



Sumário

Editorial: Desobediência e poder colonial.....	1
Formando empreendedores universitários: impactos do Laboratório de Educação Empreendedora no ecossistema de inovação de Luzerna-SC	4
Trilhando Caminhos: Um Retrato da Minha Jornada na Formação Docente.....	28
1492: Uma proposta de diálogo a partir do olhar do outro	38
O ensino de Filosofia Africana e a experiência do GEFAA	47
Da filosofia como instrumento de produção em Deleuze	63
Como reavivar o apagamento literário na educação de jovens e adultos a partir de clubes de leitura? Experiências em um projeto de extensão	83
A experiência em cena: Diálogos entre a Filosofia e o Teatro	100
Educação ambiental e seus desafios: uma abordagem filosófica	118
Ubuntu como ontologia do ser social	132



Desobediência e poder colonial

Sandro Adrián Baraldi



A cultura ocidental começa com o patriarcado há cerca de 7000 anos atrás, sistema político que se contrapõe ao matrístico, em que a mulher, em vez do homem, liderava as comunidades nascentes – veja mais detalhes no meu artigo da Cactácea número 04, *As origens do patriarcado segundo Humberto Maturana* < <https://rgt.ifsp.edu.br/ojs/index.php/revistacactacea/article/view/42/41> >.

O ódio do sistema patriarcal, ou dos homens, que veio substituir o matrístico é explícito desde o seu surgimento. Eva – ou Hawwa – é a causadora de todas as desgraças do homem Adão, desde o início: desobediente, curiosa, rebelde, insubmissa, que ouve e se deixa afetar pelos outros – no caso bíblico, o outro é a cobra, que a instiga a desobedecer criando espaço epistemológico para uma outra vida – é uma metáfora para tudo o que era temido pelo novo poder que se estava estabelecendo.

O patriarcado foi, e é, tão amplo que tomou o planeta inteiro. Vemos sua consolidação a partir dos registros da Mesopotâmia sobre seus mitos, aproximadamente 3000 anos atrás, com a figura de Lilitu ou Lilith, um demônio feminino sedutor e perigoso aos homens. Na Babilônia, é Ardat-Lili; na mitologia Grega, temos as Lâmias, as Empusas, Hécate; na Hindu, as Rakshasis e as Yakshinis; na Judáico-Cristã, Naamah, Succubus; na Árabe, Al-Uzza, Qarina; na Eslava, as Willis; na Africana, Oyá ou Iansã; na Japonesa, Yuki-onna; na Yanomami, a mulher cobra; na Kayapó, temos uma mulher que desobedecendo as regras libera a noite no mundo. Em todas as mitologias do planeta vemos traços de um ódio ancestral pela mulher desobediente, problematizadora e que traz sempre alterações indesejadas ao seu povo. Essa digressão foi só para situar o alcance, a solidez e a tradicionalidade do sistema patriarcal que, a meu ver, se confunde com a matriz de poder que

imperava no planeta ainda hoje e que se resume ao fundamento e à sustentação do autoritarismo: a obediência.

E a decolonialidade o que tem a ver com isso? – talvez você esteja se perguntando. Oras, colonialidade é um termo que significa etimologicamente ocupar, assentar, cultivar. Como é feito o cultivo de plantas da cultura européia? Em primeiro lugar, a terra é roçada, ou seja, tudo o que se encontrava no solo é destruído até se chegar à terra nua. Daí a terra é sulcada, criam-se marcas profundas no solo e então a semente escolhida é cuidada para que germine e se desenvolva do jeito que queríamos que se desenvolvesse. Daí, outras sementes são recolhidas desta plantação para que a reprodução do mesmo plantio ocorra novamente. E a partir daí, o joio é separado do trigo e só o trigo obediente prevalece reproduzindo a continuação da mesma cultura estática e milenar.

Portanto, a colonialidade não é um sistema que só foi adotado nas colônias: é a definição do próprio sistema patriarcal em que há autoridades masculinas, os patriarcas, que mandam os obedientes a reproduzirem seus desejos. Perceba que sem obediência esse sistema desmorona. E o que os patriarcas mais temem? A mulher, pois só ela tem o poder de gerar seres humanos. Tudo desaparece se não houver filhos. E se houver filhos, eles que sejam obedientes.

Por isso que nós, filósofos e filósofas decoloniais, insistimos na desobediência – veja mais nos meus artigos na *Cactácea* número 5, *Resenha do ensaio de Walter D. Mignolo: “Desobediência epistêmica. Retórica da modernidade, lógica da colonialidade e gramática da descolonialidade”*, < <https://rgt.ifsp.edu.br/ojs/index.php/revistacactacea/article/view/47/52> > e número 7, *Decolonialidade antropofágica: uma possível gramática para a ruptura com a colonialidade*, < <https://rgt.ifsp.edu.br/ojs/index.php/revistacactacea/article/view/68/75> >.

O temor dos patriarcas já foi inscrito no mito de Eva como uma profecia para o seu fim: pela desobediência abrem-se as portas para uma nova realidade. Aprendamos como desobedecer de maneira construtiva.

Autor:

Sandro Adrián Baraldi

Doutor e Mestre em Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação e Bacharel em Filosofia pela Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.

Editor Chefe da Revista Cactácea <https://rgt.ifsp.edu.br/ojs/index.php/revistacactacea/index>.

Pesquisador do grupo de pesquisa Mandacaru: educação e filosofia

<https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/657508>.

Pesquisador do GRUPEFE- Grupo de Pesquisa e Estudo em Filosofia da Educação

<https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/33966> .

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6246489151782898>.



Formando empreendedores universitários: impactos do Laboratório de Educação Empreendedora no ecossistema de inovação de Luzerna-SC¹

Illyushin Zaak Saraiva, Antônio Ribas Neto, Guillermo Ney Caprario, Roberto Carlos Rodrigues, Eduardo Butzen, Brenna Raíssa Siqueira dos Santos

Resumo – Este artigo tem como objetivo descrever os resultados principais de um projeto de Educação Empreendedora financiado pela Fapesc entre 2021 e 2024, voltado a capacitar estudantes de graduação e egressos do IFC Luzerna na modelagem, na validação e no desenvolvimento de novos negócios inovadores como foco em produtos, processos e serviços de base tecnológica. A metodologia previu 3 tipos de atividades periódicas ao longo da duração do projeto, sendo (A) Cursos Semestrais de Elaboração de Ideias de Negócio com apresentação das ideias pelos estudantes perante banca multidisciplinar; (B) Oficinas de elaboração de protótipos de novos produtos criados pelos alunos; e (C) Workshops Anuais de Empreendedorismo de Base Universitária, em conjunto com a Incubadora Tecnológica de Luzerna, abertos ao público e com apresentação de ideias de negócio, além de palestras e oficinas de redação de patentes. Como resultados principais, o projeto teve 7 turmas do Curso Semestral, com um total de 284 alunos participantes, sendo criadas, amadurecidas e validadas 111 ideias de negócio, das quais 95 delas foram publicadas no canal do projeto na plataforma Youtube, além da classificação de 8 ideias em 2022 e de 15 ideias em 2023 no Edital Nascer de pré-incubação, 5 ideias classificadas na edição 2022 do Edital Centelha, e participações na competição Reuni Challenge em 2021, 2023 e 2024, obtendo 3º, 5º e 11º lugar respectivamente. Uma ideia também foi vencedora do Edital Centelha 2022 (com R\$ 60 mil de prêmio para criação da empresa), uma foi vencedora da edição 2023 do *Startup Weekend* Joaçaba, e 1 vencedora do *Hackathon* Cidade de São Paulo no evento Campus

¹ Este artigo é baseado nos resultados de um projeto financiado pela FAPESC através do Edital 39/2021.

Party Brasil 2023. O coordenador do projeto, a Direção do Campus Luzerna do IFC e a Prefeitura Municipal também foram premiados em 1º lugar em 2023 no prêmio Cidades Empreendedoras da ENAP, entre mais de 500 iniciativas inscritas. Destacam-se como contribuições do projeto a formação em empreendedorismo inovador para mais de 250 alunos; o canal do projeto no Youtube; a realização de 2 eventos: o Luzerna Maker Faire 2022 e o evento internacional CPITT 2023 e, finalmente, um manual de empreendedorismo de base universitária com publicação prevista para 2026. Conclui-se pelo sucesso do projeto em termos quantitativos, dados os elevados índices de ideias de negócio criadas, validadas, e seu impacto na formação empreendedora dos estudantes.

Palavras-Chave: Educação Empreendedora; Empreendedorismo de Base Universitária; Empresas de Base Tecnológica; Ambientes Promotores de Inovação.

1. Introdução

As pesquisas sobre empreendedorismo universitário tem demonstrado o papel cada vez mais relevante dos processos de educação empreendedora sobre a mudança de mentalidade entre estudantes de graduação, uma mudança perceptível a partir da década de 1990 em países como Inglaterra, Suécia, Alemanha e Estados Unidos, onde programas universitários de educação para o empreendedorismo foram implantados desde então visando basicamente transformar a educação superior de ‘formadora de recebedores de salário’ para ‘formadora de empreendedores’ (BLENKER et al., 2008) sobretudo devido a pressões políticas do capital pós-reestruturação produtiva neoliberal (ANTUNES, 2011; RIBEIRO, 2006); um processo que chega ao Brasil de forma tênue nos anos 1990 mas que já na primeira década dos anos 2000 assiste à instituição em massa de disciplinas de empreendedorismo nos cursos superiores das diversas áreas do conhecimento, o que em paralelo à atuação de órgãos de assessoria como o Sebrae e de fundações de amparo à pesquisa, e do surgimento de centenas de eventos de curto prazo como *hackathons*, olimpíadas de empreendedorismo, *Startup Weekends*, entre outros, estimulou direta e indiretamente a criação de milhares de *Startups* nas centenas de incubadoras criadas no Brasil nas duas últimas décadas (ZAAK SARAIVA et al, 2019).

Embora os dados da Anprotec (2019) demonstrem a existência um amplo Ecosistema de Inovação brasileiro, com 3,7 mil empresas incubadas em mais de 360 incubadoras, gerando 14 mil empregos diretos (isso sem considerar o número de empresas já graduadas, nem as situadas em Parques tecnológicos), um estudo sistemático recente, contudo, verificou a capacidade das Universidades brasileiras em desenvolver competências empreendedoras que ultrapasassem o aprendizado teórico, (sendo assim, em tese, capazes de construir habilidades práticas para responder a demandas

do mercado), mostrando que na maioria dos casos a formação em empreendedorismo praticada nas Universidades do Brasil ainda tem como lacuna principal a falta de atividades práticas, o que segundo aqueles autores tem levado a uma ‘desconexão’ entre o ensino superior e o mercado demonstrando, ainda o citado estudo, a existência de uma necessidade premente por capacitar-se docentes da área, de forma a estarem aptos na promoção de metodologias educacionais que estimulem habilidades gerenciais (VECCHI et al., 2025). Além disso, há carência permanente em metodologias capazes de promover as competências de prospecção e mapeamento do mercado consumidor, intrinsecamente associadas à Visão de Oportunidade de um empreendedor.

Nesse sentido, é cada vez mais consolidada na literatura a influência marcante que a educação empreendedora pode exercer na decisão dos alunos dos cursos universitários em criar seu próprio negócio, principalmente quando presentes nos cursos atividades práticas relacionadas ao mapeamento do mercado e à criação de novos negócios pelos estudantes e, também essencial, o acesso dos estudantes de graduação a ambientes de inovação do tipo incubadoras, aceleradoras e parques tecnológicos, onde podem ter contato próximo com empreendedores universitários, vivenciando assim o dia-a-dia e os desafios enfrentados por aqueles que decidem criar empresas para materializar suas ideias em novos produtos, processos e serviços (YOON; KIM, 2022).

Em estudo que apresentou o Estado da Arte acerca das influências da Educação Empreendedora sobre a intenção a empreender, com base em 09 meta-análises produzidas na última década, a saber, Zhang et al. (2022); Yoon e Kim (2022); Nájera-Sánchez et al. (2022); Martínez-Gregório et al. (2021); Indudewi et al. (2021); Bernardus et al. (2019); Alferaih (2017); Bae et al. (2014); e Martin et al. (2013), envolvendo ao total um universo de milhares de estudantes universitários em vários continentes, Zaak Saraiva (2024) constatou justamente que Educação Empreendedora, para que produza incremento da Intenção Empreendedora entre alunos de graduação, exige que as Universidades sejam capazes de oferecer aos estudantes mais do que conhecimento teórico – como ainda ocorre na maioria dos cursos superiores no Brasil – mas sobretudo, que proporcionem a esses alunos a oportunidade de aprendizagem experiencial, contemplando atividades direcionadas à visualização de oportunidades de negócio e à ideação e modelagem de planos de negócios viáveis, também promovendo o contato dos universitários com mentores, facilitadores e empreendedores reais, em uma proposta pedagógica para o empreendedorismo que se integre a um ecossistema completo de empreendedorismo inovador.

Especificamente acerca das diversas ferramentas e metodologias práticas de Educação Empreendedora adotadas na atualidade, algumas se destacam como, por exemplo, aquelas categorizadas por Rocha e Freitas (2014) como AEFEs, ou Atividades Educacionais de Formação em Empreendedorismo, contemplando uma grande diversidade de ações na forma de cursos regulares ou mesmo projetos

educacionais, como visitas técnicas a empresas, estudos de caso, brainstorming entre estudantes, simulações de empresas, palestras com empreendedores, leituras específicas, entre outras (ROCHA; FREITAS, 2014).

Um caso que se considera interessante para a análise da influência conjunta exercida sobre a inovação tecnológica pela (1) infraestrutura, na presença de ambientes de inovação tais como Incubadoras, Aceleradoras e Parques Tecnológicos e, (2) motivação a empreender, com processos organizados de Educação Empreendedora em cursos da área tecnológica; é aquele consubstanciado na pequena Luzerna, município catarinense com menos de 6 mil habitantes que alcançou em 2019 o posto de cidade com maior número de Startups por habitante do Brasil, como resultado direto do acirrado processo de competição via inovações tecnológicas típico da 3ª e 4ª Revoluções Industriais (CARDOSO, 2017), e também de um bem planejado conjunto de políticas industriais, aliado a um desempenho educacional extraordinário (ZAAK SARAIVA; MANZANO, 2024).

Com efeito, o Município de Luzerna deu corpo a um pujante ambiente de inovação, constituído de uma Incubadora Tecnológica (mantida pela prefeitura) com dezenas de novas empresas de tecnologia, de um campus do Instituto Federal Catarinense e de uma unidade do Senai-SC, além de 2 Escolas Públicas de educação básica, em meio a um Arranjo Produtivo Local com 50 indústrias do Setor Eletrometalomecânico (ZAAK SARAIVA; MOREJON, 2020).

Característica marcante do Município em questão, a criação da Incubadora Tecnológica de Luzerna e sua entrada em operação em 2010, funcionando em antigo prédio do seminário de Padres Franciscanos situado em frente à unidade local do Senai-SC e ao Campus do IFC, propiciou uma intensificação e organização nos processos de inovação puxada pré-existentes na região, na medida em que a oferta de dezenas de salas para incubação oferecidas a baixíssimo custo passou a exercer não apenas uma atração irrefreável entre os potenciais novos empreendedores mas, sobretudo, a possibilidade concreta de materializar as ideias inovadoras, criadas por alunos e pesquisadores nas instituições de Ciência e Tecnologia, na forma de novos produtos, processos e serviços de base tecnológica (ZAAK SARAIVA et al., 2025).

Nesse ínterim, decifrado assim o componente estrutural para o rápido florescimento do ecossistema de inovação situado em Luzerna (isto é, a existência da sua Incubadora hospedando dezenas de empresas), recaem então sobre os processos de criação e modelagem de novos negócios de base tecnológica que ocorrem no Senai-SC e no IFC de Luzerna, a chave para explicar o elevado desempenho deste ambiente de inovação.

Este artigo se insere, portanto, no crescente debate acerca dos impactos da Educação Empreendedora sobre o perfil e a motivação empreendedora dos estudantes, no contexto maior da

discussão acadêmica que se desenvolve atualmente acerca do Empreendedorismo e da Inovação no Brasil, e tem como **objetivo principal** descrever os resultados de um projeto de Educação Empreendedora financiado pela Fapesc entre 2021 e 2024, voltado a capacitar estudantes de graduação e egressos do IFC Campus Luzerna na modelagem, na validação e no desenvolvimento de novos negócios inovadores com foco em produtos, processos e serviços de base tecnológica, permitindo a conexão dos alunos com empreendedores, investidores, especialistas e mentores dos ecossistemas catarinense, nacional e internacional.

O texto está dividido em 05 seções, sendo esta introdução, seguida pela metodologia, pelos resultados e discussão, pelas considerações finais e pelas referências.

2. Aspectos Metodológicos

Este trabalho tem caráter exploratório e descritivo, e se baseia amplamente em dados do projeto “*Laboratório de Educação Empreendedora – IFC Luzerna*”, executado entre o 2º semestre de 2021 e o 2º semestre de 2024, direcionado aos estudantes de Engenharia Mecânica e Engenharia de Controle e Automação oferecidos pelo Campus Luzerna do IFC.

O projeto em questão recebeu fomento da Fapesc através do Edital de Chamada Pública nº 39/2021, na forma de bolsa de iniciação científica com duração de 36 meses, além de recursos para compra de equipamentos, contratação de serviços e aquisição de material de consumo.

Inicialmente, o projeto contemplava a realização de 6 turmas de um curso específico de Empreendedorismo de Base Tecnológica voltado a estimular, entre os alunos e egressos dos cursos de Engenharia do campus, a modelagem, a validação e o desenvolvimento de novos negócios inovadores com foco em produtos, processos e serviços de base tecnológica, incluindo a apresentação das ideias de negócio ao final de cada turma do curso através de *pitches* (apresentação oral com no máximo 5 minutos de duração perante banca multidisciplinar), totalizando 60 horas de curso em cada turma oferecida, além de oficinas de prototipagem dos produtos caso necessário, e de workshops anuais de empreendedorismo de base universitária, com o apoio da Incubadora Tecnológica de Luzerna, ITL, e do Polo de Inovação de Joaçaba, Polo Inovale.

A meta inicial principal consistia na criação pelos alunos, e na validação em banca, de 20 novas ideias de negócio por turma, totalizando 120 novas ideias validadas ao final do projeto, além de metas relacionadas ao número de inscritos (20 alunos por semestre), e ao número de workshops (3 workshops anuais até o fim do projeto), e das atividades de gestão complementares.

Entretanto, embora estivessem previstos originalmente 6 turmas do curso semestral de criação de ideias de negócio, a coordenação do projeto optou por realizar 1 curso extra, devido à defasagem do calendário de aulas do Campus Luzerna causada pela Pandemia Covid-19, pois o 2º semestre de 2021 iniciou somente em outubro, terminando no fim de março de 2022. Assim, foram oferecidas ao total 7 turmas do curso ao longo da duração do projeto, com a inclusão da turma extra entre dezembro de 2021 e março de 2022.

Outras mudanças importantes no cronograma foram a realização de 2 eventos não previstos originalmente no escopo do projeto, o *1º Luzerna Maker Faire*, em junho de 2022, e o *II Congresso Internacional de Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia do Vale do Rio do Peixe*, 2º CPITT, em novembro de 2023, além da inclusão da obrigatoriedade de que os alunos postassem um vídeo sobre as ideias de negócio, de cerca de 3 minutos de duração, no canal criado para o projeto na plataforma Youtube®, até o fim de cada curso semestral, e também a participação do projeto, como convidado, no *II Encontro Nacional de Inovação e Empreendedorismo na Educação Profissional e Tecnológica*, realizado em maio de 2024, em Brasília.

Uma dificuldade encontrada na execução do projeto foi a elevada carga horária dos alunos participantes dos Cursos de Empreendedorismo, já que muitos se encontravam em fase final dos cursos, ofertados em horário integral, e por isso nem todas as turmas atingiram a meta de 20 ideias de negócio geradas, já que nesses casos foi autorizado aos alunos criarem, modelarem, validarem e publicarem ideias de negócio em grupos de 3, 4 ou até 5 alunos.

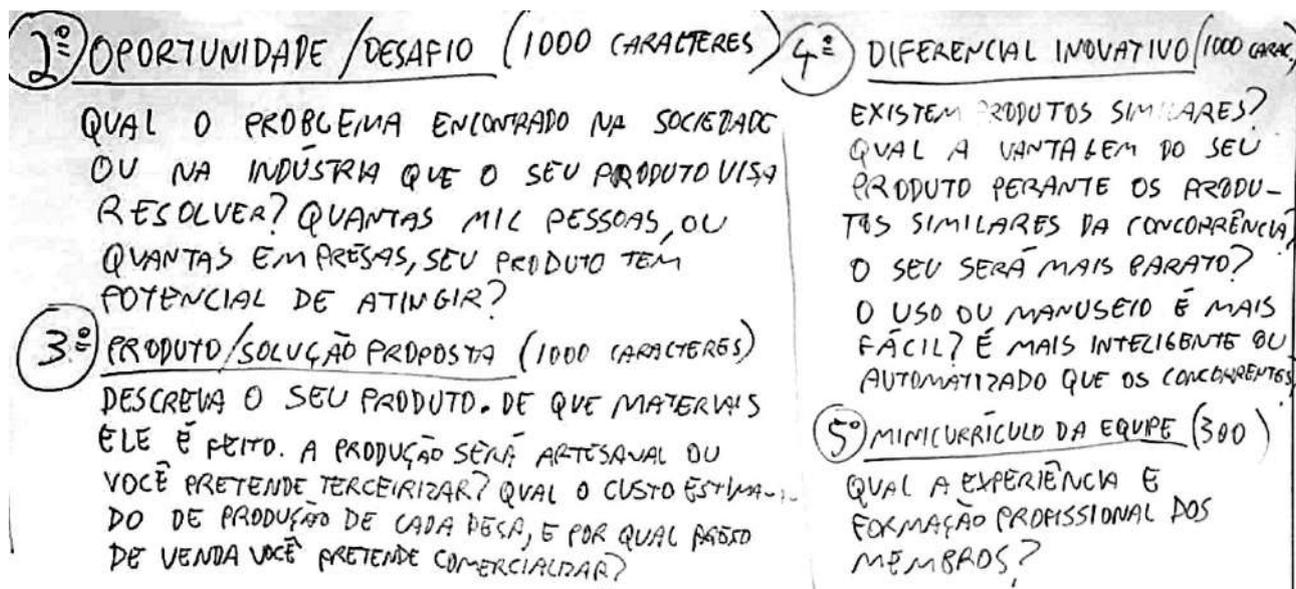
Acerca da metodologia didática adotada nos cursos semestrais, consistiu de método criado e aperfeiçoado no âmbito do Campus Luzerna desde 2014, envolvendo o estímulo à criação de soluções tecnológicas para os mais diversos problemas encontrados pela sociedade, soluções estas que, após validadas previamente pelo professor especializado, eram desenvolvidas a partir de um estudo do mercado feito com o auxílio do professor (levando-se em consideração a definição exata do nicho e do potencial de vendas), sendo então modelado o negócio com base nos custos de produção e operação do negócio e no preço de venda dos serviços, produtos ou processos criados (decidindo-se então pela opção mais adequada para monetizar o negócio), até chegar à ideia amadurecida, então submetida a uma banca avaliadora.

Nessa metodologia, a partir da segunda semana do curso, os alunos são orientados a modelar o negócio a partir da escrita da ‘ideia de negócio’, que consiste em documento escrito com no máximo 4 mil caracteres, dividido entre (1) *Título Explicativo* da ideia, com até 70 caracteres; (2) *Estudo do Mercado* e descrição do problema que o produto busca resolver, com até 1.000 caracteres; (3) *Solução Proposta*, apresentando explicação concisa do seu funcionamento, com no

máximo mil caracteres; (4) *Diferencial Inovativo* da ideia proposta, explicitando as principais vantagens do produto em relação a possíveis concorrentes, com no máximo 1.000 caracteres; e (5) *Diferencial da Equipe*, apresentando méritos e competências do autor ou da equipe autora da ideia.

A Figura 1 traz o quadro negro da 1ª aula da turma extra do 2º semestre de 2021.

Figura 1 – Fac-Símile do quadro negro da 1ª aula do curso de Empreendedorismo de Base Tecnológica.



Fonte: Arquivos do projeto (2021).

Desta forma, todos os alunos são estimulados a elaborar desde o início do curso uma ideia de negócio a partir de um novo produto, processo ou serviço, com prazo de 3 semanas para que a ideia – com as características apresentadas na Figura 1 – estivesse pronta e pré-validada pelo professor. A partir desse momento, os alunos têm mais 3 semanas para preparar uma apresentação de slides e ensaiá-la para a banca de validação. Finalmente, após a banca de validação, a ideia final, já com as sugestões dos membros da banca, era transformada em vídeo de 3 minutos de duração e submetida obrigatoriamente a editais de pré-incubação disponíveis no momento, tais como o Edital Nascer da Fapesc, em caráter anual, ou ainda o concurso Centelha, da Fapesc e Sebrae-SC, em caráter bienal, além da participação em *Hackathons* e olimpíadas de empreendedorismo diversas.

Finalmente, acerca dos dados apresentados neste trabalho, todos os dados quantitativos referentes ao projeto efetivamente utilizados nas análises foram tabulados em planilhas, tratados no MS-Excel®, sendo então realizados gráficos diversos apresentados na próxima seção.

3. Resultados e Discussão

Nesta seção apresentam-se informações do projeto com foco nos resultados alcançados em termos de ideias criadas pelos alunos, de ideias submetidas e aprovadas em concursos ou editais de fomento à inovação, e da participação dos alunos em *Hackathons* e olimpíadas, além de etapas importantes como premiações recebidas e eventos realizados.

Inicialmente, a Figura 2 apresenta uma breve linha do tempo do projeto, com as principais categorias de análise selecionadas para estudo dos resultados do projeto.

Figura 2 – Principais etapas do projeto (2021-2024)



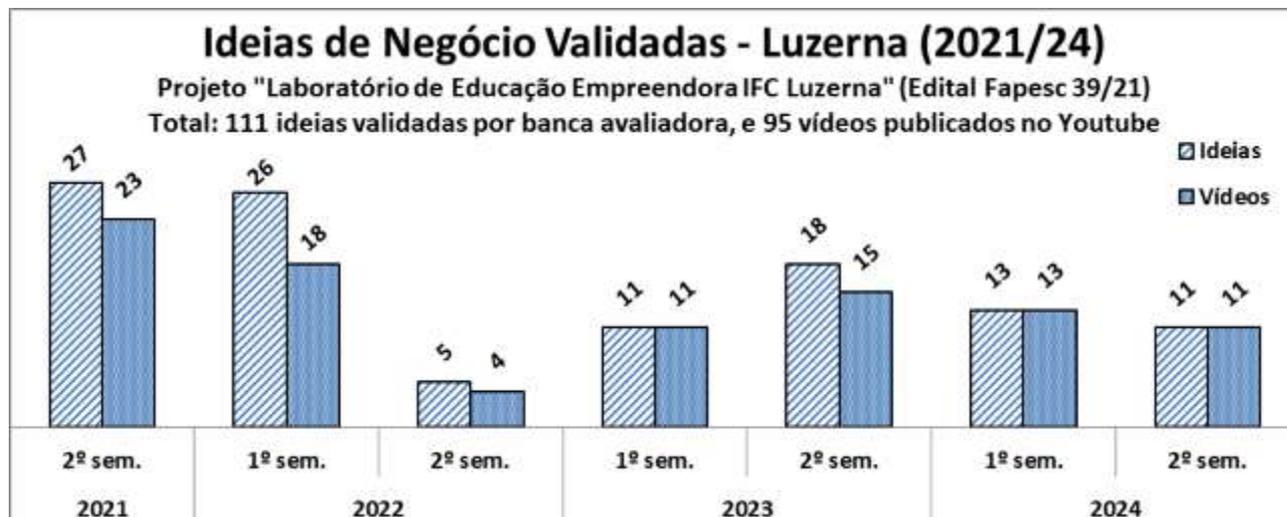
Fonte: Elaborado pelos autores com dados do projeto (2024).

Como se vê na figura 2, a inclusão da Turma Extra dos cursos de Empreendedorismo Universitário permitiu ocupar o tempo disponível entre dezembro de 2021 e março de 2023 com mais uma oferta desta atividade essencialmente relacionada ao foco principal do projeto, que era *capacitar estudantes de graduação e egressos do IFC Luzerna na modelagem, na validação e no desenvolvimento de novos negócios inovadores*.

Ao longo do período de duração do projeto, a coordenação mapeava com antecedência os editais de pré-incubação a aceitarem submissão de propostas durante cada turma do curso de Empreendedorismo, de forma a direcionar os envios das ideias elaboradas pelos estudantes, com a finalidade de maximizar o número de ideias submetidas.

A Figura 3 apresenta em corte longitudinal a evolução das ideias de negócio criadas e validadas pelos estudantes no âmbito do projeto.

Figura 3 – Total de ideias geradas pelos alunos ao longo do projeto (2021-2024)

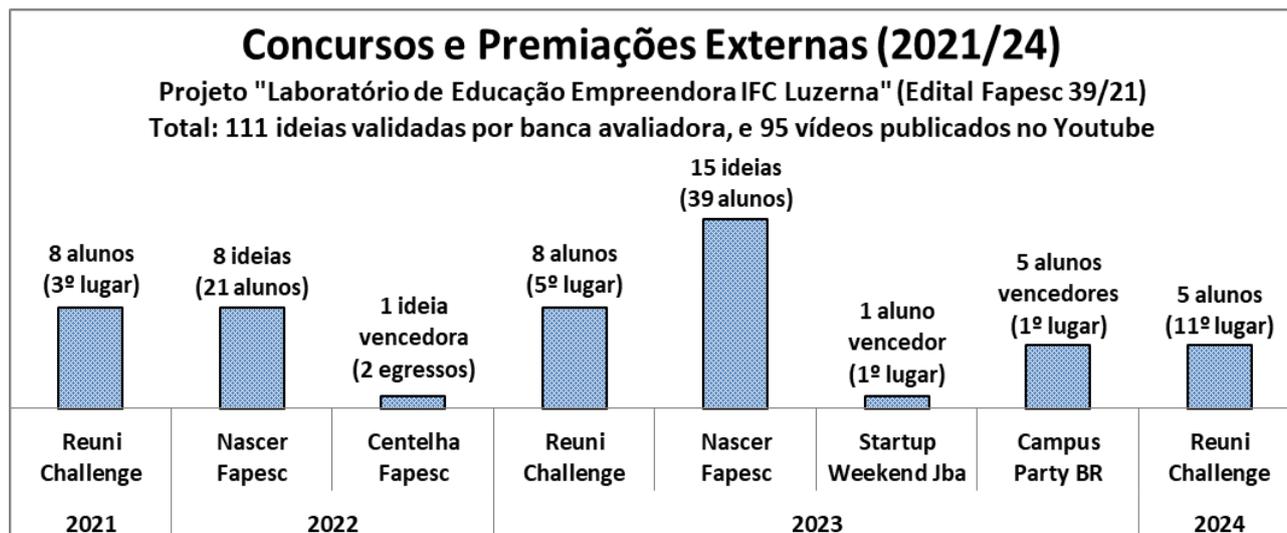


Fonte: Elaborado pelos autores com dados do projeto (2024).

Interessante observar-se o elevado número de ideias criadas e validadas nos 2 semestres iniciais, devido principalmente à maior adesão de alunos nessa etapa, além do fato de que no início do projeto foram aceitas apenas ideias construídas em base individual ou em dupla, o que posteriormente foi flexibilizado pela coordenação de forma a viabilizar-se a participação dos alunos inscritos até o fim, dada a elevada carga horária dos mesmos em seus cursos. Desta forma, a partir da metade do projeto, o número de ideias foi relativamente menor que o número de alunos engajados nos cursos de Empreendedorismo.

A Figura 4, a seguir, apresenta em corte longitudinal a participação dos alunos em concursos e editais externos de fomento à inovação, a partir do número de alunos participantes, além do número de prêmios obtidos pelos alunos.

Figura 4 – Participação dos estudantes em concursos e editais externos (2021-2024)



Fonte: Elaborado pelos autores com dados de Nascerc (2022; 2023), Centelha (2022a; 2022b) e do próprio projeto.

Como demonstrado no gráfico da Figura 4, no caso do Edital Nascerc, organizado em 2022 através de plataforma da Fapesc, e em 2023 através de plataforma do Sebrae-SC, 8 ideias foram classificadas em 2022 e 15 ideias em 2023, dando direito aos alunos à pré-incubação.

Já no caso das participações na competição Reuni Challenge, organizada pelo Orion Parque de Lages-SC, a melhor colocação atingida pelos alunos de Luzerna foi o 3º lugar.

E no caso da Centelha 2022, um edital de destaque no ecossistema catarinense, denominado originalmente Sinapse da Inovação, 5 ideias foram classificadas para a segunda etapa, porém apenas 1 ideia foi vencedora daquele edital, recebendo R\$ 60 mil para criação do negócio, que atualmente está incubado na Incubadora Tecnológica de Luzerna.

3.1. Canal do Projeto no Youtube

Tendo em vista a necessidade de criação de vídeos promocionais das ideias de negócio, com 3 minutos de duração cada vídeo (também denominados “pitch”), para a submissão em editais como Nascerc e Centelha, a coordenação decidiu acrescentar, já no fim de 2021, a elaboração de vídeos pelos alunos como etapa obrigatória do curso, à exceção de ideias com potencial para registro de propriedade intelectual, sendo estas inicialmente dispensadas de elaborar um vídeo. Os vídeos foram necessariamente postados na plataforma mundial de vídeos online Youtube.

A Figura 5 apresenta a tela do canal do projeto na plataforma Youtube.

Figura 5 – Fac-Símile da tela inicial do canal do projeto na plataforma Youtube



Fonte: Youtube (2025).

Na elaboração dos vídeos, que deviam conter necessariamente os já citados itens obrigatórios de uma ideia de negócio, ou seja, (1) *Título Explicativo*; (2) *Estudo do Mercado*; (3) *Solução Proposta*; (4) *Diferencial Inovativo*; e (5) *Diferencial da Equipe*; os alunos foram estimulados a utilizar uma gama de diferentes *softwares* disponíveis para criação de vídeo, sendo os mais usados o Filmora; o Canva; o CapCut o Powtoon; o Windows Video Maker; o Movavi; o comando de captura de vídeos ‘windows’ + G do Windows (capturando a apresentação de slides na tela e a narração dos próprios estudantes através do microfone do computador), entre outros.

3.2. Breve Relatório Fotográfico-Descritivo

Nesta subseção, apresenta-se um breve relatório fotográfico-descritivo com momentos chave do projeto, destacando-se os cursos de empreendedorismo, as participações em *Hackathons* e premiações recebidas, além dos eventos organizados no escopo do próprio projeto.

A Figura 6 traz imagens das diversas turmas do curso de empreendedorismo oferecidas ao longo do projeto, incluindo apresentações de ideias de negócio realizadas pelos estudantes.

Figura 6 – Aulas do curso de empreendedorismo de base tecnológica.

6a) Palestra da Diretora da Incubadora Herval d'Oeste (06/12/21)



6b) Apresentação de Ideia de Negócio (05/04/22)



6c) Oficina de prototipagem no Laboratório IF Maker (16/04/22)



6d) Ateliê do Empreendedor na Unoesc (10/05/22)



6e) Apresentação de Ideias de Negócio (01/12/22)



6f) Validação de Ideias de Negócio perante a banca (07/06/23)



6g) Apresentação de Ideias de Negócio (05/12/2023)



6h) Validação das Ideias de Negócio perante a banca (23/05/24)



Fonte: Dados do projeto.

Evidentemente, as poucas imagens mostradas acima constituem uma ínfima amostragem do conjunto de atividades realizadas durante os cursos, sem pretensão de esgotar a sua apresentação.

Além de estimular a participação dos alunos em eventos de Empreendedorismo e Inovação, o projeto, como já citado, foi alterado, incluindo-se em seu cronograma a realização de 2 eventos da área, o evento local Luzerna Maker Faire, e o evento internacional II CPITT.

A seguir, a Figura 7 traz imagens dos 2 eventos organizados pelo projeto.

Figura 7 – Eventos organizados pelo projeto.

7a) Alunos E.M. S. Francisco no Luzerna Maker Faire (08/06/22)



7b) Palestra no Evento Luzerna Maker Faire (08/06/2022)



7c) Evento Internacional II CPITT (22/11/2023)



7d) Palestra Prof. Saulo Seabra no II CPITT (22/11/2023)



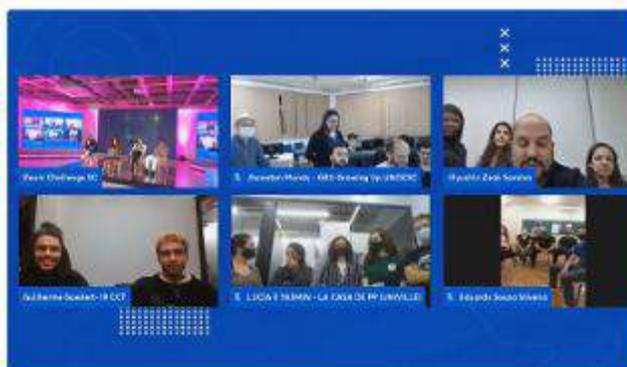
Fonte: Dados do projeto.

O evento Luzerna Maker Faire, ocorrido em junho de 2022, teve alcance local, e além de 50 alunos do próprio campus, contou com a participação de cerca de 100 alunos das 2 escolas básicas de Luzerna. Já o evento internacional II CPITT, teve seu momento de gala com a apresentação mostrada acima, na noite do dia 22/11/2023, assistida por mais de 60 pessoas.

A Figura 8 traz imagens de algumas premiações recebidas pelo projeto.

Figura 8 – Participações e premiações recebidas pelo projeto em concursos.

8a) 3º lugar no Reuni Challenge 2021



8b) Participação no Startup Weekend Luzerna 2022



8c) 1º lugar no Concurso ENAP (10/04/2023)



8d) 1º lugar no Startup Weeend Joaçaba (18/06/23)



8e) 1º lugar no Hackathon Campus Party Brasil (29/07/23)



8f) 5º lugar no Reuni Challenge 2023 (16/09/2023)



Fonte: Dados do projeto.

Conforme citado anteriormente, as premiações mostradas na Figura 8 se referem à participação dos estudantes sob a orientação da Coordenação do projeto em eventos diversos, com exceção da Figura 8c, que apresenta a premiação da Coordenação do projeto, em iniciativa conjunta com a Incubadora Tecnológica de Luzerna, no concurso nacional Prêmio Cidades Empreendedoras, organizado pela Escola Nacional de Administração Pública, que contou com a participação de mais de 500 municípios. Na ocasião o projeto submetido pela Coordenação do Projeto obteve a primeira colocação na categoria Cidades com até 50 mil Habitantes, recebendo um prêmio de R\$250 mil a ser alocado em bolsas de empreendedorismo estudantil, e na infraestrutura da Incubadora.

3.3. Análise dos Resultados

Em trabalho anterior (ZAAK SARAIVA et al, 2019) foram analisados os resultados dos processos de Educação Empreendedora do Campus Luzerna em relação à classificação dos estudantes em concursos de empreendedorismo, tais como o antigo Concurso Sebrae-SC de Empreendedorismo Universitário Inovador e o antigo Edital Sinapse da Inovação, da Fapesc.

Resulta que entre 2015 e 2019, os alunos do Campus Luzerna, então estimulados pelo Professor, obtiveram 7 ideias classificadas no Concurso Sebrae, e 5 ideias vencedoras do Edital Sinapse da Inovação, além de dezenas de alunos que se incubaram para criação do próprio negócio.

Contudo, os resultados aqui apresentados superam em grande medida aqueles últimos, não apenas em números absolutos de alunos efetivamente capacitados para elaboração de ideias de negócio a partir de estudos aprofundados do mercado, mas também em número de premiações obtidas em concursos, editais, eventos e competições de Empreendedorismo.

A esse respeito, considera-se que a principal razão para o desempenho superior no período aqui analisado diz respeito justamente à metodologia adotada pelo projeto descrito, com objetivos e metas bem estabelecidos, com metodologia didática consolidada voltada à criação de produtos para atender ao mercado, e ao apoio da Fapesc através do fomento do projeto via Edital 39/2021.

Muito embora não esteja contemplada entre os objetivos do presente trabalho a análise de natureza econômica ou psicossocial sobre os determinantes da motivação empreendedora dos estudantes participantes do projeto, considera-se que algumas características da formação ofertada, especificamente a experiência prática de criação e modelagem de negócios, em paralelo ao contato frequente e direto com mentores, especialistas e empreendedores, além da proximidade do Campus com a Incubadora de Luzerna, justificam o recurso ao Modelo Econômico Psicológico do Empreendedor Universitário, proposto por Zaak Saraiva (2024), conforme Figura 9.

Figura 9 – Modelo econômico-psicológico do empreendedor universitário.



Fonte: Reproduzido de Zaak Saraiva (2024), adaptado de Davidsson (1995).

Como se vê, a Educação Empreendedora e o Ambiente Promotor de Inovação aparecem no modelo como determinantes fundamentais da Convicção a empreender, fator determinante para a Intenção Empreendedora, numa adaptação ao Modelo Econômico-Psicológico dos Determinantes da Intenção Empreendedora, proposto por Davidsson (1995).

Finalmente, termos de uma análise transversal comparativa com as demais Universidades brasileiras, ou mesmo uma comparação regional com Instituições de Ensino Superior da microrregião ou do Estado de Santa Catarina, tal análise infelizmente ainda não é possível, dada a falta de dados globais relativos à esse tipo de resultado, além da falta de parâmetros que tornem possível uma análise de desempenho conjunto da eficiência dos processos de Educação Empreendedora nos diversos cursos e faculdades que ofertam disciplinas ou cursos dessa temática.

Nesse sentido, argumenta-se pela utilização de alguns dos indicadores aqui utilizados, como por exemplo o número de alunos participantes de cursos ou de disciplinas de Empreendedorismo, o número de Ideias de Negócio criadas e efetivamente validadas por banca avaliadora multidisciplinar, além, obviamente, do número de ideias classificadas em concursos externos, olimpíadas e competições de Empreendedorismo Universitário.

Entretanto, julga-se relevante registrar os resultados encontrados por trabalhos como os de Vieira et al. (2013), Rocha e Freitas (2014), Vieira et al. (2014); Lima et al. (2015); Gomes e Silva (2018); Campelo et al. (2019); Toledo e Maciel (2023); Klier et al. (2023), entre outros, com importantes achados acerca de processos de Educação Empreendedora.

4. Considerações Finais

Neste artigo, cujo objetivo foi descrever os resultados de um projeto de Educação Empreendedora realizado entre 2021 e 2024 no âmbito do Instituto Federal Catarinense, Campus Luzerna, voltado a capacitar estudantes de graduação e egressos na modelagem, na validação e no desenvolvimento de novos negócios inovadores com foco em produtos, processos e serviços de base tecnológica, procurou-se analisar dados quantitativos relativos à evolução do número de alunos participantes do projeto, do número de ideias de negócio criadas e validadas, do número de ideias classificadas em editais de fomento e concursos externos, e das premiações recebidas.

Com efeito, o projeto teve 7 turmas de um curso de Empreendedorismo Universitário, com um total de 284 alunos participantes, sendo criadas, amadurecidas e validadas 111 ideias de negócio, das quais 95 delas foram publicadas no canal do projeto na plataforma Youtube.

Além disso, os alunos tiveram 23 classificadas nas edições de 2022 e 2023 do Edital Nascer de pré-incubação, 5 ideias classificadas na edição 2022 do Edital Centelha, e participações na competição Reuni Challenge em 2021, 2023 e 2024, obtendo 3º, 5º e 11º lugar respectivamente.

Uma ideia também foi vencedora do Edital Centelha 2022 (com R\$ 60 mil de prêmio para criação da empresa), uma foi vencedora da edição 2023 do Startup Weekend Joaçaba, e 1 vencedora do *Hackathon* Cidade de São Paulo no evento Campus Party Brasil 2023.

O coordenador do projeto, a Direção do Campus Luzerna do IFC e a Prefeitura Municipal também foram agraciados com 1º lugar no prêmio Cidades Empreendedoras da ENAP em 2023, entre mais de 500 iniciativas inscritas.

Embora não estejam disponíveis na literatura especializada análises similares com caráter quantitativo sobre os impactos ou a eficiência de programas de Educação Empreendedora, os achados revelam um ganho do projeto em termos de eficiência em comparação com os processos ofertados no mesmo Campus em período anterior, 2015 a 2018, no que se argumenta que as principais razões para o sucesso do presente projeto foram a metodologia adotada, com objetivos e metas bem estabelecidos, e com métodos didáticos consolidados voltados à criação de produtos para atender ao mercado, e ao apoio da Fapesc através do fomento do projeto via Edital 39/2021.

Conclui-se pelo sucesso do projeto em termos quantitativos, dados os elevados índices de ideias de negócio criadas e validadas, prêmios diversos recebidos pelo projeto, além de seu provável impacto na formação empreendedora dos estudantes.

Os autores prestam agradecimento à Fapesc pelo fomento ao projeto, à Reitoria do IFC pelo transporte dos alunos até São Paulo para participar do evento Campus Party Brasil em julho de 2023, ao IFC Campus Luzerna por todo o apoio ao projeto em termos de infraestrutura e pessoal, e à Prefeitura Municipal de Luzerna pela longa parceria e, mais especificamente, pelo transporte dos alunos ao evento Reuni Challenge, em Lages, nos meses de setembro de 2023 e setembro de 2024.

Finalmente, considera-se que os objetivos deste trabalho foram atendidos, e recomenda-se aos pesquisadores do tema, sempre que possível, análises similares sobre os impactos de processos similares de Educação Empreendedora, utilizando-se como elemento para análise do desempenho dessas iniciativas, justamente, os dados quantitativos referentes aos resultados em termos de ideias ou planos de negócio efetivamente criados e validados pelos alunos, além de prêmios e classificação em editais e concursos externos.

Referências

ALFERAIH, A. Weight and meta-analysis of empirical literature on entrepreneurship: Towards a conceptualization of entrepreneurial intention and behavior. In: **The International Journal of Entrepreneurship and Innovation**, v. 18, n. 3. 2017. <<https://doi.org/10.1177/1465750317722114>>.

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.

ANTUNES, Ricardo. Os modos de ser da informalidade: rumo a uma nova era da precarização estrutural do trabalho?. In: **Serviço Social & Sociedade**, n. 107, pp: 405-419, jul. 2011. <<https://doi.org/10.1590/S0101-66282011000300002>>.

BAE, T. J.; QIAN, S.; MIAO, C.; FIET, J. The Relationship Between Entrepreneurship Education and Entrepreneurial Intentions: A Meta-Analytic Review. In: **Entrepreneurship Theory and Practice**, v. 38, n. 2. 2014. <<https://doi.org/10.1111/etap.12095>>.

BERNARDUS, D.; MURWANI, F. N.; SATRYA, D. G.; AJI, I. D. K. Determining Factors of Student's Entrepreneurial Intention in Indonesia: A Meta-Analysis. In: **Journal of Applied Management (JAM)**, v. 17, n. 3. 2019. <<https://dx.doi.org/10.21776/ub.jam.2019.017.03.11>>.

BLENKER, Per; DREISLER, Poul; FÆRGEMANN, Helle Meibom; KJELDTSEN, John. A framework for developing entrepreneurship education in a university context. In: **International Journal of Entrepreneurship and Small Business**, [S.l.], v. 5, n. 1, p. 45-63, 2008. <<https://doi.org/10.1504/IJESB.2008.015953>>.

CAMPELO, Hadna Cordeiro; FONSECA E FONSECA, Paulo R. Campelo; FERREIRA, Thiago Cardoso; SOUZA, Kassy Augusto Lima de. Competências Empreendedoras: um estudo dos acadêmicos do curso de Administração de Empresas. In: **Revista Foco**, v. 12, n. 2, pp: 130-147, 2019.

CARDOSO, José Álvaro. Os desafios do Brasil na indústria, no contexto da quarta revolução industrial: emprego e outras implicações sociais. In: Câmara Dos Deputados. Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público. **Desafios para Reindustrializar o Brasil**. 07 nov. 2017. pp: 5-11

CENTELHA. Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina. Edital de Chamada Pública Fapesc Nº 46/2021. **Lista Final das 50 Ideias Inovadoras Aprovadas na Fase 3 do Programa Centelha 2 SC**. Disponível em: <<https://programacentelha.com.br/wp-content/uploads/2022/09/resultado-final-fase-3-centelha-sc-P.-PUBLIC.pdf>>. Acesso em 12 jan. 2025.

CENTELHA. Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina. Edital de Chamada Pública Fapesc Nº 46/2021. **Lista Final das Ideias Inovadoras Aprovadas na Fase 1 do Programa Centelha 2 SC**. Disponível em: <<https://programacentelha.com.br/wp-content/uploads/2022/05/SC-Lista-Final-Fase-1.pdf>>. Acesso em 12 jan. 2025.

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

DOLABELA, Fernando; FILION, Louis Jacques. Fazendo Revolução no Brasil: A introdução da Pedagogia Empreendedora nos estágios iniciais da Educação. In: **REGEPE**, v. 2, n. 3, 2013. ISSN: 2965-1506. <<https://doi.org/10.14211/regepe.v2i3.137>>.

GOMES, Danilo C.; SILVA, Luciano AF. Educação empreendedora no ensino profissional: desafios e experiências numa instituição de ensino. In: **Holos**, v. 34, n. 1, pp: 118-139, 2018.

INDUDEWI, Y. R.; TEOFILUS; ARIFIN, D. F.; NURADHI, L. M. A Meta Analytic Review: The Impact of Entrepreneurship Education to Entrepreneurial Intention of UniversitasCiputra Surabaya. In: **The 5th International Conference on Family Business and Entrepreneurship**. 2021.

KLIER, Bethânia Maria Gonçalves; OLIVEIRA SANTOS, Andreia Teixeira de; SANTOS, Ciro Meneses. Elaboração do Programa de Educação Empreendedora: Estudo de Caso em uma Escola Municipal da Cidade de Teófilo Otoni/MG. In: **Plurais-Revista Multidisciplinar**, p. e023024, 2023.

LIMA, E., LOPES, R. M. A., NASSIF, V. M. J., & SILVA, D. Ser seu próprio patrão? Aperfeiçoando-se a educação superior em empreendedorismo. In: **Revista de Administração Contemporânea**, v. 19, n. 4, pp: 419-439, 2015.

MARTIN, B. C.; MCNALLY, J. J.; KAY, M. J. Examining the formation of human capital in entrepreneurship: A meta-analysis of entrepreneurship education outcomes. In: **Journal of Business Venturing**, v. 28, pp: 211-224. 2013. <<https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2012.03.002>>.

MARTÍNEZ-GREGORIO, S.; BADENES-RIBERA, L.; OLIVER, A. Effect of entrepreneurship education on entrepreneurship intention and related outcomes in educational contexts: a meta-analysis. In: **The International Journal of Management Education**, v. 19, 2021. <<https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100545>>.

NÁJERA-SÁNCHEZ, J. J.; PÉREZ-PÉREZ, C.; GONZÁLEZ-TORRE, T. Exploring the knowledge structure of entrepreneurship education and entrepreneurial intention. In: **International Entrepreneurship and Management Journal**, v. 19, pp. 563-597. 2022. <<https://doi.org/10.1007/s11365-022-00814-5>>.

NASCER - Fapesc Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina. Chamada Pública Fapesc No 26/2022. **Resultado Final dos Aprovados**. 2022. Disponível em: <<https://fapesc.sc.gov.br/wp-content/uploads/2022/09/resultado-final-aprovados-nascer-cp-26-2022-assinado.pdf>>. Acesso em 12 jan. 2025.

NASCER - Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas de Santa Catarina - Sebrae/SC. Edital Programa NASCER n. 001/2023 Programa NASCER de Pré Incubação de Ideias Inovadoras para o Ecosistema Catarinense de Inovação - IV Edição. **Resultado Final de Propostas Aprovadas**. 2023. Disponível em: <[https://sebrae.com.br/Sebrae/Portal Sebrae/UFs/SC/Anexos/Programa NASCER IV - APROVADOS FINAL.pdf](https://sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/UFs/SC/Anexos/Programa%20NASCER%20IV%20-%20APROVADOS%20FINAL.pdf)>. Acesso em 12 jan. 2025.

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.

ROCHA, E. L. C., & FREITAS, A. A. F. Avaliação do ensino de empreendedorismo entre estudantes universitários por meio do perfil empreendedor. In: **Revista de Administração Contemporânea**, v. 18, n. 4, pp: 465-486. 2014.

RODRIGUES, Fabrício. O que faz municípios catarinenses serem líderes nacionais na proporção de startups por habitante. In: **SCINOVA**. 2019. Disponível em: <<https://scinova.com.br/oque-faz-municipios-catarinenses-serem-lideres-nacionais-na-proporcao-de-startups-porhabitante/>>. Acesso 25 dez. 2024.

TOLEDO, Carlos Magno; MACIEL, Maria de Lourdes. Educação empreendedora e as competências do professor de ciências. **RECIMA21-Revista Científica Multidisciplinar**. ISSN 2675-6218, v. 4, n. 5, p. e453219. 2023.

VECCHI, C. C.; SARAPKA, E. M.; DEU, M. E. B. D.; FONTOURA, M. M.; PAMPLONA, J. B.; OLIVA, E. C. O desenvolvimento da competência empreendedora nos cursos de graduação: a necessária transição da teoria para a prática. In: **Observatório de la Economía Latinoamericana**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. e9016, 2025. ISSN: 1696-8352. <<https://doi.org/10.55905/oelv23n2-083>>.

VIEIRA, S. F. A., MELATTI, G. A., & RIBEIRO, P. R. O Ensino de Empreendedorismo nos Cursos de Graduação em Administração: um estudo comparativo entre as universidades estaduais de Londrina e Maringá. In: **Revista de Administração da UFSM**, v. 4, n. 2, pp: 288-301. 2011.

VIEIRA, S. F. A., MELATTI, G. A., NEGREIROS, L. F., & FERRI, C. M. A visão dos estudantes universitários de Administração sobre empreendedorismo: comparações entre o Estudo Guesss Brasil 2011 com o levantamento realizado na Universidade Estadual de Londrina- PR. In: **REGEPE**, v. 3, n. 3, pp: 77-103. 2014. ISSN: 2965-1506.

YOON, B. S.; KIM, C. K. A Meta-Analysis on the Effect of Entrepreneurship on the Entrepreneurial Intention: Mediating Effect of Entrepreneur Education. In: **Asia-Pacific Journal of Business Venturing and Entrepreneurship**, v. 15, n. 3, 207-221. 2022.

YOUTUBE. **Canal do Laboratório de Educação Empreendedora**. 2025. Disponível em <<https://www.youtube.com/@LaboratoriodeEducacaoEmpreende>>.

ZAAK SARAIVA, I; MOREJON, C. F. M. Una Empresa para Lllamarla Propia: Startups, Emprendimiento de Base Universitaria y el 3er Rol de la Universidad como síntomas de

reestructuración productiva y formación de mano de obra en el Capitalismo Dependiente. **XXXIII Congreso Latinoamericano de Sociología.** 2022.
<<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.22039.14249/1>>.

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>>.

ZAAK SARAIVA, Illyushin; BUTZEN, Eduardo; MOREJON, Camilo Freddy Mendoza. Educação Empreendedora na Base da Inovação: análise de um Case de sucesso empreendedorismo catarinense de base universitária. In: **Cadernos de Prospecção**, v. 12, n. 5, dez. 2019. ISSN: 2317-0026. <<https://doi.org/10.9771/cp.v12i5.32188>>.

ZAAK SARAIVA, Illyushin; MANZANO, Marcelo Prado Ferrari. Impacto das Políticas Públicas sobre a Economia, o Emprego e o Bem-Estar em um Município de Elevada Concentração Industrial: o Caso de Luzerna-SC. In: **Revista Cactácea**, v. 4, n. 12, nov. 2024. ISSN: 2764-0647. <<http://doi.org/10.13140/RG.2.2.27869.83689/1>>.

ZAAK SARAIVA, Illyushin; MOREJON, Camilo Freddy Mendoza. Concentração Industrial, Inovação Tecnológica e Economia do Conhecimento: Caracterizando o Arranjo Produtivo Eletrometalomecânico de Luzerna-SC. In: **Observatorio de la Economía Latinoamericana**, dez. 2020. ISSN:1696-8352. <<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.35407.30888/2>>.

ZAAK SARAIVA, Illyushin; WOLFART JR., Mário ; BUTZEN, Eduardo; ANTONELLO, Ricardo. Estudo Analítico da Incubadora Tecnológica de Luzerna, um Case de Sucesso entre os Ambientes Promotores de Inovação. In: **Cadernos de Prospecção**, 2025. ISSN: 2317-0026.

ZHANG, W.; LI, Y.; ZENG, Q.; ZHANG, M.; LU, X. Relationship between Entrepreneurship Education and Entrepreneurial Intention among College Students: A Meta-Analysis. In: **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 19, n. 19. 2022. <<https://doi.org/10.3390/ijerph191912158>>.

Autores:

Illyushin Zaak Saraiva

Doutor em Psicologia Social pela U.K. (2023). 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>.

Antônio Ribas Neto

Doutor em Engenharia Elétrica pela Unicamp (2023). Professor do Instituto Federal Catarinense, Campus Luzerna.

E-mail: antonio.ribas@ifc.edu.br;

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5053976869671217>;

OrcId: <https://orcid.org/0000-0002-1640-8882>.

Guillermo Ney Caprario

Doutor em Engenharia Mecânica pela UFSC (2024). Professor do Instituto Federal Catarinense, Campus Luzerna.

E-mail: guillermo.caprario@ifc.edu.br;

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3639102495747907>;

OrcId: <https://orcid.org/0000-0002-4313-0943>.

Roberto Carlos Rodrigues

Mestre em História pela UPF (2020). Professor do Instituto Federal Catarinense, Campus Luzerna.

E-mail: roberto.rodrigues@ifc.edu.br;

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4533620310756520>.

OrcId: <https://orcid.org/0000-0002-7248-883X>.

Eduardo Butzen

Mestre em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia pela Unicentro-PR (2022). Professor do Instituto Federal Catarinense, Campus Luzerna.

E-mail: eduardo.butzen@ifc.edu.br;

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6868692248388415>;

OrcId: <https://orcid.org/0000-0001-9225-3117>.

Brenna Raíssa Siqueira dos Santos

Técnica em Eletromecânica pelo Sesi-SP (2018). Bolsista Fapesc (2021/2024), Estudante do Curso de Eng. de Controle e Automação do IFC Luzerna.

E-mail: brennag3@gmail.com;

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7484855592905588>;

OrcId: <https://orcid.org/0000-0002-0906-3353>.



Trilhando Caminhos: Um Retrato da Minha Jornada na Formação Docente

Valdemir Ribeiro Farias¹

Vale ressaltar que a palavra memorial vem do Latins *Memoriale* e significa momentos, fatos memoráveis, que precisa ser lembrado e tem um caráter científico conforme afirma Carrilho (1997). Nascido em dez de novembro de mil e novecentos de sete e sete na cidade de Marabá-PA, sendo que esta cidade considerada a quarta mais populosa do Estado do Pará, segundo o senso do IBGE-(2020), com sua grande miscigenação de pessoas e culturas conhecida como a capital do Carajás, Terra da Castanha, fundada em dezoito de março de mil oitocentos de nove e emancipada em vinte e sete de fevereiro de mil e novecentos e treze. Inicie minha trajetória de escolarização ainda nesse cidade em uma escola municipal, costumava chegar na escola ainda escuro, pois meu pai acordada cedo pra ir trabalhar na construção civil e eu já estava pronto pra estudar e acompanhava ele e ficava no portão da escola aguardando o dia amanhecer, por diversas vezes o vigia me convidava pra entrar, pois era perigoso eu ficar sozinha fora, pois no início dos anos oitenta tinha muita violência em virtude do garimpo da Serra Pelada que atraia pessoas de várias lugares e a cidade era o ponto de apoio pra muita gente.

Em toda a minha trajetória de escolarização não imaginava que me tornaria professor, hoje estou há 27 anos na docência, ao longo desses período já contribuí educacionalmente na: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Especial, Coordenação Pedagógica, Gestão Escolar, Ensino Médio, Ensino Técnico, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Superior e iniciei a minha trajetória na educação em 1996 quando eu tinha só o Magistério. Na minha cidade as opções eram poucas ou

¹ Artigo publicado na Revista da UFT-TO- <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/editora/issue/view/800/676>

trabalhávamos no corte de cana em uma indústria que iniciou as atividades agrícolas nos anos 80, ou ia pra São Paulo trabalhar na construção civil. No entanto não tinha outra opção mesmo cansado de trabalhar no corte de cana desde a minha adolescência pois, não podia ir pra São Paulo e deixar minha mãe preferi ficar e enfrentar a dureza do corte de cana. Foi então que, nas aulas do magistério nos anos 90, uma professora de matemática me inspirou a me enveredar na docência, desse modo ela me convidava para substituir ela nas aulas de matemática do sexto e sétimo ano em uma escola municipal, aí comecei a perceber que seria mais viável para mim, pois a labuta do corte, plantio ou em outras atividades agrícolas na de cana era dureza e recebia muito pouco e quando recebia. No entanto não imaginava que ao logo da minha existência me tornaria professor.

Ainda nesse período que fazia o magistério, minha querida mãe foi diagnosticada de CA, e foi necessário ir pra Goiânia-GO, para fazer o tratamento, sendo filho único não tinha outra pessoa pra acompanhar visto que meu pai estava trabalhando em Macapá-AP. Surgiu um novo desafio em Goiânia nós não tínhamos nenhum parente, aí fique em uma situação difícil e, pra complicar mais ainda o único dinheiro que eu tinha foi tomado por ladrões e fique em uma situação mais difícil. Visto que no hospital não aceitava acompanhante aí fique dois meses morando na rua e todos os dias ia visitar minha mãe no hospital. Mas o sonho de finalizar o Magistério era grande, durante esses dois meses passei muita fome. Pra tentar amenizar pedi comida e na maioria das vezes não conseguia e, a única opção seria procurar nos latões de lixo dos supermercados para tentar encontrar alguma coisa para aliviar a fome, assim fique os dois meses até conseguir retornar pra minha cidade e finalizar o Magistério. Após toda essa luta e perda da minha mãe precisei arrumar forças pra seguir em frente.

Finalizei o Magistério na metade dos anos 90 e devido as experiências de substituição iniciei de fato a minha a docência em uma escola da zona rural do Município de Ribamar Fiquene, no estado do Maranhão, no “Povoado Jabuti”, na Escola Municipal Novo Mundo, onde eu trabalhei com turmas multisseriadas, no período de 1996 a 2000.

E uma referência foi uma professora do magistério, que me deixou marcar positivas, pois nunca imagina que eu iria enveredar na docência, pois:

As lembranças de professores que deixam marcas na vida de outros professores podem estar ligadas a dois sentidos: há os que possuem características desejáveis, modelos a serem seguidos e imitados, e há aqueles cujos exemplos devem ser evitados (LEÃO, 2003; VARGAS; ANTUNES, 2007).

Nesse período de cinco anos foi um desafio gigante para mim, pois a escola era localizada na zona rural do município e tinha um difícil acesso e eu pra ministrar as aula nos dois períodos tinha que

sair de casa todos os dias as quatro horas da manhã, enfrentando poeira no verão, hora enfrentando lama no inverno e, ainda tinha que atravessar um rio chamado pela comunidade de “Rio lajeado”, que no período de cheia eu tinha que atravessar nadando e tinha que colocar as roupas em um saco plástico para não molhar. Mas me espelhava naquela professora do magistério me motivava e que eu admirava a forma como ela conduzia a aula. E que ainda hoje mesmo aposentada ela continua com sua maestria.

Quando chegava na escola ainda tinha um desafio, fazer a acolhida dos alunos e ir ao rio buscar água para abastecer os filtro para os alunos beberem e preparar o lanche. Eu tinha que me dividir entre ministrar aula e fazer o lanche dos alunos. O primeiro ano de docência foi um desafio enorme, pois além das condições precária eu precisava me desdobrar devido ter alunos de séries distinta na sala no mesmo horário, sendo necessário dividir a lousa em duas partes e escrever para os que conseguia copiar da lousa e escreve nos cadernos para os demais que não conseguia retirar da lousa. E só depois de muita luta que consegui com a Secretaria de Educação uma “mimeógrafo”, era uma tecnologia revolucionária naquele momento tão difícil, principalmente nos momentos das avaliações. Que eu tinha que ditar as perguntas para os alunos que sabia escrever escreve na lousa as questões e ficar as noites escrevendo as avaliações para os alunos que não sabia escrever ainda em folha com pauta as luz de vela (lâmparina).

Era tempos difíceis. Mas foi a cada desafios desses que me foi moldando e me tornando professor a cada dia e, a cada criança que aprendia a ler, escrever contar e interpretar era uma alegria que eu sentia e me despertava cada vez mais o desejo de aprender a ser professor a cada dia mais. Foram momentos desafiadores mais fui percebendo que ser professor seria uma construção permanente e com uma parceria com a família. E fui percebendo que praticamente todas as famílias eram analfabetas e que muitos dos pais rasgavam os cadernos dos alunos para fazer “cigarros”, e as atividade de casa fica perdidas por mais que orientassem as famílias não consegui êxito. Foi então que busquei parceria com uma instituição religiosa para alfabetizar os pais e jovens daquela comunidade aí o desafio foi maior ainda, pois não havia eletricidade na comunidade, aí pra ministrar aulas pra os jovens e adultos da comunidade era preciso usar velas, lâmparinas mas a fumaça incomodada muito.

Foi então que procurei novamente a secretaria para nos ajudar e aí conseguimos Lâmparina a gás para iluminar, foi uma alegria de todos pois agora o progresso tinha chegado e todos poderiam agora estudar mais tranquilo. Assim continuamos a nossa lida diária para aprendermos juntos e, no final do ano todos já estavam lendo e escrevendo os seus respectivos nomes, pois a maioria dos jovens e adultos não sabia fazer o nome e nem documentos tinham, foi uma alegria de todos poder aprender a ler e ser mais independentes, logo todos que não tinha documentos passaram a retirar todos os

seus documentos pessoais e durante esses cinco anos foi um período de muito aprendizado para mim enquanto professor leigo, findando os cinco anos me mudei em 2001 pra cidade vizinha (Campestre do Maranhão-MA).

No período de 2001 a 2005, trabalhei no Município de Campestre, no Estado do Maranhão-MA, atuando no Ensino Fundamental, Gestão Escolar e no Ensino Médio. Já com um pouco de experiência das turmas de multisseriadas tive a oportunidade com turmas de do sexto aos nono ano e Ensino Médio, com várias disciplinas: História, Geografia, Matemática, Ciências, Filosofia, Sociologia. E fui me consolidando em quanto professor, mas como era sempre contrato era um desafio conseguir novo contrato no ano seguinte, foi então que fiz um concurso em 2003 pra Prefeitura Municipal de Tocantinópolis-TO, passei e logo fui nomeado para trabalhar com uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal Walfredo Campos Maia, mas outro desafio me rodeava, tinha que sair de casa quatro horas da manhã e fazer o percurso de bicicleta para chegar na escola as sete horas da manhã. E ainda tinha um Rio Tocantins pra atravessar, tinha que chegar cedinho pra atravessar na balsa na primeira viagem do dia pra não se atrasar.

E em 2003 iniciei a minha primeira licenciatura em Pedagogia e somente em 2006 que conclui a minha primeira graduação em Pedagogia, pela Universidade Regional do Cariri (URCA/CE). Devido essa labuta, resolvi mudar pra Tocantinópolis para o estado do Tocantins-TO. Nesse período tive a oportunidade de ter contato com realidades diversas entre escolas, municipais, estaduais e conveniadas e toda essa experiência foi me consolidado a cada dia mais na docência. Aí fiz um novo concurso para Gestão Escolar no Município de Araguatins-TO, passei e logo fui convocado para ser nomeado ainda em 2007, e comecei a trabalhar no Município de Araguatins-TO, atuando no Ensino Fundamental e exercendo a função de Coordenador Pedagógico, em uma escola rural do município, também um local de difícil acesso e longe da minha residência trabalhava de segunda a sexta e retornava na sexta a tardezinha de moto viajava uma distância de mais de 300k enfrentando chuva, frio e os perigos da estradas. Como estava muito distante da família resolvi fazer um novo concurso. Logo saiu o concurso do estado do Tocantins em 2009, fez e passei e no ano seguinte (2010), fui nomeado e atuei como professor do Atendimento Educacional Especializado-AEE , na Sala de Recurso Multifuncional na Escola Estadual Aldinar Alves de Carvalho município de Araguatins-TO.

Após esse período de formação em 2009, conclui a minha especialização em Docência do Ensino Superior, na Faculdade Monte Negro de Educação-BA. Em 2010, conclui a minha segunda Especialização em Gestão Escolar, pela a Universidade Federal do Tocantins (UFT) e, em 2011, conclui minha terceira Especialização em Educação Especial, pela Universidade Federal do Ceará

(UFC). Na oportunidade de um novo concurso em uma cidade maior, fiz o concurso em 2012, fui aprovado e nomeado e pedi remoção para Araguaína e desde então trabalho no município de Araguaína e, atualmente, sou professor efetivo vinculado à Secretaria Municipal de Araguaína. Exercendo também a função de professor no Ensino Fundamental, no Atendimento Educacional Especializado, como Coordenador Pedagógico, até assumir a função de Professor Filosofia no Colégio Estadual Campos Brasil.

Em 2014, concluí a minha segunda graduação em Filosofia, pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). E em 2018 iniciei o Mestrado Profissional em Filosofia-PROFFILO, na Universidade Federal do Tocantins-UFT (Campus de Palmas), um mestrado em rede com sede na Universidade Federal do Paraná-UFPR. Esse percurso acadêmico do mestrado foi um dos marcos divisórios para me aperfeiçoando em quanto professor, pois esse processo formativo e a minha trajetória histórica no campo da educação me fez professor, mas foi ao realizar as pesquisas para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), do curso de Licenciatura em Filosofia (UEMA) e estagiar nas duas escolas, que foi lócus da pesquisa de Mestrado, que percebemos um certo desprezo pela disciplina de Filosofia por parte dos alunos.

Em princípio foram as observações no estágio, depois, os relatórios que tive de fazer, após observar as aulas dos professores. Ficou marcado, naquele momento, que os professores não tinham o hábito de planejar as aulas e tudo seguia no plano da improvisação e sem os cuidados que a disciplina de Filosofia exige para o seu ensino. Pude perceber sempre uma certa resistência dos professores em disponibilizar os seus planos de aula para eu colocar nos meus relatórios e a negativa, talvez fosse, porque não existiam. Os professores, às vezes, diziam: “não fiz ainda”.

Sem o planejamento das aulas, eles entravam em sala e entregavam algumas folhas xerocopiadas aos alunos, exigiam a leitura individual e um resumo do texto. Entendo, hoje, que esse é um planejamento, parco e fragmentado, mas é um planejamento. Os alunos tinham os livros didáticos de Filosofia, utilizados para leitura de determinados capítulos e elaboração de questionário, para entregar ao final da aula. Essa situação foi me deixando intrigado, porém quando propus uma nova forma de ensinar a filosofar, nas minhas aulas do estágio supervisionado no Ensino Médio, levando em conta o conhecimento prévio dos alunos sobre os temas, tecendo uma relação com o cotidiano e partindo desse conhecimento de mundo que eles tinham para apresentar o conteúdo filosófico, comecei a notar a diferença.

O planejar, no sentido autêntico, é para o professor um caminho de elaboração teórica, de produção de teoria, da sua teoria! É evidente que, num ritual alienado, quando muito, o que pode acontecer é tentar aplicar, ser um simples ‘consumidor’ de ideias/teorias

elaboradas por terceiros; mas quando feito a partir de uma necessidade pessoal, o planejamento torna-se uma ferramenta de trabalho intelectual. (VASCONCELLOS, 2005, p. 46).

Quando se usa alguns recursos como imagens, revistas, fatos do cotidiano para relacionar com o conteúdo filosófico, propondo uma reflexão sobre aquilo e, ao mesmo tempo, expondo a forma como determinados filósofos pensaram a questão ao longo da História da Filosofia. Por que se pensava assim? Por que se pensa diferente, hoje?

Esta forma de lecionar exige um planejamento estruturado e contextualizado com a realidade dos alunos sem desconsiderar a História da Filosofia. Trabalhando de forma contextualizada e intencional percebe-se os resultados. Os alunos podem ficar mais dispostos a participarem mais das aulas, muitos podem até arriscando mergulhar nas temáticas mais sensíveis e provocativas. Quando faz-se provocações porque irá estudar esse tema, inserindo a situação do cotidiano para que reflète junto sobre a atualidade do assunto. Assim, observe-se que muitos começam a gostar das aulas de Filosofia.

Vê-se, assim, que para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convenciamos chamar de ‘saber escolar’. (SAVIANI, 2013, p. 17)

Contudo, na época do estágio supervisionado, não consegui propor a construção de uma proposta de planejamento participativo. Apenas pesquisei e apliquei questionários junto aos professores sobre a temática do planejamento das aulas e o problema ficou em suspenso até eu ingressar no Programa de Mestrado profissional em Filosofia (PROF-FILO/UFT), em 2018.

Evidentemente, percebi, tanto no estágio supervisionado, quanto no período em que fiquei na Coordenação Pedagógica, no Colégio Estadual Campos Brasil, que os alunos desvalorizavam a disciplina de Filosofia devido à falta de planejamento das aulas e de vínculo do conteúdo com a realidade deles. Essa foi a hipótese que lancei no projeto de pesquisa de mestrado. Graças à aprovação do meu projeto e início do curso, pude concretizar as pesquisas sobre essa temática que me intrigou desde o período em que realizava o Estágio Supervisionado, nas mesmas escolas em que estagiei era professor, o Colégio Estadual Campos Brasil e o Centro de Ensino Médio Castelo Branco, ambas localizadas no município de Araguaína – TO.

Parece haver, entre os professores, uma ideia de que o planejamento é desnecessário e inútil por ser ineficaz e inviável na prática. Isto é, para eles, na ação prática nada acontece do que é planejado. Ele é encarado como algo que existe apenas para satisfazer a burocracia escolar. A ideia geral é de que se faz o planejamento porque é exigido e não porque se sente a necessidade de planejar para se desenvolver uma ação mais organizada, dinâmica e científica. (MAXIMILIANO; MENEGOLLA, 1999, p. 43).

A construção da proposta de planejamento participativo para o componente curricular de Filosofia no Ensino Médio pode contribuir para que os resultados sejam replicados, dado que testamos o planejamento durante as aulas e vimos resultados animadores no que tange à participação dos alunos. O município de Araguaína conta com 17 escolas que ofertam o Ensino Médio. O Ensino de Filosofia pode ser beneficiado com a pesquisa que realizei.

As duas escolas escolhidas para a realização da pesquisa - o Colégio Estadual Campos Brasil, que fica localizado na periferia da cidade, e o Centro de Ensino Médio, que fica localizado no centro da cidade – contam com três professores que ministram aulas de Filosofia no Ensino Médio. Eles não são formados em Filosofia e a problemática já vivenciada no meu Estágio Supervisionado, já mencionada, veio à tona, a saber, a ausência de planejamento das aulas de Filosofia e, quando há, não possuem sistematização. Partimos da hipótese de que a ausência de formação para atuar na disciplina e a falta de planejamento das aulas podem desmotivar os alunos e levar ao desprezo pela disciplina. Da mesma forma, de um ponto de vista teórico, tais problemas levam a pensar que o Ensino de Filosofia pode não contribuir com a formação crítica e emancipatória que se exige dele.

Frente ao exposto, advogamos que o interesse pela Filosofia depende, em grande medida, do sentido que o aluno encontra no seu ensino, devidamente planejado para promover a capacidade de pensar criticamente a sua própria realidade.

Apenas para reforçar o problema de pesquisa, quando atuei na Coordenação Pedagógica, no Colégio Estadual Campos Brasil, percebi essa resistência e dificuldade dos professores em elaborar o planejamento das aulas, já que, dos professores que ministravam a disciplina, apenas eu era formando na área, colocando-me numa posição privilegiada de observador participante acerca das dificuldades enfrentadas por eles para planejar e lecionar os temas filosóficos no Ensino Médio. Constatei, entre eles, também, um desprezo pela disciplina, pois eles estavam complementando a carga horária e, não raras vezes, ouvi dizerem que o planejamento das aulas de Filosofia era uma “perda de tempo” e servia apenas para cumprir a burocracia exigida pela coordenação, coisa para ser arquivada.

Uma vez realizando a pesquisa de mestrado, no Colégio Estadual Campos Brasil, deparei-me com uma professora que tinha formação em Pedagogia e fazia complementação de carga horária com a disciplina de Filosofia e que aceitou fazer parte da pesquisa. Ela ministrava aula no matutino e eu no noturno. No Centro de Ensino Médio Castelo Branco, por sua vez, foram dois professores, um formado em História e o outro em Geografia.

Para a realização da pesquisa, acompanhamos a elaboração do planejamento das aulas desses três professores, ouvindo e discutindo os problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem na disciplina. Participaram da pesquisa, também, dois coordenadores pedagógicos das respectivas unidades e o assessor de currículo da Diretoria Regional de Educação de Araguaína (DREA). Eles aceitaram participar da pesquisa e os seus nomes foram preservados, sendo mencionados nomes fictícios

Para iniciar a pesquisa, foi aplicado um questionário semiestruturado junto aos professores com as seguintes perguntas: 1). Qual a concepção de planejamento educacional e do Ensino de Filosofia no Brasil e no Tocantins? 2). Qual a importância e função do planejamento Educacional e do Ensino de Filosofia? 3) Como o planejamento do Ensino de Filosofia vem sendo feito nas escolas do Ensino Médio do Tocantins/Regional de Araguaína? 4) Como os segmentos da comunidade escolar tem participado do planejamento do Ensino de Filosofia nas escolas do Ensino Médio do Tocantins/Regional de Araguaína? 5). Existem entraves que dificultam o planejamento do Ensino de Filosofia nas escolas do Ensino Médio do Tocantins/Regional de Araguaína? Quais são eles?

As respostas ajudaram a desvelar a perspectiva teórico-prática acerca do planejamento das aulas do Ensino de Filosofia nas escolas e, conseguimos ter uma dimensão do que pensam os professores sobre esse mesmo problema, no Sistema Estadual de Educação do Tocantins/Regional de Araguaína, sem perder de vista o debate nacional acerca da importância do componente curricular de Filosofia para a formação humana em que se articula a educação, o sujeito e a história.

Os trabalhos de planejamento começaram com uma reunião com todos os envolvidos, buscando explicar os objetivos da pesquisa e a proposta de intervenção nas duas unidades escolares, procurando mediar os debates, perspectivas e preocupações trazidas por eles. Ocorreu um total de quatro encontro no mês de setembro de 2019, sendo que nos reunimos duas vezes no Centro de Ensino Médio Castelo Branco e duas vezes no Colégio Estadual Campos Brasil (embora eu leccione nesse colégio e as intervenções tenham sido mais constantes) para discutir e planejar, buscar alternativas para explorar os recursos disponíveis e estabelecer os critérios de avaliação, bem como estabelecer os prazos de execução.

Todo esse percurso de pesquisa e aprofundamento tanto no mestrado Profissional em Filosofia e com a oportunidade da oferta da Disciplina: Formação Inicial e continuada de natureza optativa ofertada pelo o professor Dr. Ruhena Kelber Abrão do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDA) do Doutorado em Educação na Amazônia-Associação Plena em Rede, ofertada pela renomada Universidade Federal do Tocantins (UFT- Campus de Palmas), puder ter a oportunidade de conhecer e aprender na perspectiva da consolidação da formação docente e, e compreender como ocorre o processo de formação e a posição da profissão docente, nessa perspectiva do professor reflexível, no ciclo da docência universitária, os principais dilemas da formação do professor no Brasil, sobre a valorização do professor no Brasil, políticas de formação para os professores, formação do professor para a educação tecnológica e a reflexão na pós-graduação, identidade e a formação docentes e as práticas pedagógicas e tecnologias digitais para formação docente. Todo esse debate me proporcionou uma nova forma de perceber, que a formação docente e, ser professor se faz necessário e é um longo caminho de experiência de dedicação para se consolidar como professor e não a figuração de que ser professor se faz por vocação e ou por dom. Mas por esforço, pesquisa dedicação e tudo isso me possibilitou ter uma nova roupagem da forma que eu vejo hoje nessa construção permanente de ser professor.

Em síntese, tudo que foi descrito acima, sobre minha trajetória me fez professor e, a necessidade de se qualificar se faz necessário e, que se tornar professor demanda tempo e dedicação. No entanto não nascemos professores/professoras, nos tornamos com o passar tempo pelo véis da docência durante os anos de experiências, abrangendo tanto a etapa inicial quanto a continuada.

REFERÊNCIAS

CARRILHO, M.F.et. al. Diretrizes para elaboração do Memorial de Formação. Metodologia do trabalho científico. Natal: IFP/URRN,1997. Mímeo.

LEÃO, D. O. Memória e saberes de alfabetizadoras: vozes e letras no cenário da atualidade. Contexto e Educação, Ijuí, v. 18, n. 70, p. 27-46, jul./dez. 2003

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT' ANNA, Ilza Martins. *Por que planejar? Como Planejar?* Ed. 8ª. Petrópolis- Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 11ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.

VARGAS, J. C.; ANTUNES, H. S. Ciclos de vida dos professores: articulando o eu pessoal e o eu profissional docente. In: CUARTO CONGRESSO NACIONAL Y SEGUNDO

INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, 4., 2007, Cipoletti. Anais... Neuquén: Educo, 2007. p. 1-3.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento: Projeto ensino-aprendizagem e Projeto Político-pedagógico*. Ed. 14.^a São Paulo: Libertad, 2005.

Autor:

Valdemir Ribeiro Farias

Mestre em Filosofia 2020- Universidade Federal do Tocantins, UFT, Palmas. Graduação em Pedagogia em 2006, pela Universidade Regional do Cariri-URCA-Crato-CE, Graduação em Filosofia em 2014, pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA- São Luís –MA, Especialização em Informática na Educação-IFMA-2024; Especialização em Docência do Ensino Superior- Faculdade de Educação Montenegro, CEFAM, 2008; Especialização em Docência do Ensino Superior, na Faculdade Monte Negro de Educação-BA-2009. Especialista em Educação Especial 2011-UFC-CE, Especialista em Gestão Escolar 2009-UFT-Palmas, Curso Técnico Informática para Internet-2014- IFTO, Professor de Filosofia, Sociologia/ SEDUC-Tocantins-TO. E Superviso-SEMED.

E-mail: valdemirrf@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5759440820233259>



1492: UMA PROPOSTA DE DIÁLOGO A PARTIR DO OLHAR DO OUTRO

Claudio Domingos FERNANDES

Desejamos expor o "sentido de 1492" - que não é outro senão "a primeira experiência dos europeus modernos" - do ponto de vista do "mundo dos astecas, já que a conquista propriamente dita começou no México. (Enrique Dussel)

Não há um dia em que não nos deparamos com casos de racismo, de sexismo, de transfobia, de feminicídio, de algum tipo de agressão verbal ou física às minorias. E do mesmo modo que deparamos com tais problemas, nos deparamos com tentativas de os banalizar e os normalizar. À luz da reflexão decolonial, estes são todos conflitos geridos no ventre da Modernidade e de seu sistema econômico: o capitalismo. Nesta perspectiva, a Modernidade contrariando seu projeto iluminista de universalidade, emancipação e autonomia e sua promessa de auto-realização, numa vida boa disponível a todos, produz um mundo centrado na acumulação incessante e insaciável de capital que gera um mundo em que a maior parte das pessoas e dos povos vivem à margem dos bens e serviços por eles produzidos. Este mundo oportuniza o surgimento de líderes carismáticos de extrema direita prometendo reconduzir o mundo aos “velhos bons tempos”. Esses “velhos bons tempos”, enraízam-se, como veremos com Dussel, à conquista das Américas, a partir de 1492. Os “velhos bons tempos” “é a expansão dialético-dominadora do "mesmo", que assassina "o outro" e o totaliza no "mesmo"¹, diz Enrique Dussel. Nos “velhos bons tempos” o outro –“sua história, sua

¹Dussel, Enrique. **Filosofia na América Latina: filosofia da libertação**. São Paulo: Loyola, 1977, p. 58

cultura, sua exterioridade” – não foi respeitado, pelo contrário, ele é, primeiramente, “transformado em inimigo”² (idem, p. 59) e, em seguida, quando “tende a libertar-se da pressão que sofre” (idem, p. 60), é reprimido e culpabilizado. As promessas da extrema direita, avançando o mundo inteiro, atraem milhares de pessoas, que associam suas dificuldades pessoais e as crises sócio-econômicas à ascensão dos direitos civis para as minorias: étnicas, sexuais, religiosas, que passam a ser hostilizadas, ameaçadas e mortas.

Em contraponto a esta perspectiva de retorno aos “bons velhos tempos”, que não passa de falácias, Dussel proporá a Transmodernidade,

que tiene como punto de partida afirmar lo declarado por la Modernidad como la *Exterioridad desechada*, no valorizada, lo “inútil” de las culturas, entre las que se encuentran las filosofías periféricas o coloniales, y luego desarrollar las potencialidades, las posibilidades de esas culturas y filosofías ignoradas; acciones llevadas a cabo desde sus propios recursos, en diálogo constructivo con la Modernidad europeo-norteamericana.³

Em favor do oprimido, do silenciado, do excluído, do Outro, o ameríndio, que pela lógica da dominação, foi reduzido a um ente, a uma coisa à disposição da civilização euro-ocidental, a Transmodernidade

Se trata no de una nueva etapa de la Modernidad sino de una Nueva Edad del mundo, más allá de los supuestos de la modernidad, del capitalismo, del eurocentrismo y del colonialismo. Una edad en donde los requerimientos de la existencia de vida en la Tierra habrán exigido cambiar la actitud ontológica ante la existencia de la naturaleza, del trabajo, la propiedad, de las otras culturas.⁴

No horizonte transmoderno, como o vislumbra Dussel

la humanidad no se internará en la universalidad unívoca de una sola cultura – que se impondría a todas las demás extinguiéndolas –, una universalidad fruto de un proceso de identidad excluyente, sino que será un pluriverso donde cada cultura dialogará con las otras desde la “semejanza” común, recreando continuamente su propia “distinción”

² Idem, p. 59

³ DUSSEL, Enrique. **Filosofías del Sur Descolonización y Transmodernidad**. México: Ediciones akal, 2016, p. 29

⁴ Idem, p. 100

analógica, vertiéndose en un espacio dialógico, mutuamente creativo. Será, tal como lo hemos indicado, una edad en que, gracias a nuevas relaciones económicas, se habrá superado el capitalismo, porque las exigencias ecológicas y las de la vida de la mayoría de la población de la Tierra – que habrá abrazado una democracia participativa más allá del liberalismo –, no permitirán ya un sistema basado en la explotación de los más vulnerables por el aumento de la tasa de ganancia y en la desigualdad de los ciudadanos del mundo.⁵

Para tanto, faz-se necessário começar por fazer um diagnóstico dos "conteúdos" das narrativas míticas, dos pressupostos ontológicos e da estrutura ético-política da modernidade que engendra uma relação de dominação do “Ocidente” sobre o “não Ocidente” e abrir um diálogo franco com o pensamento ocidental. E *1492, o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade*, de Henrique Dussel, é um exemplar modelo de diálogo da filosofia latino americana com o pensamento ocidental no horizonte da transmodernidade, propugnada por Dussel.

O presente texto é fruto dos seminários de estudos em Educação e Decolonialidade do grupo de pesquisa Mandacaru: Educação e Filosofia, desenvolvidos no ano de 2023 e versa sobre os capítulos VII e VIII da referida obra dusseliana.

I

Por ocasião dos 500 anos da chegada de Cristóvão Colombo ao continente americano, Enrique Dussel, filósofo argentino, radicado no México, proferiu em Frankfurt uma série de oito conferências, colhidas na obra *1492, o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade*.

Dividida em três partes: primeira parte conferências 1 a 4; segunda parte conferências 5 e 6 e terceira parte, conferências 7 e 8, um epílogo e 4 apêndices, em linhas gerais, *1492, o encobrimento do outro...* traz uma crítica contundente à modernidade como um processo de "en-cobrimento" do não-europeu. Em sua tese, Dussel defende que a Modernidade nasce com a descoberta das Américas em 1492, e do confronto da Europa com seu "Outro", as culturas latino-americanas, o europeu desenvolve um "mito" irracional, de justificação da violência de imposição e domínio do outro. O "mito da Modernidade", na perspectiva dusseliana, “é uma gigantesca inversão: a vítima inocente é transformada em culpada, o vitimário culpado é considerado inocente” (p. 79). E o vitimário, o

⁵ Idem, p.100-1001

européu conquistador, justificará “o uso da violência em vez da argumentação, para a inclusão do Outro na "comunidade de comunicação"” (p.79).

A Modernidade, então, alega Dussel:

"nasceu" quando a Europa pôde se confrontar com o seu "Outro" e controlá-lo, vencê-lo, violentá-lo: quando pôde se definir como "ego" descobridor, conquistador, colonizador da Alteridade constitutiva da própria Modernidade. [E] esse outro não foi "descoberto" como Outro, mas foi "en-coberto" como o "si-mesmo" que a Europa já era desde sempre... (p.8).

Neste processo de en-cobrimento do Outro, foram sendo “excluídos” “da comunidade de comunicação hegemônica” muitos rostos, sujeitos históricos negados em seu ser e violentados em seus corpos. Eles são a "outra face" da Modernidade: os outros en-cobertos pelo des-cobrimento, os oprimidos das nações periféricas (que sofrem então uma dupla dominação), as vítimas inocentes do sacrifício (158). Assim,

A Europa tornou as outras culturas, mundos, pessoas em ob-jeto: lançado (-jacere) diante (ob-) de seu olhos. O "coberto" foi "descoberto": ego cogito cogitatum, europeizado, mas imediatamente "en-coberto" como Outro. (p. 36)

Aos olhos do “civilizador”, o Outro é a "besta", o "futuro", a "possibilidade", a "matéria bruta": "massa rústica "descoberta" para ser civilizada pelo "ser" europeu da "Cultura Ocidental", mas "en-coberta" em sua Alteridade” (p.36).

Esta perspectiva possibilitou "a colonização da vida do índio, do escravo africano pouco depois" (p. 50), possibilitou a colonização dos corpos submetidos à violência física e sexual. E, "sobre o efeito da "colonização" do mundo da vida se constituirá a América Latina posterior: uma raça mestiça, uma cultura sincrética, híbrida, um Estado colonial, uma economia capitalista (primeiro mercantilista e depois industrial) dependente e periférica desde seu início..." (p. 51)

Para o Europeu, segundo Dussel, a colonização foi um empreendimento modernizador que visou tirar o Outro, negado em seu ser, da barbárie, da brutalidade, da incivilidade. A modernidade, então, seria “um ato emancipador”. No entanto, ao invés de emancipado, o Outro foi en-coberto, foi dominado, conquistado e humilhado.

Ao mesmo tempo em que faz a crítica ao “mito” da Modernidade, Dussel apresenta uma proposta de diálogo, argumentando em favor da visão daqueles que foram encobertos. Em seu desenlace, Dussel esclarece que objetiva “desenvolver uma "teoria" ou "filosofia do diálogo" – como parte de uma "filosofia da libertação" do oprimido, do incomunicado, do excluído, do Outro” (p. 8). Então,

Dussel proporá reconsiderar a Modernidade por uma "outra perspectiva", a "do Outro" de 1492. Na interpretação da Modernidade, é preciso, pois, "mudar de pele, ter novos "olhos".

Já não são a pele e os olhos do *ego conquiro* que culminará no *ego cogito* ou na "vontade de poder". Já não são mãos que empunham armas de ferro, e olhos que vem das caravelas dos intrusos europeus e gritam "terra!" com Colombo. Agora temos de ter a suave pele bronzeada dos caribenhos, dos andinos, dos amazônicos, [a retinta pele dos africanos]... Os olhos admirados daqueles índios que, da praia, com pés descalços sobre as suaves e quentes areias das ilhas "viram" se aproximar, flutuando no mar, deuses nunca vistos. Temos de ter a pele que sofrerá tantas penúrias nas encomendas e no repartimento, que apodrecerá nas pestes dos estranhos, que será ferida até os ossos na coluna onde se açoitavam os escravos...(p.89)

Assim, nas conferências 7 e 8, Dussel assume metodicamente a perspectiva do Outro de 1492, fazendo uso de figuras esquemáticas: parusia dos deuses, a invasão, a resistência, a derrota, o fim do mundo do ponto de vista da cosmovisão *nahuatl*, Sexto Sol, e se propõe a expor o sentido de 1492 do ponto de vista do mundo dos astecas, "já que a conquista propriamente dita começou no México" (p.119).

II

Haveria em nosso continente um pensamento reflexivo abstrato, no momento da dominação ocidental?

Dussel alegará que sim. Segundo ele, quando os europeus chegam às Américas, encontram culturas diversas, algumas nômades ou de plantadores aldeões como a dos guaranis. Nestas culturas, "não havia diferenciação social suficiente para que se distinguisse uma função como a do "filósofo"" (p. 119), no sentido grego do termo. Porém das culturas nômades ou de aldeões, havia já culturas urbanas, em que esta figura social "está claramente delineada" (p. 119). Entre os Incas por exemplo, cita Dussel, se encontra os "amautas", que propunham a *Pachacámac* "como o princípio primeiro do universo. E dando relevo aos asteca, Dussel dirá que, nas culturas urbanas astecas havia já "classes, funções e ofícios perfeitamente definidos", de modo que governantes, juizes, guerreiros, sacerdotes, compunham o universo asteca. E, havia já, entre os astecas, os "sábios" "encarregados de pintar todas as ciências que sabiam e entendiam e ensinar de cor todos os cantos que conservavam suas ciências e histórias" (Citado por Dussel (p. 120) de *Obras históricas, México*, t II, 1892, p.18). Dessa forma, Dussel opina que entre os astecas não haveria apenas o pensamento

mítico, mas já haveria também um pensamento “conceitual” “embora baseado em metáforas” (p. 121).

Dussel chama a atenção para o Calmecac, “escola de *momachtique* (estudantes). Ali os jovens, que deixam suas famílias desde os seis a nove anos para entrarem na "comunidade" (*icniuhyotl*), levavam uma vida absolutamente regulamentada, cujo centro consistia nos "diálogos" ou nas "conversações entre os sábios (Huehuetlatolli)" (p. 121) e “o fruto do ensino era conhecer "a sabedoria já sabida" (*momachtique*), para com ela poder articular uma "palavra adequada" (*in qualli tlatolli*)

Os sábios desta escola são denominados *tlamatini*, que se traduz como "aquele que sabe algo" e expressam seus saberes por meio da poesia, da pintura e da música. Embora boa parte de suas crenças coincidirem com as crenças populares e as das classes dominantes, aponta Dussel que “outras eram produto de uma racionalização altamente conceitualizada e abstrata. E entre as crenças astecas, e também dos *tlamatini*, havia a expectativa da visita dos deuses (paurisia).

A partir, então, da cosmovisão asteca, principalmente dos “tlamatinime”, que nutriam a expectativa de uma visita divina, o primeiro contato com os invasores foi interpretado como a visita de Quetzalcóatl, um dos mais importantes deuses de seu panteão, relacionando o colonizador Cortês a Quetzalcóatl, que vinha requisitar seu reino. Mas o desdém de Cortês pela comida com sangue a ele oferecida e o comportamento irracional dos espanhóis diante do ouro, despertaram dúvidas nos astecas de não se tratarem de deuses, mas de invasores. Só tardiamente, com a chegada de Pânfilo Narváez, que vinha combater Cortês, e a matança promovida por Pedro de Alvarado contra a elite asteca, os astecas tomam consciência do ego colonizador e da invasão. A esta altura a peste trazida pelos europeus se disseminava e dizimava os astecas. Tomada consciência da invasão, os povos “vencidos” passam à resistência. Assim,

[...] a oposição foi encarniçada e sistemática desde o momento em que, passada a surpresa e confusão do encontro, a crença na chegada dos supostos deuses anunciados pela tradição é substituída pela consciência da excessivamente terrena natureza dos invasores. A resistência é decidida e corajosa, amiúde suicida, daqueles homens e mulheres... (p. 141)

E

Por serem tão poucos os heróis da resistência que são lembrados, nos propomos neste trabalho mínimo resgatar do esquecimento todos aqueles que souberam defender sua terra e sua liberdade. (p.141)

Dussel narra então historicamente a resistência diante da invasão desde Santo Domingo, passando por Cuba, pela Flórida, Chile e Brasil, citando os quilombos como exemplo. Em destaque é de se considerar a resistência do povo maia que “se prolongou quase até o séc. XX” (142). Mas deu-se a derrota, o invasor não tinha apenas as armas a seu favor, traziam também suas doenças, contaminando e dizimando os povos indígenas. “Uma vez aniquilada a resistência das diversas regiões, de uma maneira ou de outra, cada povo interpretou dentro de sua visão do mundo o novo estado de coisas... Era o fim do mundo, do quinto sol” (144). Era “o fim de uma época em que havia paz, prosperidade, e na qual todos cantavam” (145)]. Uma nova, então se inicia: o Sexto Sol. E o signo do Sexto Sol é “Um deus que nasce jorrando Sangue” (152).

Um "novo deus" amanhece no horizonte de uma nova época, começa no céu seu caminho triunfal, não já debaixo do signo sacrificial de Huitzilopochtli, mas agora sob o reinado do "mito sacrificial da Modernidade": o capital em sua etapa dinerária – séculos XVI e XVII sob o mercantilismo hispânico e depois holandês, para no século XVIII adquirir seu rosto industrial na Inglaterra, ou no XX no transnacional nos Estados Unidos, Alemanha ou Japão: metamorfose de um novo "fetice". (p.151)

Sob a figura do Sexto Sol, explicará Dussel: A "nova ordem mundial", nascida em 1492, no Sexto Sol, encobria então um "mito sacrificial" invisível a seus próprios atores, que exigia sangue como Huitzilopochtli” (p.152). E citando Marx que diz: “o capital [vem ao mundo] jorrando sangue e lodo por todos os poros, desde a cabeça até os pés”, Dussel concluirá que, como mito, a Modernidade em sua face capitalista:

imola os homens e as mulheres do mundo periférico, colonial (que os ameríndios foram os primeiros a sofrer), como vítimas exploradas, cuja vitimização é encoberta com o aumento do sacrifício ou custo da modernização. (p.152)

Contra a irracionalidade encoberta no mito da modernidade, Dussel conclama ao ato de libertação,

ato racional, destrutivo do mito; prático-político, como ação que supera o capitalismo e a modernidade num tipo trans-moderno de civilização ecológica, de democracia popular e de justiça econômica. (p. 152-153)

III

Em *1492 o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade*, Dussel, criticando a modernidade, ideologia legitimadora da Europa como centro epistêmico do universal, propõe

resguardar sua racionalidade: seu projeto emancipatório. Denunciando sua irracionalidade, que como mito justifica o en-cobrimento do Outro, num sistema-mundo de dominação.

No contexto do diálogo intercultural, a obra ganha importância ao desconstruir a cosmovisão europeia, rompendo com sua pretensa hegemonia cultural. Assim, ao criticar os conceitos modernos: *ego conquire*, *ego cogito*, *vontade de poder*, que foram usados para garantir os processos de colonização; denuncia a dominação do Outro, isento de história, de saberes, de cultura, e por isso, sujeito à dominação, que “justifica” a pretensa “civilização” do “Novo Mundo”.

Sem o reconhecimento do outro, porém, aponta Dussel: a Modernidade é uma ilusão. Por isso, em chaves decoloniais, Dussel vê nos rostos dos índios, dos afro-latino-americanos, dos mestiços, dos operários dos marginalizados a única possibilidade de realização, não do mito irracional da modernidade, mas de uma “racionalidade ampliada, onde a razão do Outro tem lugar numa “comunidade de comunicação na qual todos os humanos possam participar como iguais”, respeitando sua Alteridade. A esta proposta Dussel chamará Transmodernidade.

Por isso, de uma nova era, trans-moderna, ele irá propor o diálogo entre culturas, em que cada cultura possa contribuir com algo próprio configurando uma humanidade plural e apresenta a Filosofia da Libertação como o espaço de tal diálogo. Assim,

A Filosofia da Libertação afirma a razão como faculdade capaz de estabelecer um diálogo, um discurso intersubjetivo com a razão do Outro, como razão alternativa. Em nosso tempo, como razão que nega o mito irracional do "Mito sacrificial da Modernidade", para afirmar (subsumindo num projeto libertador) o momento emancipador racional da Ilustração e da modernidade como Transmodernidade. (p.173-174)

Em conclusão, com sua crítica à Modernidade e sua proposta de uma Filosofia do Diálogo (da Libertação), Dussel contribui para o debate pós e decolonial. Colocando a vida e a liberdade dos “rostos” latino-americanos como prioridade, em contraposição aos interesses econômicos e políticos dominantes, sua obra tem influenciado a produção teórico-crítica em países do sul global e mesmo no ocidente. Além disso, Dussel inspirou e motivou variados movimentos sociais em suas lutas por justiça e igualdade em todo o mundo.

Referências

DUSSEL, Enrique D. **1492 O encobrimento do Outro: A origem do "mito da Modernidade"**. Tradução Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993

Filosofías del Sur Descolonización y Transmodernidad. México: Ediciones akal, 2016,

Filosofia na América Latina: filosofia da libertação. São Paulo: Loyola, 1977.

Autor:

Claudio Domingos FERNANDES

*É mestre em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Atua como arte-educador e agente cultural. Estuda decolonialidade e educação com interface na literatura. É autor do livro *Por qual educação?: Impasses entre utopia e realidade* (2022).*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0510-998387>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5161179212907317>



O ensino de Filosofia Africana e a experiência do GEFAA

José Victor Alves da Silva



Resumo: De 2016 a 2022, o Grupo de Estudos de Filosofias Africanas e Afrodiaspóricas (GEFAA) da Unicamp foi responsável por promover as primeiras experiências coletivas organizadas para discussão das contribuições da Filosofia Africana no âmbito desta universidade, além de por promover essas discussões também fora da universidade, em especial na cidade de Campinas-SP, assumindo um duplo caráter, acadêmico e militante. Este ensaio envolve tanto um relato de experiência quanto uma breve reflexão pessoal e bibliográfica, cujas questões em debate apontam para: a legitimidade da Filosofia Africana como campo filosófico acadêmico; o caráter racional-emocional da Filosofia e seu desdobramento, embasamento e encorajamento para a ação; a potencialidade dos estudos extracurriculares; e a necessidade de ampliação da chamada extensão universitária. Essa discussão conversa com as contribuições de Sueli Carneiro, Audre Lorde, bell hooks, entre tantas outras. Além das nossas leituras, a formação do GEFAA costura a contribuição de docentes e discentes da universidade, do antigo Grupo de Literatura Africana da Unicamp e de estudantes e militantes de Campinas.

Palavras-chave: Relato de experiência. Grupos de estudos. Iniciativa discente. Ensino de Filosofia Africana.

Introdução

Com a intenção de contribuir para o debate sobre o Ensino de Filosofia Africana, trago aqui algumas reflexões sobre a experiência dos primeiros seis anos do Grupo de Estudos de Filosofias Africanas e Afrodiaspóricas (GEFAA), nos quais foram realizadas diversas atividades orientadas para a pesquisa e ensino-aprendizagem dessas filosofias na cidade de Campinas, interior paulista.

Inicialmente, o GEFAA se reunia no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), mas logo expandiu sua área de atuação. Também conhecido como “Grupo de Filosofia Africana da Unicamp”, o GEFAA foi fundado em 2016, sendo ativo até 2022 e, dois anos depois, foi reativado. Ao longo desse tempo, o Grupo contribuiu para a incorporação (senão também excorporação epistêmica) da Filosofia Africana em suas travessias em aulas, mesas de debate, palestras e minicursos em eventos acadêmicos e outros espaços de discussão pública, no Encontro de Pesquisa da Graduação, na Semana de Ensino, em escolas, centros culturais, cursinhos populares, leituras e pesquisas coletivas, rodas de conversa, na Universidade e em outros locais.

Para organizar essa reflexão sobre a história do GEFAA, poderíamos agrupar essa experiência em três fenômenos: a rejeição inicial à Filosofia Africana por parte de uma parcela da comunidade da Filosofia da Unicamp; a nossa participação em eventos na Universidade organizados pela comunidade acadêmica ou pelo próprio GEFAA; e a realização de atividades organizadas e/ou conduzidas pelo GEFAA fora da universidade. Embora a Filosofia Africana academicamente conte com uma maior “aceitação” hoje, o “desinteresse” pela Filosofia Africana por parte de estudantes e professores da Unicamp ainda é imenso. Fundada em 1983, levou quase 40 anos até que a Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (Anpof), por exemplo, criasse os GTs de Filosofia e Raça e o de Filosofia da Libertação, Latino-americana e Africana.

Aqui, as questões que provocam nosso debate são a *legitimidade* da Filosofia Africana como objeto, senão melhor sujeito, de conhecimento filosófico; a *qualidade* da Filosofia como reflexão racional e emocional; a *capacidade* da sabedoria filosófica como reflexão para a ação; a *potencialidade* dos estudos extracurriculares como componente formativo para educandas/os e educadoras/es universitárias/os ou não; e a *necessidade* tanto das ações de extensão quanto das renovações do currículo para uma crítica epistêmica da filosofia acadêmica eurocentrada. Nessa perspectiva do Ensino de Filosofia, a própria concepção do que é “Filosofia” é tensionada pelo seu questionamento junto aos conhecimentos e jeitos de conhecer da Filosofia Africana.

Houve momentos em que nos diziam: “mas se nós também não temos filosofia árabe ou oriental na grade do curso, qual o problema em não ter filosofia africana?” Ora, a principal matriz demográfica e cultural do nosso país não é árabe nem asiática, mas afrodescendente, sendo que a população negra, maioria desse país, contribui com as instituições educacionais pagando impostos que não estão sendo retornados devidamente. Outra, “eu posso ensinar filosofia africana, sendo branco?” E eu, eu posso ensinar filosofia europeia, sendo negra? Entendo a negação da Filosofia Africana nos discursos e nas práticas de ensino e pesquisa como consequência do racismo estrutural e da negação geral da nossa ascendência africana no Brasil, estabelecidos historicamente pelas políticas das elites

estrangeiras e nacionais que, depois de sequestrar, escravizar e colonizar, investiram na apropriação injusta e seletiva dos saberes derivados de África, eliminando saberes que ameaçam a ordem do sistema hegemônico, além de precarizar e explorar economicamente o trabalho de africanos e afrodescendentes, segregar e controlar geopoliticamente populações pobres, negras e indígenas, matar ou aprisionar essa gente escura, a fim de abastecer as burguesias e embranquecer a nação, no corpo e na mente.

Para falar de fontes quantificadas, existem dados que sustentam nossa crítica. Em uma pesquisa sobre os *Estudos Filosóficos sobre o Negro no Brasil*, ao mapear as pesquisas de pós-graduação em filosofia de 1987 à 2018, sobre populações negras, filosofias africanas e afrodiaspóricas, Fernando Moreira descobre que “a produção dos estudos filosóficos da negritude compõem, na mais condescendente das hipóteses, apenas cerca de 0,5% da produção nacional” (Moreira, 2019, p. 313). Nessa rasteira, concordamos com a filósofa brasileira Lélia Gonzalez (2020), que critica o embranquecimento produzida pela filosofia europeia, apesar das suas apropriações indevidas de filosofias africanas, ou com o filósofo jamaicano Charles Mills (1999), quando constata que a Filosofia é a mais branca das áreas das Humanidades.

A formação do Grupo de Filosofia Africana

Gostaria de apresentar brevemente o contexto de surgimento do nosso grupo de estudos, em meados de 2016. Naqueles meses, os três setores da universidade, os sindicatos docente e técnico-administrativo e o movimento estudantil (quase todos os 60 cursos dos três campus da Unicamp), foram paralisando e decretando greve contra o corte de verbas e seus desdobramentos. Entre reverter o corte e reivindicar a ampliação da Moradia Estudantil, a pauta da adoção de um sistema de reserva de vagas na graduação ganhou maior destaque nesse movimento, levando à implementação das cotas sociais e raciais e do Vestibular Indígena. Organizado desde 2012, o movimento pró-cotas se expandiu naquele ano, também conquistando a adoção de cotas em certos cursos de pós-graduação.

Atuando no movimento grevista a partir da minha participação no Núcleo de Consciência Negra (NCN-Unicamp) e do Centro Acadêmico da Filosofia (CAFIL) desde o início do ano anterior, aprendi bastante com aquela experiência de militância política auto-organizada. Entre muitas assembleias estudantis, no dia 17 de maio, para atender uma demanda da graduação da Filosofia da Unicamp – bem como da sociedade brasileira, onde as leis 10.639 e 11.645, que prevêm a obrigatoriedade do ensino de histórias e culturas africanas, afrobrasileiras e indígenas, são descumpridas sistematicamente –, as/os estudantes da graduação de Filosofia deliberaram a favor da

contratação de um/a professor/a de Filosofia Africana. Ora, a Filosofia faz parte da Cultura, portanto seu ensino é obrigatório. “Mas tem lei que não pega, né?” E por que será?

Em 14 de junho, o CAFIL promoveu uma aula pública na Unicamp sobre Filosofia Africana, ministrada pelo Teófilo Reis, hoje doutor em Sociologia pela Unicamp e em Filosofia pela Universidade da Cidade de Nova Iorque (CUNY) e professor da Trinity University. Esta aula aconteceu no “vão do PB”, uma área externa no Ciclo Básico II, e contou com a participação de um grande público, de diversas áreas de formação. Já em 26 de julho, formamos então um grupo informal e auto-organizado para o estudo da Filosofia Africana, como um incentivo *regular* da nossa reivindicação em prol da contratação mencionada e da investigação da filosofia africana e afro-diaspórica como um todo.

Além do Téo, militei no NCN ao lado de pessoas como a Taína, os Bruno, a Gabi, os Gui, a Tayná, a Alexandra, o Fellipe, a Milena, Helen, Jonas; do CAFIL, a Mari, o Reginaldo, o Bruno, Diego, Rômulo; dos Representantes Discentes da Moradia, os Matheus e Mateus, a Chica, Lais, Sátira; da Frente Pró-Cotas, Carol, Adriano, Aninha, Aquiles, Gustavo, Malu e a Sayuri. E muita gente mais foi envolvida pela Greve de 2016¹. Portanto, foi em meio à luta coletiva por cotas raciais na graduação e na pós-graduação e diante de um currículo e senso comum eurocêntricos que se formava nosso anseio e nossa mobilização pelo estudo de filosofias de matrizes africanas, que não eram ofertadas pelo curso, nem havia um coletivo de pessoas organizadas para essa finalidade. De acordo com a valiosa pesquisa de Tayná Mesquita (2020) em *É Preciso Mudar os Lugares da Mesa: um estudo das carreiras militantes de acadêmicos negros na Universidade Estadual de Campinas*, para a qual concedi entrevista à época, a pesquisadora afirma usando pseudônimos que:

Embora os entrevistados afirmem no contexto do NCN terem atuado apenas nos bastidores, alguns militantes reconverteram as competências políticas incorporadas na atuação no Núcleo no investimento na fundação de outros coletivos, dentro e fora da universidade, assumindo neles posições de liderança. Conforme será recuperado no capítulo três, esse é o caso de Ayana, que participou do processo de fundação de um cursinho popular, assumindo a posição de coordenação, e também mais recentemente participa do processo de fundação de um coletivo de mães, e esse também é o caso de Malik, fundador e um dos principais articuladores do Grupo de Estudos em Filosofia Africana e Afrodiaspórica do IFCH – GEFAA (MESQUITA, 2020, p. 120).

¹ A tese de doutorado de Stephanie Lima (2020) também conta sobre essa experiência da Greve da Unicamp. Faço apenas a ressalva de que foi informado de modo impreciso que o GEFAA teria sido criado em 2017, ao invés de 2016. Em parte complementando a narrativa, nosso relato conflua com as contribuições de Bruno Ribeiro (*et all*, 2022, p. 13) sobre o movimento pró-cotas: os grupos de estudos na Unicamp, como “furacões”, se tornaram “uma estratégia de permanência e desenvolvimento de carreira para intelectuais negros em um espaço considerado hostil e elitizado como a academia”.

A ideia específica de formar um grupo de estudos surgiu depois de uma conversa com as organizadoras do Grupo de Estudos de Literaturas e Culturas Africanas (GELCA) do Instituto de Estudos de Linguagem (IEL). Em poucos anos, o movimento pela literatura africana no IEL, em especial no departamento de Teoria Literária, envolvido por discentes e depois docentes, conquistou a contratação de uma professora especialista na área. Assim, também nos empenhamos neste processo com leituras e debates periódicos. Nesse processo, a biblioteca virtual do professor Wanderson Flor do Nascimento (UnB), por exemplo, foi de imensa valia².

Conforme examina o professor Luís Thiago Freire Dantas (UERJ) a partir do seu mapeamento inserido em *“Oh meu corpo, faz de mim ser que questiona”*: *O relato sobre uma pesquisa de Filosofia Africana no Brasil* (2019), observando as “dissertações/teses defendidas no Brasil que versaram sobre filosofia africana ou seus correlatos (filosofia da diáspora africana, filosofia afrodescendente) entre 1999 e 2019”, se pode avaliar que:

Há um acréscimo de pesquisas nos últimos anos, trata-se de um movimento com a perspectiva de inserir e debater teorias não necessariamente alimentadas por europeus ou norte-americanos. A produção de conhecimentos é múltipla e provém de incentivos a partir de diferentes grupos que vêm trazendo a discussão da filosofia africana para o interior da academia. Aqui posso citar alguns deles: Geru Mãe: Filosofia Afreekana (UFRJ), GEFAA: Filosofias Africanas (UNICAMP), Núcleo de Estudos de Filosofia Africana: Exu do absurdo (UnB), Rede Africanidades (UFBA) (DANTAS, 2019, p. 305-306).

O Grupo de Filosofias Africanas também foi mencionado pelo mapeamento de Antonio Filogenio Paula Junior (2019), em *Filosofia afro-brasileira: epistemologia, cultura e educação na caiumba paulista*. Enfim, celebramos pessoas queridas que fizeram parte da formação inicial do grupo, a Luciana, pedagoga, o Emiliano, teólogo, a Bruna, cientista social, além de todas que se envolveram com a gente nesses seis anos, cujas participações com leituras e questionamentos, comentários, sugestões, com apoios institucionais, incentivos, na condução de atividades, divulgação, colando lambes no IFCH e no IEL “Você conhece a lei 10.639? E a 11.645?”, entre tantas outras contribuições, que nos fazem agradecidas hoje.

As contribuições das filosofias de matrizes africanas

Entre as perspectivas filosóficas compartilhadas pelo GEFAA, muitas pioneiras, quiçá a maioria, no contexto de discussões coletivas no IFCH, se encontram as contribuições de filósofas e filósofos

² Disponível no site: <https://filosofia-africana.weebly.com/>. Acesso em 10/02/2025.

como Angela Davis, Frantz Fanon, Achille Mbembe, Djamila Ribeiro, Mogobe Ramose, Renato Noguera, Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Oyèróké Oyèwúmi, Bibi Bakare-Yusuf, Sobonfu Somé. Apesar de tais repertórios, quando começamos, surgiu o questionamento sobre a pertinência da Filosofia Africana, cuja rejeição por parte de estudantes e professores se tornou o primeiro problema filosófico abordado pelo Grupo. O que seria Filosofia “Africana”? Por que existe sua negação como conhecimento filosófico? Mas afinal, o que é Filosofia? Ora, ainda faz sentido acreditar que a Filosofia nasceu na Grécia? Qual o problema em continuar pensando assim? Até quando vamos continuar ensinando isso?

Na Introdução à sua tese de doutorado sobre *A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser* (2005), a filósofa paulista Sueli Carneiro convida o *Eu hegemônico* para um diálogo, a partir do lugar das vozes silenciadas e escravizadas pelo “paradigma do Outro”. Segundo este paradigma, as negras e negros são *um Outro* em relação ao *Eu hegemônico*, este sim racional, o europeu, moderno, ocidental, que pauta os termos pelos quais, teoricamente, aprendemos “a verdade”. Mas essa verdade, a sua verdade, a do *Eu hegemônico*, “reiteradas pelos séculos por meio dos aparelhos escolares e muitos outros processos educativos” (Carneiro, 2005, p. 20), é que nós somos portadores de um corpo não-filosófico. Para desfazer essas “representações negativas” associados ao corpo negro, que causaram uma “dupla mutilação” desumanizando a todas nós, pessoas brancas e não-brancas, ela propõe “um diálogo entre iguais”, interessado em “cooperar para a nossa mútua libertação” (ibidem, p.21-22).

Voltando à 2016, lembro como fiquei instigado com as falas de Eduardo Oliveira (UFBA), em uma tarde de agosto no I Ciclo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, organizado por estudantes negras/os da PUCC, o Núcleo de Consciência Negra Teresa de Benguela; e ao anoitecer do mesmo dia, na Palestra “Estética da Libertação”, realizada no IFCH, organizada pelo Grupo Interdisciplinar CLE Auto-Organização. Eduardo Oliveira é professor na Universidade Federal da Bahia que se tornou estudioso da Filosofia Africana em movimentos sociais, depois formado em filosofia, mestre em antropologia e doutor em educação. Naquele dia, muito compartilhou conosco sobre estética e feminismo, literatura negra, perspectivismo, a história da América Latina, as tradições do pensamento social brasileiro, Capoeira angola, corporeidade. Também nesta ocasião conheci o Mestre de capoeira angola Marquinhos Simplício, que muito me inspirou.

Outro marco foi em setembro daquele primeiro ano, quando, em parceria com o CAFIL e a Comissão Organizadora do XVIII Encontro de pesquisa na graduação em Filosofia, promovemos a Conferência de abertura do evento. Essa abertura, sobre “Amenemope, a filosofia e o coração, ou, a cardiografia do pensamento”, foi conduzida pelo filósofo carioca Renato Noguera (UFRRJ), um dos

principais expoentes da Filosofia Africana no Brasil. Naquele mês, o GEFAA doou para a Biblioteca do IFCH o livro *Sambo, logo penso: afroperspectivas filosóficas para pensar o samba*, escrito pelo Nogueira. Abordando ensinamentos de um filósofo egípcio/kemético anterior aos “primeiros filósofos” gregos, o professor de filosofia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro trouxe um respaldo para nossas iniciativas na estadual paulista. Ele respondeu a questionamentos feitos pela audiência, ainda muito em dúvida sobre, por exemplo, “porque não chamar aquilo de *pensamento* africano”, contribuindo para a aceitação de um certo estatuto filosófico de nosso empreendimento.

Primeiro, “pensamento” é uma expressão genérica que pode se referir a muitas áreas de conhecimento, incompatível com a maneira como nós já estamos organizando e valorizando nossos conhecimentos e processos educativos atualmente, em disciplinas curriculares. É preciso que os cursos englobem História da África, Literatura Africana, Filosofia Africana, Matemática Africana e assim por diante, se quisermos que o “pensamento africano” seja levado a sério. Por sua vez, a recusa à Filosofia Africana baseada na origem grega da palavra *filosofia* é outra justificativa infundada. Afinal, a origem europeia de palavras como *música* não significa que só existiria, por exemplo, música europeia, ou que os gregos teriam inventado a música como fenômeno humano. Por outro lado, se desconsidera as origens africanas e ameríndias do nosso vocabulário... Se aceitamos a existência de uma filosofia alemã, francesa, grega, por que não aceitaríamos a existência de filosofia bantu, filosofia iorubá, filosofia brasileira?

Se *filosofar* é uma atividade reflexiva a partir da experiência e inquietações que surgem em cada pessoa, comunidade e povos humanos, então ela não pode ser entendida como um conhecimento exclusivo de um único povo ou região qualquer, nem na sua origem, nem atualmente. No Kemet (Egito Antigo), já havia um termo para significar a atividade filosófica, *rekhet* (Nogueira, 2013, p. 146). Mas não esperamos que se abram cursos de *rekhet* nas faculdades hoje. A palavra que usamos pode ter vindo da Grécia, mas a atividade filosófica vem da mente e do coração de toda a gente. Um dos problemas que lidamos é que a representação simbólica (com seus efeitos de poder) do “rótulo” da Filosofia tem um *status* específico, atribuído pela modernidade euro-ocidental, como um saber “elevado”, “iluminado”, “superior”. No fim das contas, é importante disputar o significado social do termo *filosofia*.

“Filosofia Africana” é o termo abrangente para se referir às diversas tendências filosóficas africanas e suas repercussões na chamada diáspora africana, seja aquela de grupos de pessoas africanas sequestradas para escravidão e suas descendentes, forçada pelo tráfico transatlântico, seja a diáspora oriunda de imigração motivada por outros fatores. Há tendências que estiveram e estão mais em contato e em diálogo, outras menos. Muitas delas podem ser identificadas por uma matriz filosófica

comum, ou de outras formas e por certas maneiras são assemelhadas em determinados aspectos. Ao mesmo tempo em que, em outras tendências ou em outros aspectos analisados dessa diversidade filosófica, elas são plurais em suas origens e ainda se diversificam em suas múltiplas trajetórias históricas. Porém, por que não conhecemos essas diversas filosofias na escola, nem ouvimos falar delas em outras situações, salvo exceções?

Ao escrever *Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana*, o filósofo sul-africano Mogobe Ramose (2011, p. 8) discute que “a dúvida sobre a existência da Filosofia Africana é, fundamentalmente, um questionamento acerca do estatuto ontológico de seres humanos dos africanos”. A negação da Filosofia Africana é, conseqüentemente, a negação da humanidade dos africanos, que vem dos tempos iniciais da colonização do Terceiro Mundo e da escravização de pessoas racializadas-inferiorizadas. A combinação entre a crença na irracionalidade dos africanos e o conceito aristotélico de “homem” como *animal racional* amarrou uma lógica colonial na qual se sustentava tanto a exploração dos territórios de povos não-europeus quanto o comércio de pessoas sequestradas e sua escravização.

Se os africanos são obviamente humanos e a experiência humana é a fonte do saber filosófico, então os africanos sempre foram pessoas filosofantes como haveria de se encontrar em quaisquer povos humanos. Contudo, esse raciocínio não é suficiente. Ramose (2011, p. 6) reforça e argumenta que “o fundamento da questão pertence à autoridade; a autoridade de definir o significado e o conteúdo da filosofia”, estabelecida por determinadas relações de poder. Explica o filósofo que “quem quer que seja que possua a autoridade de definir, tem o poder de conferir relevância, identidade, classificação e significado ao objeto definido” (ibidem).

A definição excludente de filosofia como disciplina acadêmica de tradição europeia foi consolidada através do *epistemicídio*, “o assassinato das maneiras de conhecer e agir dos povos africanos conquistados” (ibidem), bem como de outros povos do Terceiro Mundo e até mesmo de segmentos sociais e comunidades tradicionais dentro do próprio mundo ocidental, como as mulheres, outras identidades de gênero e sexualidade e formações culturais diversas. No discurso racista, os chamados temas, princípios e/ou métodos das filosofias brancas eurocentradas, julgadas “universais”, passam a ser considerados como os únicos aceitos como filosóficos.

Por outro lado, estudiosas/os da Filosofia Africana não reivindicam que se pare de estudar Filosofia Europeia, mas que haja diálogo para que de fato haja *Filosofia*. Ramose propôs, então, a *pluriversalidade* como redefinição da Filosofia como uma área de conhecimento composta de muitos universos filosóficos. Assim, a Filosofia jamais foi universal, mas “pluriversal, apresentando diferentes faces e fases decorrentes de experiências humanas particulares” (ibidem). Dando

continuidade à problematização de Ramose, o professor Nogueira (2014) trata especificamente da importância de se abordar *O ensino de Filosofia e a Lei 10.639* no Brasil, identificando esse lugar a partir do qual se recusa outras filosofias e reivindicando o caráter polissêmico da Filosofia.

Expansão dentro da universidade

No Encontro de Pesquisa em Filosofia de setembro de 2017, tivemos o prazer de compor uma mesa formada pelos membros do GEFAA. A Mesa de Filosofia Africana do XIX EPGFU contou com a participação da Luciana, Bruna, Rodrigo e eu, mediada pelo Guilherme, trazendo para discussão os temas “Construção de gênero e negritude”, “Renato Nogueira e a Filosofia Afroperspectivista: localizar e denegrir na luta contra o racismo epistêmico”, e “A crítica de Mbembe à diferença racial”. A discussão foi feita a partir dos textos que debatemos juntas nos meses anteriores: *Racismo e sexismo na cultura brasileira* (1984) da Lélia Gonzalez; *Denegrindo a Filosofia* (2011) e *Denegrindo a Educação* (2012) do Renato Nogueira; e *As formas africanas de auto-inscrição* (2001) do Achille Mbembe. Ainda, alguns meses antes, eu havia levado a mesma problematização sobre a crítica à diferença racial para o “Seminário Raça, Gênero e Diáspora”, organizado pelo Grupo de Estudos de Feminismos Negros.

Em fevereiro de 2018, organizamos a “Formação para Educadores Populares: Filosofias Africanas na sala de aula”, conduzida pelo Teófilo e pelo Rodrigo Marcos de Jesus (UFMT) – que inclusive contou com a ilustre presença do Mestre Marquinhos Simplício. Em agosto, realizamos a 1ª Conferência GEFAA, “Raça como tema filosófico”, também conduzida pelo Téo e realizada no IFCH. Já em setembro, promovemos uma conversa aberta ao público junto com o GELCA no IEL, a partir da leitura do livro *Pele negra, máscaras brancas* (1952) de Frantz Fanon e do artigo *A universalidade de Frantz Fanon* (2011) de Achille Mbembe.

Outros destaques que gostaria de fazer sobre essas participações em eventos acadêmicos são atividades que aconteceram *online*, durante o distanciamento social pela covid-19. Primeiro, a Mesa de Encerramento “Que Humano é esse? Ensino de filosofia africana como um horizonte contra colonial”, mediada por mim e conduzida pelo Luís T. F. Dantas, na I Quinzena Virtual de Ensino e Pesquisa em Filosofia na Graduação, em novembro de 2020. Com nossa indicação, Dantas já havia sido convidado para conduzir o Minicurso “O ensino de Filosofia Africana: propostas descolonizadoras” na I Semana de Ensino de Filosofia, em 2019.

Também o webinar promovido pelo GEFAA sobre “Ancestralidade negra em luta de ação direta” com Fabiana Grande, para o Unicamp Afro, evento organizado pela Comissão Assessora de Diversidade Étnico-Racial (CADER) da Diretoria Executiva de Direitos Humanos da Unicamp, em

novembro de 2020. Também estive na primeira Mesa do I Vozes Negras na Filosofia, na qual pude mediar os debates feitos pelo Renato Nogueira e pela Katiúscia Ribeiro, cujas suas falas foram, respectivamente, sobre “O amor na filosofia de Orunmilá” e “Madrigestão: o pensamento das mulheres negras na filosofia africana”, em setembro de 2021.

Entre outras coisas, estamos reivindicando nesses eventos a importância das filosofias negras no modo como elas nos fazem reintegrar a existência humana dissecada pelo pensamento ocidental, separador de corpo e alma, divisor de razão e emoção, reflexão e ação. Quando reivindica que *A poesia não é um luxo* (1977), a filósofa afro-estadunidense Audre Lorde enaltece a poesia como nomeação, fronteira e tradução das coisas sentidas e vividas, das sensações e das ideias, sentimentos e pensamentos. É também assim que pensamos e sentimos a sabedoria filosófica como reflexão racional e emocional. Em suas palavras, “essa destilação da experiência da qual brota a verdadeira poesia faz nascer o pensamento, tal como o sonho faz nascer o conceito” (Lorde, 2019, p. 44). A partir dela, reflito como a emocionalidade “influencia diretamente o modo como vivemos, os resultados que obtemos e as mudanças que esperamos promover” no mundo que compartilhamos (ibidem).

Pelos nossos estudos do pensamento filosófico negro feminino, filosofia só é *sabedoria* quando este conhecimento se converte para a transformação da realidade. Como diria esta escritora, a superação dos silêncios e medos controladores permite acessar uma “reserva incrível de criatividade e poder”, de onde “surge o verdadeiro conhecimento e, com ele, as atitudes duradouras” (ibidem, p. 44-45). Tal inter-relação entre razão e emoção e entre reflexão e ação é condição necessária para que a filosofia encontre sua razão de ser, ou melhor, sua e-motivação para estar sendo; seu sentido mais profundo para o qual se manifeste em nós e partir de nós. “À medida que os conhecemos e os aceitamos”, conforme aprendemos com a filósofa poeta, “nossos sentimentos, e o ato de explorá-los com honestidade, se tornam santuários e campos férteis para as ideias mais radicais” e para a “formulação de qualquer ação significativa” (ibidem, p. 46).

Enquanto Descartes imagina que “penso, logo existo”, Audre Lorde traz que “sinto, logo posso ser livre”, substituindo a ênfase no vínculo entre pensamento e existência pela relação ora harmônica ora conturbada entre sentimento e liberdade (ibidem, p. 47). Enquanto Aristóteles definiu que em sua essência o “homem” é um ser racional, a nossa ancestralidade nos devolve nossa existência como pessoas espirituais, emocionais e racionais. Ao nos percebermos como seres emocionais e, assim, que vivenciam o manejo das emoções, revelamos que entre nossas motivações mais profundas para re-existir não estaria o esforço racional sobre o domínio do corpo emocional, mas sim o esforço espiritual (ou “energético” de uma perspectiva da interconectividade cosmológica) para equilíbrio harmônico entre nossos corpos racionais e emocionais e sua potencialização para

transformações existenciais e sociais intencionadas. Por fim, a poesia e a filosofia não são luxos, mas condições para nossa libertação, para uma libertação humana ecológica. Não é à toa que seu ensaio deságua em como “a poesia [e aqui estou estendendo para a filosofia] cria[m] a linguagem para expressar e registrar essa demanda revolucionária, a implementação da liberdade” (ibidem).

Expansão fora da universidade

Agora, considerando as atividades que nós organizamos ou conduzimos fora da Unicamp, posso mencionar a conversa realizada na Fundação Casa Campinas em dezembro de 2016, na região norte de Campinas, junto com o Leonardo e a Alessandra, professora de filosofia da turma na época, sobre a universidade pública e a sociedade, suas relações, aproximações e distanciamentos, o vestibular e as bolsas de auxílio social, a Moradia Estudantil, etc. Em outubro de 2017, Rogério e eu conduzimos uma atividade sobre a negação da Filosofia Africana e a Filosofia no Kemet na I Semana de Africanidades Carolina Maria de Jesus, organizada por estudantes e com apoio de professoras da Escola Técnica Estadual Conselheiro Antônio Prado (ETECAP), localizada no Santa Mônica, bairro também na região norte.

No mesmo mês, conduzi uma Aula aberta de Filosofia Africana no Cursinho Popular Flor de Maio, em Hortolândia-SP. Outra aconteceu no Cursinho Popular Resposta, no Campo Grande, região noroeste. Entre outubro e novembro, conduzi um Minicurso de introdução às Filosofias Africanas no Centro Cultural Esperança Vermelha, no centro de Campinas: onde, em um sábado, fiz uma Apresentação geral da História das Filosofias Africanas; e, no outro, uma introdução ao livro *Os condenados da Terra* (1961). Em novembro de 2019, realizamos a 2ª Conferência GEFAA, no espaço cultural Maloca Arte e Cultura, na Vila União, região sudoeste. Já em 2022, Flora, Biula, João e eu realizamos três rodas de conversa no São José, região sul da cidade, junto com o Quilombo Urbano Iris de Jesus e as matriarcas da casa, as irmãs dona Marisa e dona Selma.

Nesses processos, no âmbito universitário e fora dele, assumíamos o desafio de não reproduzir uma versão academicista do *paradigma do Outro*, evitando que nossa condução das atividades fosse movida pelo pressuposto de que a nossa contribuição seria a de transferir um saber acadêmico para pessoas não-acadêmicas. Ensinar filosofias africanas envolve uma descolonização não só de conteúdo, mas das próprias perspectivas e práticas de ensino. Não seria coerente ensinar Filosofia Africana com uma prática pedagógica centrada no professor como o único detentor de conhecimento, enquanto os alunos são como recipientes vazios sendo passivamente preenchidos durante a exposição da aula. Podemos perceber a autonomia filosófica das pessoas participantes de

uma atividade quando, por exemplo, elas identificam o problema central do debate antes mesmo de quem está conduzindo a conversa fazer esta introdução.

Partindo da perspectiva da Filosofia Africana como filosofia da libertação, seu ensino deve corresponder ao estímulo da educação filosófica como prática da liberdade, como prática de libertação. Em *Ensinando a transgredir* (1994), a filósofa estadunidense bell hooks nos ensina muito sobre a importância do prazer e do entusiasmo com a educação e sobre o trabalho educativo como uma busca para promover uma comunidade aberta de aprendizado, a partir de uma dinâmica baseada em um esforço coletivo, que valoriza as presenças e todas as outras formas de contribuição (hooks, 2021). Portanto, os processos de aprendizagem devem envolver um trabalho coletivo de reconhecimento mútuo das pessoas como seres humanos integrais, mente, corpo e espírito, cujas vidas complexas em dado momento se encontram e dialogam, em uma encruzilhada de experiências e saberes anteriores ao encontro. Não se trata de uma pessoa que faz a passagem de outras de um conhecimento para outro, de forma descontínua, mas sim da travessia que as pessoas fazem juntas pelas encruzilhadas do mundo, em direção a uma realidade mais humana, mais livre e consciente.

No fim, quando se trata de libertação coletiva, as faculdades e universidades podem ser parte do problema, mas também podem ser parte da solução. É a escravidão mental, que coloniza a intelectualidade acadêmica, que precisa ser superada por uma descolonização do pensamento. Como nos alerta Frantz Fanon, o perigo está quando “o intelectual colonizado, no início da sua coabitação com o povo, privilegia o detalhe e chega a esquecer a derrota do colonialismo, o objetivo mesmo da luta” (Fanon, 1968, p. 37). Então, afinal de contas, por que ensinar Filosofia? Como discuti em *Filosofias da nossa gente: ação é prata, omissão é lixo*, de uma perspectiva mais abrangente, a Filosofia é um saber rebelde, uma inteligência revoltosa, uma ciência insubmissa, porque enfrenta criticamente rotinas de sentimentos, pensamentos e comportamentos pré-fabricadas. A sociedade capitalista é uma fábrica moendo gente e cuspiendo os ossos. Por isso, o exercício filosófico, cuja mera presença da Filosofia Africana não é suficiente, mas é extremamente necessária, precisa ser estimulado nos mais diversos contextos de nossas vidas:

Sendo um *direito*, a educação escolar filosófica, e não só filosófica nem só escolar, precisa ser garantida, não reservada como um privilégio agarrado a condições sociais desiguais, mas um direito popularizado por condições igualitárias. [...] A revolta da filosofia é sua indignação com tudo isso. É a volta que o pensamento dá em seu movimento quando a coisa tá indo, mas não tá indo, por isso se revolta, então, quero dizer, quando as coisas precisam mudar. [...] O proceder filosófico do pensamento recusa continuar o movimento das ideias e dos fatos sem criticá-los, se rebelando contra concepções e situações dadas, para conhecer e enfrentar suas causas, não só seus efeitos. [...]

As filosofias são armas poderosas nessa luta de ideias, entre outros recursos da guerra cultural que vivemos (Silva, 2022).

Conclusão

Para encerrar, chamo atenção para o fato de que estamos diante de mudanças recentes na história da Filosofia acadêmica e o GEFAA é apenas um pequeno ponto nisso tudo. A sua experiência e reflexões desdobradas nos ensinam da sua importância e, sobretudo, da necessidade de maiores investimentos nessas iniciativas, tanto da parte das agendas de pesquisa e ensino da comunidade acadêmica e sua expansão extra-universidade, quanto dos auxílios institucionais. “Obviamente”, diria Matheus Costa (2023, p. 12),

tais mudanças podem parecer para a maioria dos leitores alterações grandes demais, talvez utópicas. De um ponto de vista realista, posso dizer que há cerca de 15 anos, no início da minha formação, acadêmica, falar em filosofias africanas, chinesas ou indígenas já me causaram alguns pedidos de silêncio (para usar um eufemismo); no entanto, hoje há grupos de estudos, iniciações científicas, monografias, dissertações, teses e até palestras em eventos nacionais sobre esses. A mudança será demorada, mas já começou, e não é algo pontual, faz parte de uma mudança mundial.

Visto que o ensino de histórias e culturas africanas, afrobrasileiras e indígenas – incluindo aí suas filosofias – não só não é muito praticado como, muitas vezes, é barrado devido a racismos ainda vigentes, é evidente que estas iniciativas, em prol da sua pesquisa, da divulgação científica, do ensino escolar, de educação informal e não-formal, têm sua devida importância. Formado de maneira autônoma por estudantes dentro da universidade, o GEFAA proporcionou as primeiras discussões coletivas do IFCH-Unicamp em torno da Filosofia Africana promovidas por um grupo organizado para este fim; assim como fora da universidade promoveu essas discussões com a contribuição de todas as pessoas e coletivos que, de diversas formas, participaram das atividades. Apesar de inicialmente a formação e atuação do Grupo de Filosofia Africana da Unicamp ter provocado questionamentos nos corpos docente e discente, digo, sua recusa e resistência em aceitar a própria existência de filosofias não-europeias, em especial as de matrizes afro-indígenas, com o tempo e engajamento, o debate público e embasado foi assegurando a legitimidade de nossas reivindicações.

Em vias de concluir o texto, sem concluir nossos trabalhos, ressalto que nesta história não nos preocupamos em eleger “filósofos de estimação” (ou coisa parecida), imunes a críticas, certos em tudo, apenas invertendo a lógica maniqueísta do Bem e do Mal que os nossos colonizadores usaram contra nós. Nosso maior objetivo é a compreensão e transformação da sociedade para a libertação

dos povos, atendida com o todo mais amplo, mas com foco no seu raio de atuação local. Assim, nosso empenho se orienta à crítica do pensamento eurocêntrico, ao diálogo entre pensamentos africanos, latino-americanos e europeus, entre outros, e à (auto)crítica das filosofias africanas/diaspóricas. E por “pensamento”, como foi discutido, se pode referir também às suas práticas correspondentes, além das emoções que as envolvem; à junção entre sentimento, movimento e pensamento que fundamenta nossa crítica à passividade política.

Por fim, quero mencionar que sempre foi um grande prazer conversar com pessoas que se interessavam e redescobriam conosco o valor desses saberes filosóficos e suas conexões com as lutas por libertação coletiva. Seis anos depois, foi possível analisar tais processos para um balanço crítico dessa experiência de pesquisa e ensino de Filosofia Africana em Campinas. Hoje, muito felizmente, cada vez mais se investiga, se diversifica, se populariza, se fomenta e se renova as contribuições filosóficas populares, africanas, brasileiras, latino-americanas, indígenas. No âmbito das faculdades e universidades, tem aumentado o número de pessoas pesquisando e sendo orientadas em pesquisas sobre filosofias africanas e afrodiaspóricas.

No nosso tempo, duas iniciativas muito importantes e necessárias ainda precisam ser expandidas: primeiro, a criação de disciplinas de Filosofia Africana nos cursos universitários, não só como Tópicos Especiais ofertados eventualmente, mas como componentes curriculares regulares obrigatórios para a formação de pesquisadores e educadores de Filosofia; segundo, a contratação de docentes especialistas na área, ampliando a rede de pesquisas e experiências de ensino-aprendizagem. Evidentemente, essas lutas devem se conectar à expansão da História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena no ensino básico. Nesse âmbito da divulgação científica, da extensão universitária, da educação formal, informal e não-formal, da ação cultural, da educação popular, das ações extracurriculares, formação de professores, produção de materiais didáticos e paradidáticos, especialização de pessoas envolvidas nas áreas correlatas, muitas coisas já acontecem, que podem ser fortalecidas, e outras mais ainda podem acontecer.

Bibliografia

CARNEIRO, Sueli. A construção do outro como não ser como fundamento do ser. Tese de doutorado em Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.

COSTA, Matheus. Da necessidade de aumentar a diversidade cultural no ensino universitário de Filosofia. *PERI*, v.15, v.2, 2023.

- DANTAS, Luís Thiago F. “Oh meu corpo, faz de mim ser que questiona”: O relato sobre uma pesquisa de Filosofia Africana no Brasil. *Problemata: R. Intern. Fil.*, v. 10, n. 2, 2019.
- FANON, Frantz. Os condenados da Terra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Folha de São Paulo, 2021.
- PAULA JUNIOR, Antonio Filogenio. Filosofia Afro-brasileira: Epistemologia, cultura e educação na Caiumba Paulista. Tese de Doutorado em Educação. Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba, 2019.
- LIMA, Stephanie. “A gente não é só negro!”: interseccionalidade, experiência e afetos na ação política de negros universitários. Tese de doutorado em Ciências Sociais. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2020.
- LORDE, Audre. Irmã Outsider. Tradução: Stephanie Borges. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- MESQUITA, Thayná Victória de L. É Preciso Mudar os Lugares da Mesa: um estudo das carreiras militantes de acadêmicos negros na Universidade Estadual de Campinas. Dissertação de Mestrado em Educação. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2020.
- MILLS, Charles. The Racial Contract. Ithaca: Cornell University Press, 1999.
- MOREIRA, Fernando. Estudos filosóficos sobre o negro no Brasil: Um levantamento de teses e dissertações em temáticas negras nos programas de pós-graduação da área de Filosofia (1987-2018). *Problemata: R. Intern. Fil.* v. 10. n. 2, p. 313-345, 2019.
- NOGUERA, Renato. A ética da serenidade. *Ensaio Filosóficos*, V. VIII – Dezembro, 2013.
- NOGUERA, Renato. O ensino de filosofia e a lei 10.639. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.
- RAMOSE, Mogobe. Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana. Tradução: Dirce Solis, Rafael Lopes, Roberta Cassiano. *Ensaio Filosóficos*, Volume IV – outubro, 2011.
- RIBEIRO, Bruno; MESQUITA, Tayná; LIMA, Stephanie. A Unicamp precisa falar sobre cotas: sujeitos, movimentos e disputas. *Cadernos de Campo*, vol. 31, n. 2, p.1-23, 2022.
- SILVA, José V. Alves. Filosofias da nossa gente: ação é prata, omissão é lixo. Campinas: Simplício Edições, 2022.

Autor:

José Victor Alves da Silva

*Doutorando em Filosofia, Mestre em Ciência Política e Licenciado em Filosofia pela Unicamp.
Coordenador do GEFAA (Grupo de Estudos de Filosofias Africanas e Afrodiaspóricas).*

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0450384082462828>



Da filosofia como instrumento de produção em Deleuze

Maria Helena de Sousa Melo



Resumo

Este trabalho tem o objetivo de discutir o propósito de uma filosofia capaz de produzir/criar e não reprimir. É de cunho bibliográfico com abordagem anarquista e descritiva. Está organizado em três momentos. Parte da noção ontológica do ser implicado na diferença. Explora três linhas de pensamento filosófico, Platão, Kant e Deleuze sob influência de Nietzsche. Na linha 1, aborda o platonismo e o problema da imagem dogmática do pensamento como uma forma negativa da vida. Na linha 2, discute os limites do criticismo kantiano como uma forma reativa da vida. Na linha 3, intercede ao projeto filosófico de Deleuze a partir da concepção de uma filosofia prática e criativa. Por fim, discute a experimentação da filosofia como uma ação eminentemente prática com o propósito de afirmação de uma vida potente, a partir da matriz nietzschiana-spinozana.

Palavras-chave: Afirmação; Deleuze; diferença; ética; filosofia.

Abstract

This work aims to discuss the purpose of a philosophy capable of producing/creating and not repressing. It is bibliographic in nature with an anarchist and descriptive approach. It is organized into three moments. It starts from the ontological notion of being implied in difference. It explores three lines of philosophical thought: Plato, Kant and Deleuze, under the influence of Nietzsche. In line 1, it addresses Platonism and the problem of the dogmatic image of thought as a negative form of life. In line 2, he discusses the limits of Kantian criticism as a reactive form of life. In line 3, he

intercedes with Deleuze's philosophical project based on the conception of a practical and creative philosophy. Finally, it discusses the experimentation of philosophy as an eminently practical action with the purpose of affirming a powerful life, based on the Nietzschean-Spinozan matrix.

Keywords: Affirmation; Deleuze; difference; ethics; philosophy.

1 Introdução

Este trabalho aborda uma concepção de filosofia criativa, portanto, uma filosofia para uma ética da vida que se constrói na relação, no encontro entre “o dentro e o fora” explorando possibilidades a partir da crítica a formas de vida colonizadas, construídas à base de afetos tristes. Tem o propósito de pensar a partir de outros olhares, desvencilhar outros afetos e pôr em fluxo uma filosofia capaz de produzir afetos diferentes, valorados não a partir da ideia de viver imerso no jogo da produção e consumo como bons para a vida, mas pelo julgamento das condições de vida extremas propiciadas por esse jogo, avaliando-as como ruins.

Portanto, se embrenha na tarefa de discutir o propósito de uma filosofia capaz de produzir e não reprimir. Para dar conta desse percurso, explica sobre o ponto de partida da filosofia produtiva, a noção ontológica do ser implicado na diferença. Explora três linhas de pensamento a partir da crítica de Deleuze aos filósofos Platão e Kant. Na linha 1, traz o platonismo e o problema da imagem dogmática do pensamento como uma forma negativa da vida. Na linha 2, discute os limites do criticismo kantiano como uma forma reativa da vida. Na linha 3, intercede ao projeto filosófico de Deleuze a partir da concepção de uma filosofia prática e criativa. Por fim, discute a experimentação da filosofia como uma ação eminentemente prática de afirmação da vida, a partir da matriz nietzschiana-spinozana.

A abordagem anarquista surgiu da necessidade de explorar a filosofia nas entrelinhas do cotidiano marcado pelo modelo capitalista dominante, em razão de utilizar-se dela (filosofia) como um instrumento para suscitar o ato de questionar o controle desse domínio. Bebe de fontes bibliográficas como obras de Gilles Deleuze sob influência de Nietzsche e junto a Félix Guattari, sendo o primeiro, o filósofo que subsidiará a ideia de “filosofia produtiva” defendida neste artigo. Desloca conceitos da filosofia deleuziana que se assumem como intercessores ou mediadores de uma prática filosófica questionadora do problema da política que procura homogeneizar as massas em adequação ao modelo capitalista, diminuindo formas de vida diferentes.

O problema que se coloca é a filosofia conformadora como instrumento do poder, que ratifica uma finalidade conservadora sem questioná-la. Isso facilita o predomínio de um pensamento que

direciona a formação de subjetividades produtivas para uma finalidade teleológica dominante. Sem uma filosofia potente para questionar essa exclusividade e os interesses que ela pretende manter e fortalecer, o resultado é a forma totalizante do capitalismo robusto.

A filosofia é um campo do saber que deve estar aberta às questões problemáticas da sociedade, o fundo ético por trás das mudanças deverá possuir caráter valorativo. Nesse sentido, preza-se por uma filosofia menos edificante e mais nômade. Diante de uma sociedade que valoriza o circuito produtivo de bens e consumo, conduzida por subjetividades produtivas e cooperantes, para que discutir na atualidade uma filosofia capaz de produzir/criar e não de reprimir?

As subjetividades produtivas são formadas para desejar objetos de consumo exterior a elas. Na contramão desse processo está Deleuze que define a diferença como condição inerente à singularidade do ser. Sua filosofia está centrada em criar uma dobradura para dar fluidez a uma forma de vida experimentada e afirmada pela diferença. Trata-se de uma filosofia revestida de um devir minoritário, que denuncia as lógicas que produzem afetos tristes e oprimem vidas para dominá-las. Vidas pertencem ao plano da imanência, portanto, uma ética é saudável quando se dedica a perguntar por vidas melhores. Por isso, defende-se uma filosofia que valorize a formação intensiva buscada pelo desejo de afirmação. A filosofia da diferença tem o potencial para explorar e liberar fluxos — que, em determinadas circunstâncias, estão contidos — capazes de criar a partir da capacidade de afetar e ser afetado.

2 A especificidade da filosofia

A filosofia enquanto diferenciação é uma concepção desenvolvida na pós-modernidade em oposição à filosofia da identidade. É um campo aberto que não se fecha e está em constante movimento, partindo desse princípio, por que Deleuze se opõe à filosofia da identidade essencialista e como ele dobra o pensamento para desenvolver a filosofia da diferença?

Em *Diferença e Repetição* Deleuze parte de uma intuição fundamental matriz nietzscho-bergsoniana: o Ser é diversidade, multiplicidade, diferença irreduzível ao Uno e ao Mesmo; a filosofia deleuziana configura-se essencialmente, desde seu início, como uma filosofia ou — o que é, afinal, a mesma coisa — como uma ontologia da diferença. Se o ser não é o Mesmo, o pensamento não pode ser redução do Ser à identidade, mas produção de diferença que encontra na diferença mesma seu motor próprio. O pensamento é, como provocativamente afirma Deleuze, aquilo que "faz" a diferença. (Bianco, 2002, p. 181)

Tomando como elemento a noção ontológica do ser implicado na diferença, o ponto de partida para levar adiante o problema e os limites do ser como identidade essencialista, considera aquilo que se julga como o movimento dado a partir de encontros; logo, o “ser” não é identidade pré-concebida, é movimento resultante da relação entre o dentro (ser) com o fora (realidade), que se traduz pela diferença. É pela via da ontologia do ser implicado na diferença que na pós-modernidade muito se fala em filosofia da diferença.

[...] É preciso, pois, que a coisa nada seja de idêntico, mas que seja esquartejada numa diferença em que se desvanece tanto a identidade do objeto visto quanto a do sujeito que vê. É preciso que a diferença se torne o elemento, a última unidade, que ele remeta, pois, a outras diferenças que nunca a identificam, mas a diferenciam. É preciso que cada termo de uma série, sendo já diferença, seja colocado numa relação viável com outros termos e constitua, assim, outras séries desprovidas de centro e de convergência. É preciso afirmar a divergência e o descentramento na própria série. Cada coisa, cada ser deve ser sua própria identidade tragada pela diferença, cada qual sendo só uma diferença entre as diferenças. É preciso mostrar a diferença diferindo. (Deleuze, 1988, p. 106-107)

A diferença em si mesma, para Deleuze, é de natureza singular que, decomposta, revela a essência ou aquilo que difere. Não há identidade universal, nem tampouco convergência e submissão a modelos; o que há é a reluzente divergência que em diversas situações sofre imposição para estar conforme. O elemento da diferença deleuziana é uma crítica ao modelo posto, velado por identidades convergentes.

Para efeito de guiar-se por uma concepção filosófica, este trabalho parte da filosofia da diferença e considera como especificidade da filosofia os princípios desta concepção filosófica. Sendo complexo simplificar uma definição do que seja a filosofia da diferença, ao longo deste, serão abordados conceitos que ajudarão a compreendê-la.

3 Notas para exploração de uma linha

Alguns elementos devem ser considerados ao explorar uma linha de pensamento em fluxo, que abrange desde o abandono da noção de natureza humana concebida até a concepção de uma filosofia criadora. Compreende o ser humano em sua dimensão do conhecimento, num movimento de desconstrução e construção, proporcionado pela relação entre o interior e o exterior. Para o pleito, busca-se explorar os elementos das teorias filosóficas de Platão, Kant a partir de Deleuze em

afinidade com Nietzsche, numa perspectiva niilista da vida afim de compreender os limites e as possibilidades contidas nas linhas de pensamento desses filósofos.

Em termos bastante genéricos, dizemos que há duas maneiras de invocar “destruições necessárias”: a do poeta, que fala em nome de uma potência criadora, apto a reverter todas as ordens e todas as representações, para afirmar a Diferença no estado de revolução permanente do eterno retorno; e a do político, que se preocupa antes de tudo, em negar o que “difere” para conservar, prolongar uma ordem estabelecida na história ou para estabelecer uma ordem histórica que já solicita no mundo as formas de sua representação. Pode ser que as duas coincidam num momento particularmente agitado, mas elas jamais são a mesma coisa (Deleuze, 1988, p.101-102).

Trata-se de separar aquilo que defende os revolucionários, tanto no sentido de desestabilizar a ordem quanto no sentido de conservá-la. A primeira no sentido de duvidar e ativar o movimento, a segunda, no sentido de conformar e validar o que é dado. A crítica que compete ao poeta consiste em desvelar o encoberto — que foi maquinado em favor de uma organização ordinária e conservadora — para buscar uma desestabilização desse organizado que se deu por valores dominantes, negando a diferença e risco do novo. Para esta tarefa, o personagem que potencialmente age em nome do desejo de criar, questiona e rompe com as estruturas dadas, suscitando novas formas que vêm se manifestar pela diferença.

Talvez, a escrita de Deleuze se refira à “destruição necessária” daquele pensamento que busca se refugiar nos valores dados pelas representações perfeitas e daquele que procura conservar uma ordem estabelecida; ambos negam o que está por vir, pelo fato de não se saber o potencial desse porvir. Para Deleuze, essas formas de pensamento, bloqueiam a criação. O mérito das filosofias que serão discutidas encontra-se no ponto em que esses filósofos Platão e Kant procuram explicar a metafísica e a crítica transcendental como forças que conservam e encerram possibilidades de mudança no plano do ser, observando a natureza e suas mudanças. Platão e Kant caminham numa direção que estabelece limites ao devir e, por esta razão, inviabilizam a criação.

Segundo Deleuze (1976), em *Nietzsche e a Filosofia*, essas formas de entender a existência material a partir de uma ordem transcendente ou de uma ordem política conservadora e inibidora da diferença foram denominadas por Nietzsche como formas niilistas negativa e reativa da vida. O que implica dizer que essas filosofias se caracterizam como formas niilistas negativa e reativa da vida? E qual a implicação dessas formas niilistas para a formação das subjetividades e suas formas de vida?

3.1 O problema da imagem dogmática do pensamento representativo

Com a pós-modernidade, surgiram muitas críticas ao pensamento conceitual dominante. Um dos filósofos que confrontou o pensamento moderno foi Deleuze. Sua filosofia é abrangente. Em *Diferença e Repetição* (1988), ele denuncia a imagem do pensamento representativo, que tem dominado desde as influências da modernidade, sustentado pelo senso comum, pela reconhecimento e seu compromisso com a busca da verdade universal e atemporal. O filósofo explica que o pensamento representativo pressupõe a boa vontade do pensador, que exerce o pensamento natural em direção ao modelo do pensamento verdadeiro. Esse modelo implica a reconhecimento, ou seja, o reconhecimento e afirmação da verdade que busca, em último caso, o elemento da identidade, de forma contemplativa.

Na obra *Nietzsche e a Filosofia*, Deleuze (1979) ratifica essa denúncia e explica a imagem dogmática do pensamento a partir de três teses. Na primeira, o pensador é aquele que procura a verdade apriorística, universal e necessária, como um tesouro que precisa ser encontrado; para isso, utiliza-se de um exercício natural do pensamento. No segundo, o erro é o efeito resultante quando o pensamento tomado pelas paixões é desviado do caminho que busca a verdade. Em decorrência do erro, vem a terceira tese, que se sustenta na ideia de buscar uma alternativa para não incorrer em tal erro; pressupõe-se um caminho que deva levar o pensamento à verdade, sem o risco de ser atraído pelas paixões e desviar desse caminho que constitui o método. “O primado da identidade, seja qual for a maneira pela qual é concebida, define o mundo da representação” (Deleuze, 1988, p. 15). Deleuze atribui esse pensamento representacional à filosofia platônica. Com base no pensamento platônico, é importante questionar: que elementos Platão invoca para responder àquilo que lhe atormentava?

Platão (2015, p. 61) escreve: “Se o Uno não existe, nenhuma das outras coisas poderá ser concebida como um ou como múltiplo, pois sem o Uno não é possível imaginar a pluralidade”. Nessa passagem, pode-se observar a respeito do conhecimento das formas e essências, quando Platão instaura o Uno, a transcendência como a perfeição imutável, onde situa as formas perfeitas. Sobretudo, quando afirma que só a partir da existência do uno é que é possível o um e o múltiplo, ou seja, as ideias como formas perfeitas é de onde emanam as cópias.

Numa leitura nietzschiana, Deleuze e Guattari (2010), afirmam que

Nietzsche determinou a tarefa da filosofia quando escreveu: os filósofos não devem mais contentar-se em aceitar os conceitos que lhes são dados, para somente limpá-los e fazê-los reluzir. [...] Até o presente momento, tudo somado, cada um tinha confiança em seus conceitos, como um dote miraculoso. [...] Platão dizia que é necessário

contemplar as ideias, mas tinha sido necessário, antes, que ele criasse o conceito Ideia. (Deleuze e Guattari, 2010, p. 11-12)

Ademais, Deleuze (2010, p. 13) diz, “segundo o veredito nietzschiano, você não conhecerá nada por conceitos se você não os tiver de início criado”. O que vem ratificar que conhecer o conceito implica dizer que é preciso que ele tenha sido uma construção intuitiva que é própria de cada um, do contrário, ela se apresenta como imagem a ser representada (Deleuze e Guattari, 2010) Neste sentido, numa tentativa de responder ao problema que o atormentava, Platão cria o conceito Ideia e apresenta sua obra para os demais, persuadindo-os a utilizá-la como um pensamento verdadeiro, um catecismo a ser seguido. Porém, acrescenta Deleuze, “é preciso substituir a confiança pela desconfiança, e é dos conceitos que o filósofo deve desconfiar mais, desde que ele mesmo não os criou” (Deleuze, 2010, p. 12). É preciso desconfiar. Platão jamais iria desconfiar da sua criação, porque era nisso que acreditava, mas aos outros filósofos caberia desconfiar em vez de tê-los como um catecismo. É nesse jogo de pensamento que deve acontecer a desconfiança daquilo que é dado, inclusive o conceito. O ponto de partida que deverá suscitar a desconfiança do que está dado deve se dar pelo entendimento de que é preciso empreender novas formas para lidar com os problemas que se apresentam na atualidade, pois as soluções do passado certamente não darão conta de responder às questões atuais, o que não significa abandoná-las completamente. Contudo, é necessário o filósofo abandonar o dogma e pensar alternativas para atualização na forma da recriação ou criação conceitual.

Para Deleuze (1976), Nietzsche considera o todo da filosofia platônica uma forma niilista negadora da vida, semeadora de ressentimento e afetos tristes, porque nega o “devir” neste mundo, ou seja, o novo, o porvir, em favor de um mundo mais ideal, perfeito, inteligível, que se refugia numa bolha e se fecha para o novo. O Uno que acomoda as múltiplas Ideias, um mundo transcendente e verdadeiro. Quando ocorre a afirmação da ideia de verdade universal, supõe-se que não é possível outras verdades; tudo está amarrado à ideia de uma verdade, que para alcançá-la, só pelo caminho dado pelo método. A abertura para outros caminhos considerados perigosos incorrerá no erro. É preciso cuidar para não permitir que outras aventuras ponham em risco a verdade.

Em suma, o pensamento platônico encerra a possibilidade de qualquer forma criadora, instaurando uma filosofia que põe o indivíduo numa condição passiva, apoiado numa figura, inerte para receber, para descobrir uma verdade que está nas alturas, na transcendência e contemplá-la. Um mundo em que tudo é dado e representado. Tudo no mundo sensível é imperfeito, é um erro; assim, é preciso buscar no mundo inteligível um modelo perfeito para corrigir ou consertar suas imperfeições. Aqui o pensamento fica estagnado, bloqueado, restando apenas a possibilidade da representação do pensamento identitário e das figuras já dadas, haja vista que o verdadeiro modelo está fora e precisa

ser alcançado. Essa lógica encerra a possibilidade de explorar linhas consideradas perigosas e pôr em marcha um fluxo que se manifeste no criar/recriar enquanto movimento e devir. Mas esse pensamento dominante é questionado pela filosofia afirmativa de Nietzsche e a pós-modernidade.

3.2 Os limites do criticismo kantiano

Mais adiante se chega a Kant, um filósofo iluminista, mergulhado no fervor da explosão das ciências exatas e atormentado pelo problema da possibilidade da metafísica como ciência e da obviedade da física e da matemática como ciência (Porta, 2007).

Nesse contexto, Kant procura uma explicação engenhosa para sanar seu tormento. Esse filósofo causou uma desordem no mundo, antes, cosmologicamente organizado, mas como homem de seu tempo, ou seja, num plano histórico em meio ao iluminismo, à revolução francesa e científica de muito fervor, na crítica da razão pura Kant (1980) explorou as fissuras que polarizavam racionalismo e empirismo, promovendo o êxito da revolução copernicana. Nela, o objeto dado na experiência sensível é constituído pelo sujeito pensante através de categorias a priori. Nessas condições, não há mais como falar em natureza humana, mas num conhecimento constituído a partir da síntese do dado empírico (posteriori) com o dado analítico (a priori).

Porta (2007) explica as noções de metafísica, física e ciência em Kant, destacando que a metafísica para esse filósofo é aquela que busca o conhecimento não empírico, assim sendo, “é, basicamente, a metafísica racionalista” (p. 111). O conceito de física é excepcionalmente a física newtoniana, formada por um sistema encadeado por de leis no sentido e enunciado que vale universalmente entre dois fenômenos. Ao passo que o conceito de ciência é aquele clássico, que vem desde Aristóteles, e pressupõe conhecimento não empírico, ou seja, conhecimento universal e necessário. Os elementos do pensamento filosófico que pairavam na modernidade começaram a se juntar no pensamento de Kant. Assim, enquanto a metafísica procurava buscar o conhecimento não empírico, já estava começando a ficar claro para esse filósofo que isso era inviável. Portanto, seria impossível a metafísica ser considerada como ciência. Neste sentido, a metafísica não pode ser apreendida como dado empírico. Por essa lógica, Kant reconhece a fraqueza da metafísica em não representar a garantia de um conhecimento universal e necessário. Por isso, atribui à razão humana o poder da universalidade e da necessidade. É por meio da razão, situada no próprio sujeito e daquilo que se apresenta aos sentidos, no tempo e espaço, que é possível chegar à verdade. (Porta (2007)

Kant (2004) destaca na crítica da razão prática a necessidade de o homem pensar e agir por conta própria. É preciso agir livremente e com autonomia. Liberdade significa pensar por conta própria, longe da influência dos fenômenos, enquanto autonomia implica dar a si mesmo sua própria regra

moral. A forma de 'tu deves agir', totalmente desprovida de qualquer influência exterior, apenas obedecerá à lei criada a partir da razão. Assim, o que foi marcante na filosofia kantiana foi a revolução copernicana, na qual Kant coloca o sujeito no centro do processo. A partir desse sujeito, há uma constituição social dada pela razão, o que permite inferir sobre uma questão central na filosofia kantiana: a razão humana passa a ser o mecanismo regulador da moral que vai orientar a prática social por meio da lei moral.

Deleuze (1988, p. 226) destaca que “Kant parecia, entretanto, estar armado para reverter a imagem do pensamento. [...] era preciso que o pensamento continuasse a gozar de uma natureza reta e que a Filosofia não pudesse ir mais longe, nem a outras direções que não o próprio senso comum ou a ‘razão popular comum’”. Contudo, esse freio genial protagonizado por Kant permite inferir o receio que o pensador possuía em não permitir que o pensamento humano percorresse caminhos ilimitados, traçasse novas rotas, seguisse fluxos diferentes e construísse novas criações, o que é muito ruim para uma sociedade organizada. Nesse jogo da filosofia kantiana, constata-se que ser livre e autônomo é ser obediente à razão, o que implica reprimir a vontade, que se manifesta nas inclinações humanas. Qual é o problema advindo dessa lógica constatada por Kant?

Kant parecia pretender domesticar uma noção escravagista de obediência às verdades morais, noção que será contestada mais tarde por Nietzsche. Deleuze vai mostrar a ambiguidade do criticismo kantiano, destacando: “Nunca o conhecimento, a moral, a reflexão e a fé, são postas em questão, julgando-se que correspondam aos interesses naturais da razão, mas somente o uso das faculdades, que é declarado legítimo ou não, de acordo com este ou aquele desses interesses” (Deleuze, 1988, p.227). Nesse sentido, Kant reconhece o atributo da razão ao negar uma grandeza ordenadora fora do próprio homem, porém salvaguarda os valores morais a partir da universalização de uma lei criada, julgada e validada pela própria razão humana; assim, submete o indivíduo à universalização da lei moral.

Fechando o ciclo, destacam-se duas questões centrais levantadas por Deleuze na obra *Diferença e Repetição*. A primeira surge em Platão, no cerne de sua teoria, que "é dominada pela ideia de uma distinção a ser feita entre 'a coisa mesma' e os simulacros. Em vez de pensar a diferença em si mesma, ele já a relaciona com um fundamento" (Deleuze, 1988, p.121). Deleuze vai dizer: "Reverter o platonismo significa o seguinte: recusar o primado de um original sobre a cópia, de um modelo sobre a imagem." Simplesmente, buscar outra forma que deva afirmar a diferença em vez de negá-la (1988, p.121). A outra questão diz respeito a Kant. Deleuze (1988) pontua que "a estética se cinda em dois domínios irreduzíveis, o da teoria do sensível, que só retém do real a conformidade com a experiência possível, e o da teoria do belo, que recolhe a realidade do real na medida em que ela se reflete em outra parte" (Deleuze, 1988, p.123). Deleuze vai dizer que "não basta multiplicar

as perspectivas para fazer perspectivismo. É preciso que a cada perspectiva ou ponto de vista, corresponda uma obra autônoma, dotada de um sentido suficiente" (Deleuze, 1988, p.124). Os limites da solução kantiana estão na ideia da criação de uma lei moral a partir da razão humana, que cria, julga e universaliza essa lei. Kant reconhece os limites da metafísica, mas não se contenta com tal limitação. Parte para o campo prático da ética, terreno em que a razão impõe a lei moral, para fins de permanecer obediente a uma ordem. Kant se inclinou à reação da afirmação da vida e se propôs a pensar uma maneira que foge dela.

Assim, as filosofias que se mobilizam em fazer a crítica às formas dominantes, de alguma forma se instauram como modelo, passando a constituir uma outra forma dominante que deve abolir o velho para dar lugar à fixação e universalização do novo modelo, sem dar abertura para novas questões, acabam se tornando dominantes também. Talvez seja preciso pensar a filosofia como um instrumento inventivo, que resista e não tenha apego a qualquer forma de saber constituído ou se submeta a um poder universalizante. Em vez disso, ela deve procurar explorar linhas de fuga que escapem ao controle, como forma de resistir e criar, movida por um desejo de se afirmar, buscando um pouco de consistência e não de universalidade e dominação.

3.3 O Intercessor: Deleuze

Por que Deleuze é o filósofo que serve de inspiração a esta pesquisa?

Logicamente, as filosofias presentes no contexto neoliberal são articuladas de forma a garantir validação da organização dominante. O que representa perigo para a dominação capitalista é um pensamento original. Neste sentido, explorar linhas de fuga para escapar do controle e criar alternativas para facilitar a experiência filosófica pró vidas emancipadas é tarefa de quem se percebe como subjetividade constituída a partir da usurpação do desejo pelo domínio que se nutre das forças alheias para se manter ativo e que faz uso dessa percepção para explorar outros fluxos.

Essa percepção é ponto de partida inquietada pelo desejo de construção de um verdadeiro projeto de vida que explore atalhos para romper os limites da matriz econômica. Para essa pretensão, mesmo a filosofia tendo sido sequestrada e imposta à servidão do modelo posto, acredita-se no seu potencial problematizador como instrumento de questionamento do domínio capitalista, desde que seja deslocada de campos seguros para campos inseguros. As multiplicidades presas é que em algum momento serão afetadas e libertadas para criar diferentes possibilidades de vida, elas funcionam como focos de resistência. Instituições sociais tomadas pelo poder jamais serão postas em favor de projetos de vida construídos a partir de uma ética imanente dos afetos. Incitar provocações pelas arestas é a ideia e Deleuze o intercessor.

O proposto aqui convida a pensar Deleuze pelo movimento que confere à filosofia; por esta razão, experimentar é palavra de ordem em razão de uma prática filosófica problematizadora que se põe a criar e exige a vivência da “experiência real” como prática capaz de fugir da reprodução do mesmo e embrenhar-se por outros caminhos diferentes.

4 A experimentação e suas implicações na construção de uma política que afirme a vida

O pensamento potente: em vez de submeter o pensamento a formas inibidoras daquilo que está por vir — como fez Platão e Kant —, Deleuze desenvolve um pensamento de afirmação da vida. Ele se aproxima de Nietzsche quando se opõe às saídas de Platão e de Kant, pois a filosofia de Nietzsche consiste em afirmar a vida, por isso procura combater as formas que, de alguma maneira, negam ou reagem à vida. Isso fica claro em sua obra *Nietzsche e a Filosofia*:

Em lugar de um pensamento que se opõe à vida, um pensamento que afirma a vida. A vida seria a força ativa do pensamento, e o pensamento, a potência afirmativa da vida. Ambos iriam no mesmo sentido, um levando o outro e rompendo os limites, seguindo-se passo a passo um ao outro, no esforço de uma criação inaudita. Pensar significaria descobrir, inventar novas possibilidades de vida (Deleuze, 1976, p. 130).

Um pensamento potente para Deleuze é aquele capaz de enfrentar, de romper limites, sempre buscando se afirmar diante de novas possibilidades. O que Deleuze (1976) capta de Nietzsche é o entendimento de que afirmar as forças potentes do pensamento é buscar o que elas têm de diferente. Assim, em Deleuze, é a diferença que importa, uma diferenciação qualitativa das forças que se dão na relação em um dado corpo intensivo buscando extrapolar limites para criar formas de vida diferentes. Para compreender essa lógica, busca-se situar alguns elementos do pensamento de Deleuze (1976) (1988) na matriz nietzschiana-spinozana: I- a crítica ao indiferenciado; II- a vontade de potência como critério de avaliação dos valores; III- a diferença como o elemento diferencial das forças; IV- a qualidade das forças qualificada pela diferença; V- o propósito da imbricação da ética com a política para produzir e não reprimir o afeto desejante em favor de uma vida afirmativa.

I - Crítica ao indiferenciado: as formas de pensamento em Platão e Kant são confortáveis e recuam diante da afirmação. Esse conforto que se dá na ideia de conservação dos valores ou das linhas que contornam o rosto dão sustança à manutenção do poder dominante e do saber constituído, reproduzido pelas vias curriculares no ambiente escolar. Em *Diferença e Repetição*, Deleuze (1988) explica a imagem dogmática do pensamento que considera bloqueadora da potência do pensamento afirmativo. Para o filósofo, a ilusão do negativo é como “a bela alma que vê diferenças em toda parte, que se refere a diferenças respeitáveis, conciliáveis, federáveis, ali onde a história continua a

fazer-se por contradições sangrentas. A bela alma se comporta como um juiz de paz lançado num campo de batalha” (Deleuze, 1988, p. 101), ela é tida como o elemento indiferenciado porque tem na razão a condição de juiz e réu ao mesmo tempo. A lógica do indiferenciado kantiano atribuído à razão não dá conta de explicar as variações das verdades morais no tempo, pois essas verdades nada mais são do que construções dadas no campo social. Se há aí metamorfoses e não essências, assim, a razão passa a ser questionada. A constituição de uma verdade é dada em seu tempo, por considerar esse movimento das verdades, Deleuze (1976), apoiado em Nietzsche, vai questionar tanto o critério do indeterminado proposto por Platão quanto o critério do indiferenciado proposto por Kant, colocando o império da razão em dúvida. O indiferenciado kantiano não responde às mudanças nas sociedades de controle porque se sustenta em princípios universais, a obediência, a conservação e o juiz de paz; assim, o que poderá dar conta dessa mudança?

II - O novo critério de avaliação dos valores: Para Deleuze (1976), a potência do pensamento ocorre na relação de forças. Essas forças são elementos diferenciados que buscam se afirmar, dando origem a uma genealogia, uma crítica fundamentada na vontade de potência como critério de avaliação dos valores. Esse critério é governado por princípios genéticos que promovem e garantem o movimento de mudança — confrontando o que é conservador — visando identificar as descontinuidades a partir de uma perspectiva que interpreta, valora e questiona o homem e os valores estabelecidos. Considerando o critério da vontade de potência, Deleuze (1976, p. 63), baseando-se em Nietzsche, acrescenta que, pela filosofia ativa, "um termo só quer dizer alguma coisa na medida em que aquele que o diz quer alguma coisa ao dizê-lo." Quem cria, deseja algo com essa criação; há um sentido implícito, porém não deve ser simplesmente absorvido pelo interlocutor, mas sim interpretado onde a "transformação do sentido significa que outro se apodera dele, aplicando-o a algo diferente porque deseja algo distinto." (1976, p. 61). Assim, a atividade filosófica é um exercício aberto à interpretação, daí o querer atrelado à vontade de afirmação, se se pergunta: “o que a vontade quer? (...) o que uma vontade quer, segundo sua qualidade, é afirmar sua diferença ou negar o que difere” (1976, p. 64). Não se trata do querer objetos ou fins, no fundo toda vontade quer um tipo de forças, sejam elas afirmativas sejam reativas.

III - O elemento diferencial das forças: Segundo Deleuze (1976), o importante é qualificar as forças pela diferença; o diferencial das forças dá-se na capacidade de interpretação dos sentidos e na avaliação dos valores. Nesse plano, qualificar as forças significa inquirir pela sua distinção e reconhecer que não é possível quantificar essas forças, mas sim qualificá-las, ou seja, buscar o que elas têm de diferente. Não há como medir nesse plano de qualificação das forças, pois como quantificar quem é mais forte ou mais fraco pelo número ou quantidade quando elas se qualificam numa relação em que qualitativamente se distinguem ao procurar uma harmonia? Não há como,

pois se fala em termos qualitativos e o critério de avaliação dos valores é a vontade de potência, mas o elemento diferencial na perspectiva de Deleuze é a diferença: “Em sua essência, a diferença é o objeto de afirmação, ela própria é afirmação. Em sua essência, a afirmação é ela própria diferença” (Deleuze, 1988, p. 101). O lugar onde essas forças distintas entram em relação para se afirmar é o corpo. Se o elemento diferencial é a diferença e as forças são distintas, como se distingue qualitativamente as forças?

IV - Qualidade das forças: Deleuze (1988) assinala que há uma imponente força que impõe a afirmação dos valores, e há uma imponente força, como afirmação primeira, a diferença. No primeiro caso, que afirma os valores, Deleuze (1988, p. 102) escreve que “a afirmação é de fato produzida, mas para dizer sim a tudo que é negativo, a tudo o que pode ser negado”. Essa afirmação de valores é dada em um plano de aceitação desses próprios valores. No segundo caso, Deleuze (1988, p. 103) diz que “a afirmação é primeira: ela afirma a diferença, a distância. A diferença é leve, aérea, afirmativa. Afirmar não é carregar, ao contrário, é descarregar, aliviar. [...] já não é o negativo que produz um fantasma de afirmação. [...] é o não que resulta da afirmação”. A partir dessa concepção de afirmação é que Deleuze (1988) exprime a ideia da eliminação do negativo para se afirmar na diferença, ideia expressa pela eliminação dos valores morais. Afirmar na forma da diferença significa não carregar para si o peso dos valores morais, considerando que eles vão coibir sua afirmação, em favor da conservação de uma ordem dominante. Assim, as relações de forças dão-se numa dinâmica em que constantemente se busca afirmar para conservar ou se afirmar na diferença para eliminar o peso da moral.

Quando as forças ativas se afirmam, elas têm na diferença essa afirmação de si e no sentido o elemento do pensamento que se põe a interpretar os valores à luz da vontade de potência afirmativa da diferença. Essas forças ativas criticam e destroem valores para criar valores novos, o que implica dizer que “o criador de valores não é separável de um destruidor, de um criminoso e de um crítico: crítico dos valores estabelecidos, crítico dos valores reativos, crítico da baixeza” (Deleuze, 1976, p. 71). Para criar, o crítico se detém à destruição de valores para o surgimento do novo, na medida em que as forças procuram se afirmar na diferença.

As forças do tipo reativas são dadas a partir do critério de juiz de paz, pelo qual a razão julga a si mesma, permanecendo a ideia de uma dinâmica que força para conservar uma moral superior e imune a qualquer crítica. São forças inferiores e possuem um lugar, estão na base, obedecem e asseguram os comandos para conservar; são forças como *são* em detrimento de forças maiores “que por natureza elas escapam à consciência” (Deleuze, 1976, p. 22), dominam as forças reativas e como tal, se não estão no domínio da consciência, estão no domínio do inconsciente, potencializam e transformam aquilo que as forças reativas procuram conservar. Fala-se de uma força do tipo ativa,

que potencializa o pensamento. Essa tipologia de força está acima das forças de base reativas; assim, “a atividade das forças, necessariamente inconsciente, é o que faz do corpo algo superior a todas as reações, em particular, a esta reação do eu que é chamada de consciência” (Deleuze, 1976, p. 22), logo, essa potência do inconsciente é que de alguma forma irá romper com a conservação da consciência. Trata-se daquilo que, segundo Deleuze, Nietzsche chamou de “senhor”, assim como chamou as forças reativas de “escravo”. Os movimentos de território do capitalismo, quando desterritorializa e reterritorializa explica a ideia de uma força criadora para permanecer no topo, qualificada como força ativa. Esse tipo de criação capitalista é movido por um desejo intensivo que tende a se afirmar para se perpetuar; isto é o que se julga problemático, ou seja, quando essa força se impõe como condição universalizante para se perpetuar, como algo que se passa fora da história. Pensar uma ética de afirmação da vida, sem pretensão universal, implica o enfrentamento dos modelos universalizantes de poder, mas não para tornar-se como condição no lugar, e sim, para provocar as rupturas no modelo totalizante.

V – Propósito: A imbricação da ética com a política remete a pensar estratégias para produzir e não reprimir o afeto desejante, visto que a repressão impõe uma força de dominação e contenção dos devires. Ativar o mecanismo de produção implica abandonar a noção de ensino pela via do método nos moldes representacionais, que visa a homogeneização das massas. Esse abandono implica colocar em fluxo outras estratégias, mas proponentes à experimentação; quem experimenta, quando provocado pela mediação de quem se propõe à tarefa de facilitar a experiência, é que potencialmente se tornará aprendiz, pois será confrontado pelo acontecimento. Essa violência força o aprendiz a pensar de forma a explorar novas possibilidades e, com isso, aprender a se guiar na vida sem precisar de guia eternamente. Aqui se pretende a uma ética entendida como dimensão da vida bem vivida, a partir da noção de que as ideias são produzidas, portanto, a inteligibilidade é válida quando se põe a produzir valores que valorizem a vida e a dignidade humana. Ideias não valem vidas, elas devem ser empreendidas em função da vida humana bem vivida, bem como das diversas formas de vida existentes no planeta. O que significa a ideia de vida bem vivida? Que mecanismos precisam ser acionados para não cair nas armadilhas de interpretar uma vida bem vivida a partir dos fenômenos? Não consiste numa tarefa fácil.

Em Spinoza (2008), uma vida vale a pena quando não se restringe apenas a permanecer vivo durante muitos anos. A valorização da existência humana em extensão é complementada pela ideia de que ela ganha qualidade quando se põe a pensar que além de viver muitos anos, é preciso viver bem e com qualidade. Pois não se vive apenas em nome da conservação, mas de uma intensidade possível, uma dinâmica em movimento constante. Essa lógica da ética spinozana tem no afeto a singularidade e a disposição intensa da vida. Contudo, também remete a Deleuze, mas na ideia de

pensar intensamente para criar juntos, como multiplicidades, sem estar preso a uma natureza universal ou subjugado a um modelo totalizante, como máquinas desejanter capitalistas. Propõe uma teoria filosófica mais voltada para a valorização da vida humana do que para os valores capitalistas de produção e consumo.

O problema de Spinoza vai ao encontro da construção de alegrias que permitam a liberdade dada pelo desejo intensivo. No prefácio da terceira parte sobre a natureza dos afetos, Spinoza (2008) propõe uma ética dos afetos contrária às teorias da tradição; para ele, os pensadores situam os afetos humanos como coisas que estão fora da natureza, em que o próprio homem é dado como um império que perturba a ordem natural das coisas, quando deveria segui-la. A natureza humana é deplorada por uns, ao passo que outros trazem conselhos de prudência, mas a questão spinozana é que ninguém se dispôs a tratar da natureza dos afetos, da sua intensidade na vida humana. Segundo ele, o que os moralistas fizeram nada mais foi do que abominar as ações humanas proveniente dos afetos perturbadores da ordem natural, das coisas como ação fora do campo racional. Mas os afetos são intensidades que devem ser compreendidas dentro das regras da natureza. A natureza e a virtude dos afetos, os apetites humanos, são da ordem da própria natureza, assim como Deus e a mente. Não há nada fora dessa natureza e Deus é essa natureza e os afetos humanos são parte dela. Aqui Spinoza elucida uma ética dada na imanência, na existência da vida afirmando que não há nada fora dela.

Pela ética de Spinoza (2008), a vida é tanto extensão (quantidade) quanto dinamismo (intensidade), expressos no conatus, variação do corpo e da mente. Assim, uma duração de vida, tanto na extensão quanto na intensidade, são elementos constituintes de uma vida, ou seja, um corpo em conservação mas também intensivo. O desejo é a disposição intensa que leva uma pessoa a querer viver bem, a razão desejanter. Neste sentido, desejo e conatus são a mesma coisa na medida em que a ação é consciente, traduzida na capacidade de existir, persistir, criar e viver bem. Spinoza apresenta uma ética do viver bem ao passo que desenvolve uma epistemologia para explicar essa ética, e dá uma definição de corpo como cinética, suscitada pelas questões “O que pode um corpo?”, “O que podem os afetos?”, intensidade pura, levando à conclusão da necessidade do "ser ativo". Mas isso não é suficiente; para Spinoza, é preciso conhecer a causa do desejo. É possível diferir a causa da paixão e a causa da ação advinda da razão desejanter? Como? Para explicar, Spinoza (2008) afirma existir uma parte confusa daquilo que afeta os corpos e, como tal, essa confusão advém das paixões ou efeitos, elas são exteriores, algo que move um corpo, mas na passividade ou escravidão. O contrário dessa parte confusa, a clareza dos afetos, torna a vida potente, aí se encontra alguma liberdade. Portanto, em Spinoza, perguntar o que é um afeto é afirmar que é a variação do conatus, que define a potência de existir e agir à luz dos afetos como causa da natureza.

O problema é que, em Spinoza, a singularidade está presa à natureza imanente de Deus como causa. Pensar em uma teoria que desprenda tal amarração constitui a divergência entre Spinoza e Deleuze. Este, por sua vez, desprende o afeto da substância natureza por meio do CsO. De acordo com Deleuze (1998, p. 49) sobre Spinoza, é preciso “tomá-lo pelo meio, e não pelo primeiro princípio (substância única para todos os atributos)”. Em Deleuze (1976), a tarefa ética consiste em afirmar a vida contra os afetos tristes, como o ressentimento, e contra o tirano que precisa da tristeza alheia para dela tirar proveito. No entanto, afirmar a vida não significa a afirmação de pessoas individuais, mas sim nos encontros como indivíduos em comunidades. É como um corpo sem órgãos que se desloca no espaço liso do campo social, movido por uma produção desejante que procura afirmar a vida na diferença (o sim à vida), quando nega o peso da moral (o não à moral).

Deleuze é imperativo ao dizer: “Experimente, mas é preciso muita prudência para experimentar. Vivemos em um mundo desagradável, onde não apenas as pessoas, mas os poderes estabelecidos, têm interesse em nos comunicar afetos tristes. [...] A questão é a seguinte: De que afectos você é capaz?” (Deleuze & Parnet, 1998, p. 75). Deleuze remete à questão espinozana unificadora do corpo e do afeto sem que haja superioridade da alma sobre o corpo. Assim, ao experimentar o corpo, é capaz de afetar e ser afetado, mas é necessário prudência para não ser envolvido pelos afetos tristes espalhados. Deleuze e Guattari pensam o CsO como a potência que procura experimentar para desestruturar os órgãos institucionais de suas funções organizadas, em favor de buscar novas possibilidades, mas advertem a ele a arte da prudência e recomendam o agir dentro da boa medida para manter a intensidade do fluxo que leva uma linha e a mantém em movimento, caso contrário, poderá incorrer em uma linha de morte. Sobre esse risco, Deleuze tomou o cuidado para não incitar uma filosofia do desastre, no sentido de pensar e experimentar sem a devida cautela.

Por que este desfile lúgubre de corpos costurados, vitrificados, catatonizados, aspirados, posto que o CsO é também pleno de alegria, de êxtase, de dança? Então, por que estes exemplos? Por que é necessário passar por eles? Corpos esvaziados em lugar de plenos. Que aconteceu? Você agiu com a prudência necessária? Não digo sabedoria, mas prudência como dose, como regra imanente à **experimentação**: injeções de prudência (Deleuze e Guattari, 1996, p.13, grifo nosso).

O CsO é desprovido da organização moralista e, por isso, é movido pelo desejo intenso; contudo, a experimentação exige a prudência de quem experimenta, a dosagem, a cautela para não se deixar levar por uma linha da morte. Essa prerrogativa é da experiência nômade. Lins (2005) acrescenta que a atividade de experimentar deve ser guiada pelo amor. Assim, a aprendizagem, o engajamento ativo movido pelo tentar, são da ordem do processo de experimentar que desconhece a saída e o resultado, e se vincula à experiência do novo, à invenção. E acrescenta:

Experimentar, mas nunca oficializar (uma *minoria*, uma vez oficializada, torna-se uma *maioria*) ou impor, como modelo esta ou aquela pedagogia, porém contaminar os processos pedagógicos com “costumes bárbaros”. Se a ideologia utilitária mapeia o dia-a-dia de cada um, tudo grava, cataloga, por que a educação seria diferente? Como pensar a produção do inútil nas escolas? (Lins, 2005, p. 1239).

Em direção ao fluxo pedagógico, Lins apela para a questão de não criar em função de impor essa criação como um modelo a ser seguido universalmente, mas de infectar os processos pedagógicos com o pensamento anárquico como forma de extrapolar o controle exercido pela instituição educacional. Guattari (1985) reforça essa ideia, quando pontua a totalidade do CMI (Capitalismo Mundial Integrado) como imposição, mas não como consenso total. Sempre vai haver oposição ao domínio impositivo, e é por meio dessa resistência que poderá ocorrer a desorganização da máquina. Essa lógica remete a filosofia deleuzo-guattariana ao pensamento conceitual molar/molecular que explica a coexistência entre o modelo que procura unificar, promovendo o enquadramento da multiplicidade, e a resistência ao modelo, que explora a fuga da molaridade, quebra a linha rostificada, por meio do CsO, liberando as multiplicidades. O valor desse movimento está na criação que advém dessa relação. O que importa é o resultado dessa relação, que torna vivo o movimento pelos processos criativos, dificultando a instauração plena de modelos totalitários.

Numa ética da vida bem vivida, é preciso desenvolver uma formação implicada numa aprendizagem marcada pelo afeto e pelo desejo produtivo. Nos encontros, deve-se considerar como elemento nesse processo de aprendizado uma cultura que afeta os corpos, atravessando-os por linhas nas quais "o aprendiz eleva cada faculdade ao exercício transcendente. Ele procura fazer com que nasça na sensibilidade esta segunda potência que aprende o que só pode ser sentido" (Deleuze, 1988, p. 270). E o que pode ser sentido é da ordem da experimentação, pois “o aprendizado só se faz com o enfrentamento dos problemas, sejam eles práticos (o aprendizado da natação) ou especulativos (o aprendizado dos conceitos da filosofia)” (Aspis e Gallo, 2009, p. 68).

Ademais, o princípio ético consiste em avaliar a criação dada pelas forças imponentes com vistas à vida vivida intensamente, se são boas ou ruins. Partindo dessa disposição problematizadora, o CsO desligado da máquina capitalista, enquanto agente do pensamento em fluxo, deverá se dar na eliminação do ressentimento disseminado e na libertação do domínio para se afirmar na diferença. Uma ética afirmativa da vida, dada na relação, procura valorar a moral como boa ou ruim, para dar consistência a uma vida julgada como boa. Constitui tarefa da filosofia o trabalho árduo e especulativo, facilitando a clareza das ideias na compreensão das linhas da significação, no julgamento da significação elaborada e na criação conceitual reluzente a formas de vida menos

prezas e mais afirmativas. Deve-se construir o conceito, dado na imanência, para não se refugiar na ideia de um mundo perfeito proporcionado pela transcendência.

No mundo dominado pelo capitalismo, o que é dado põe o pensamento em fluxo para odiar esse mundo, esgotando sua potência de vida. A grande questão é não apenas receber, mas construir em grupos a partir do desejo intensivo de pessoas em afinidade, formando uma corrente de resistência aos mandos institucionais, porém em diálogo com eles, como forças em relação, de forma a se efetivar pelo desejo que os move. Por outro lado, não se trata de alimentar uma potência desenfreada que leva à destruição, mas sim de estar revestido do valor da prudência do CsO ao se posicionar contra a moral conservadora para inquirir uma moral diferente.

5 Considerações finais

Interceder ao projeto filosófico de Deleuze significa criar uma política que afirme o desejo intensivo como produção na construção de uma vida coletiva menos presa e dominada, dada pela relação entre grupos minoritários com as instituições sociais. Um devir minoritário capaz de se afirmar diante da repressão exercida pelas máquinas sociais. A afirmação de forças dadas por um desejo produtivo são intensidades movidas pela diferença que advêm de fluxos em relações moleculares, escapam do controle da máquina binária molar, e, nesse escape, manifestam-se como focos de criação intensivos, possíveis de criar formas de vida, dando-lhes consistência, mesmo que por um instante, para se escudar do caos, sem a pretensão de fixá-las num plano transcendente. Um corpo em atividade, ou que experimenta, é capaz de criar. Não será possível a criação advinda de corpos agenciados para representar modelos, desprovidos da capacidade de repetir as teorias para delas extrair algo diferente. Corpos habituados e que reagem a novas questões estão programados para reproduzir modelos, não se permitindo serem afetados. Experimentar é preciso, no sentido de empreender uma filosofia prática imbricada numa ética de afirmação da vida.

Referências

ASPIS, Renata Lima; GALLO, Silvio. **Ensinar Filosofia**: um livro para professores. São Paulo - SP: Atta mídia e Educação, 2009.

BIANCO, Giuseppe. Otimismo, Pessimismo, Criação: Pedagogia do Conceito e Resistência. In: Dossiê: “Entre Deleuze e a Educação”. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 93, (Set./Dez. 2005), p. 1289-1308. Disponível em: : [93 V.26. \(SET./DEZ. 2005\) - Dossiê: “Entre Deleuze e a Educação” | Cedes \(unicamp.br\)](#). Acesso em: 02 jun. 2023.

- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a Filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Munoz. Rio de Janeiro -RJ: Editora 34, 2010.
- DELEUZE, G; PARNET, C. **Diálogos**. Tradução Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta: 1998.
- DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Tradução Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DELEUZE, G. **Nietzsche e a Filosofia**. Tradução Edmundo Fernandes Dias e Ruth Joffily Dias. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, FÉLIX. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**, vol. 2. Tradução Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro-RJ: Editora 34, 1995.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, FÉLIX. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**, vol. 3. Tradução Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro-RJ: Editora 34, 1996.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, FÉLIX. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**, vol. 5. Tradução Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. Rio de Janeiro-RJ: Editora 34, 1997.
- GUATTARI, F. **Revolução molecular: pulsações políticas do desejo**. Tradução Suely Rolnik. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. Tradução de Valério Rohden e Udo Baldur Moosburger. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Prática**. Tradução e Prefácio: Afonso Bertagnoli. Versão para eBook eBooksBrasil.com. Fonte Digital Digitalização da edição em papel da Edições e Publicações Brasil Editora S.A., São Paulo, 1959 ©2004.
- LINS, Daniel. Manguê's school ou por uma pedagogia rizomática. *In*: Dossiê: "Entre Deleuze e a Educação". **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93 (Set./Dez. 2005), p. 1229-1256, Disponível em: [93 V.26. \(SET./DEZ. 2005\) - Dossiê: "Entre Deleuze e a Educação" | Cedes \(unicamp.br\)](#). Acesso em: 14 mai. 2023.
- PLATÃO. **Diálogos IV: Parmênides, Político, Filebo, Lísis**. Tradução, lições complementares e notas de Edson Bini. Bauru: Edipro, 2015.
- PLATÃO. Alegoria da caverna. *In*: **A República**. Introdução, tradução e notas de Maria Helena da Rocha Pereira. 9.ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2001.
- PORTA, Mário A. González. **A Filosofia a partir de seus problemas: didática e metodologia do estudo filosófico**. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

SPINOZA, B. **Ética**. Tradução e notas Tomaz Tadeu Silva. 2. Ed. Belo Horizonte: autêntica, 2008.

Autora:

Maria Helena de Sousa Melo

Mestra em Mestrado Profissional em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI-2024) com dissertação em Ensino de Filosofia e Filosofia da Diferença. Especialista Educação Especial e Inclusiva pelo Instituto Federal do Piauí (IFPI-2020). Graduada em Licenciatura em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI-2016).

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0001-5176-4110>

Lattes ID: <https://lattes.cnpq.br/2134101128863796>.



Como reavivar o apagamento literário na educação de jovens e adultos a partir de clubes de leitura? Experiências em um projeto de extensão

*Gabriele Fernandes da Silva Gomes, Giulia Silva Cardoso, Rayssa Rocha Santos,
Andréia Regina Silva Cabral Libório*

Resumo

O presente artigo trata-se de uma análise do Projeto de Extensão realizado no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O objetivo central consiste refletir acerca da importância de se propor ações por meio temas e assuntos pertinentes a vida dos alunos na EJA. Ao se observar a dificuldade dos alunos desta modalidade de ensino em manter o contato com a literatura e desenvolver o hábito da leitura, percebeu-se a importância de criar um espaço em que pudessem se sentir valorizados e estimulados a explorar o universo literário. Foi nesse contexto que nasceu o Clube de Leitura, uma iniciativa realizada em um Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA), em Registro/São Paulo, visando reacender o interesse dos estudantes pela literatura e combater o apagamento literário que muitos enfrentam devido às lacunas educacionais ao longo da vida. Durante os encontros, que ocorreram semanalmente, foram selecionadas obras que dialogassem com a realidade dos alunos, permitindo que compartilhassem experiências e interpretassem os textos com autonomia. A cada sessão, novos leitores se sentiam motivados a expressar suas percepções sobre os livros lidos, criando um ambiente de troca de conhecimento, fortalecimento da identidade literária e inclusão social. Os resultados foram visíveis: muitos alunos que, inicialmente, se mostravam distantes da leitura começaram a participar ativamente, sugerindo livros, discutindo temas e até produzindo textos próprios inspirados nas obras lidas. A experiência demonstrou que os clubes de leitura na EJA são uma ferramenta poderosa para reconstruir a relação dos estudantes com

a literatura, tornando o aprendizado mais significativo e promovendo uma educação transformadora.

Palavras-Chave: EJA; Educação; Clube de Leitura.

Abstract

When we observed the difficulty that EJA (Youth and Adult Education) students had in maintaining contact with literature and developing the habit of reading, we realized the importance of creating a space where they could feel valued and encouraged to explore the literary universe. It was in this context that the Reading Club was born, an initiative carried out at the CEEJA Ricardo José Poci Mendes school in Registro/São Paulo, aiming to rekindle students' interest in literature and combat the literary erasure that many face due to educational gaps throughout their lives. During the meetings, which took place weekly, we selected works that spoke to the students' reality, allowing them to share experiences and interpret the texts independently. At each session, new readers felt motivated to express their perceptions about the books they read, creating an environment for exchanging knowledge, strengthening literary identity and social inclusion. The results were clear: many students who initially seemed distant from reading began to participate actively, suggesting books, discussing topics and even producing their own texts inspired by the works they read. Experience has shown that reading clubs in EJA are a powerful tool for rebuilding students' relationship with literature, making learning more meaningful and promoting transformative education.

Keywords: EJA; Education; Reading Club.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma possibilidade de resgate social de indivíduos, que por vezes foram excluídos ou impossibilitados de participar ativamente da sociedade, permitindo que esses tenham mais oportunidades e entendimento sobre seus direitos assegurados por leis. Entende-se que, voltar a estudar na fase adulta requer grande determinação, uma vez que, há inúmeros desafios principalmente pertinentes ao contexto pessoal de cada discente.

Cada indivíduo tem suas particularidades no processo de aprendizagem, contudo, entende-se que cabe aos docentes determinar parâmetros e meios para obter êxito em suas práticas, respeitando a valorização das diferenças, pluralidade e a diversidade cultural, tendo em vista que, uma educação

que compreende a subjetividade de cada indivíduo é de suma importância para formação dos alunos. Contudo, de acordo com Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 58):

Trata-se, de fato, de um campo pedagógico fronteiro, que bem poderia ser aproveitado como terreno fértil para a inovação prática e teórica. Quando se adotam concepções mais restritivas sobre o fenômeno educativo, entretanto, o lugar da educação de jovens e adultos pode ser entendido como marginal ou secundário, sem maior interesse do ponto de vista da formulação política e da reflexão pedagógica.

Sendo assim, faz-se mister a construção de um trabalho, o qual por meio das literaturas permita refletir empaticamente e criticamente, sobre temas como narrativas e práticas indígenas, desigualdade social, negritude, entre outros. A fim de contribuir para a formação do sujeito leitor, de forma que possa identificar-se no texto ou nas suas leituras plurais, bem como, fazer da leitura uma estratégia eficaz no processo de ensino aprendizagem.

Dessarte, o objetivo desse artigo é refletir acerca da importância de se propor ações por meio de temas e assuntos pertinentes a vida dos alunos na EJA, apresentando narrativas literárias relevantes e de qualidade, ampliando a experiência literária e estabelecendo relações entre a vida cotidiana do jovem presente na EJA e os textos trabalhados.

Para discorrer o objetivo, iremos relatar a experiência do projeto de extensão “Oficinas: Educação de Jovens e Adultos”, desenvolvido no Instituto Federal de São Paulo - *Campus* Registro, em parceria com a CEEJA, localizada no município de Registro/SP.

1 A EJA enquanto uma modalidade de ensino da educação básica

O analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil permanece como um desafio persistente, resultado de causas históricas profundas e da continuidade de problemas estruturais ainda não superados. (Haddad e Siqueira, 2015, p. 88). Na década de 40, inicia um debate sobre a importância da alfabetização de jovens e adultos, pois com o início da democratização no Brasil (inserção do Estado Novo) houve a preocupação de oferecer os benefícios da escolarização a amplas camadas da população até então excluídas da escola conforme aludem Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 59):

Além de iniciativas nos níveis estadual e local, merecem ser citadas, em razão de sua amplitude nacional: a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário em 1942, do Serviço de Educação de Adultos e da Campanha de Educação de Adultos, ambos em 1947, da Campanha de Educação Rural iniciada em 1952 e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958.

Apesar das iniciativas de 1947, não houve práticas metodológicas eficientes para a alfabetização de adultos. Foi a partir dos anos 60, com o educador brasileiro Paulo Freire, que a realidade da educação de jovens e adultos.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade educacional essencial para garantir o direito à educação àqueles que não puderam concluir seus estudos na idade regular. No entanto, muitos desses alunos enfrentam o apagamento literário, caracterizado pela falta de contato significativo com textos e práticas de leitura. Para reverter essa realidade, os clubes de leitura surgem como uma estratégia poderosa para estimular o prazer da leitura e promover a autonomia dos estudantes.

Paulo Freire (1963), um dos maiores educadores brasileiros, defendia a leitura como um ato de libertação e conscientização. Sua experiência das 40 Horas de Angicos, realizada em 1963, demonstrou que a alfabetização pode ser rápida e eficaz quando baseada na realidade dos educandos. O projeto alfabetizou cerca de 300 trabalhadores rurais em apenas 40 horas, utilizando palavras e conceitos do cotidiano dos alunos para facilitar o aprendizado. Essa abordagem rompeu com o modelo tradicional de ensino e reforçou a importância da educação crítica e participativa.

Em contraponto, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado em 1967, buscou ampliar o acesso à alfabetização de adultos em todo o país. Embora tenha sido um programa de grande alcance, o MOBRAL enfrentou desafios relacionados à sua metodologia e à falta de um enfoque crítico na formação dos alunos.

O problema histórico de instituir a Educação de Jovens e Adultos, só é amparado legalmente aqui no Brasil, no ano de 1996, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. No capítulo II, seção V, desta lei, consta apenas que:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (Brasil, 1996, s. p).

Sendo assim, evidencia-se que o estado “oferta a educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola” (Brasil, 1996, s.p). Porém, nota-se um certo descaso referente a essa modalidade de ensino, à medida que a LDB pouco discorre sobre a EJA.

As políticas educacionais brasileiras, historicamente contribuem para a exclusão desta parcela da população pois:

[...] não favoreceram que alunos das classes trabalhadoras realizassem um percurso educacional capaz de garantir o direito à conclusão da educação básica com formação integral. Ao contrário, a história de nossa formação social traz as marcas do passado colonial e escravocrata, da configuração de um capitalismo tardio e subalterno, de uma burguesia aferrada à prática de ações patrimonialistas sobre o Estado, privatizando o público a serviço dos interesses das elites políticas e econômicas. Assim, ao longo dos anos, a desigualdade e a exclusão social foram se ampliando no Brasil, resultando daí grande contingente da população que vive em situação de pobreza, que não concluiu a trajetória escolar e nem possui formação profissional qualificada (Shiroma; Lima Filho, 2011, p. 727-728).

É necessário ainda, compreender a educação emancipadora, que compreenda os contextos dos/as educandos/as, consoante Freire (2002, p. 30) ao reportar a importância de:

[...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem a saúde das pessoas. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos?

Neste sentido, torna-se crucial o desenvolvimento de ações pautadas na Educação de Jovens e Adultos, com vistas a contribuir para a diminuição do analfabetismo funcional, por meio da alfabetização e letramento dos jovens e adultos. A alfabetização de jovens e adultos é necessária para garantir o direito à educação desse grupo que nunca frequentou a escola ou não concluiu a educação básica. Para Freire (2002, p. 25), um dos precursores da Educação de Jovens e Adultos no Brasil afirma que: "Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de um objeto, um do outro".

O referido autor evidenciava uma educação pautada no contexto, na qual faz-se necessário na educação uma prática da liberdade; quanto mais se problematizam os educandos como seres no mundo, mais se sentirão desafiados e responderão de forma positiva, ao contrário de uma educação bancária, domesticadora, que apenas 'deposita' os conteúdos nos alunos. Deste modo destaca-se a importância da valorização dos diferentes saberes uma vez que, "[...] não há saber mais ou menos; há saberes diferentes" (Freire, 1987, p. 49).

Cabe salientar que embora em termos de legislação, publicou-se a Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, ainda há muitas lacunas e desafios a serem superados nesta modalidade de ensino.

Portanto, ao investir na alfabetização e no letramento de jovens e adultos, promove-se a equidade educacional, assegurando o direito à educação e fomentando o protagonismo dos estudantes no meio acadêmico e social. Essa prática fortalece não apenas a inclusão no ambiente escolar, mas também a autonomia intelectual, garantindo que a educação cumpra seu papel na transformação social e na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

2 Projeto oficinas: educação de jovens e adultos

O projeto de extensão denominado como "Clube do Livro", foi uma iniciativa desenvolvida por uma professora e graduandas do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Ciências e Tecnologia de São Paulo (IFSP) - *Campus* Registro, sendo elas, Gabriele Fernandes da

Silva Gomes, Giulia Silva Cardoso e Rayssa Rocha Santos, sob supervisão da Prof^a. Dr^a Andreia Regina Silva Cabral Libório. Todas as atribuições do projeto foram realizadas nas dependências do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos- CEEJA, em Registro/SP.

Os primórdios das atividades ocorreram no início do mês de setembro e findaram no mês de dezembro do ano de dois mil e vinte e quatro, totalizando quatro meses de atuação, nas quais, especificamente ocorreram em encontros semanais todas às quintas-feiras com duração de duas ou três horas diárias no período vespertino. O "Clube do Livro" teve como objetivo principal promover junto à comunidade a leitura crítica e o desenvolvimento da oralidade entre os estudantes do CEEJA, incentivar o hábito da leitura, rodas de conversa, dinâmicas de grupo e debates sobre obras literárias previamente selecionadas. O projeto também propôs fortalecer a integração entre os alunos e ampliar os conhecimentos e repertório cultural dos participantes, abordando temáticas essenciais, como narrativas e práticas indígenas, desigualdade social e negritude. Consequentemente proporcionando um espaço de aprendizado diversificado e participativo, bem como, contribuindo com a formação cidadã e crítica dos estudantes e o incentivando respeito às pluralidades.

Por se tratar de um grupo de estudantes heterogêneos, houve a necessidade de uma sensibilidade pedagógica na elaboração e condução das aulas nesse espaço, os encontros atendiam alunos de diferentes faixas etárias, histórias de vida e necessidades de aprendizagem, o que exigiu um planejamento flexível e adaptado às múltiplas subjetividades presentes. Ao considerar que em uma sala de aula, “não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, é preciso que se liguem, de forma indissociável, à sua significação humana e social” conforme enfatiza Libâneo (2005, p. 39), foram empregadas diversas metodologias, que promoveram experiências que possibilitou aos estudantes refletirem sobre sua realidade e ampliar sua visão de mundo. Tais estratégias propõem não apenas atender às necessidades educacionais específicas de cada discente, mas também, despertar o interesse e a motivação pela busca contínua do conhecimento, estimulando o protagonismo dos alunos no processo de aprendizagem.

Ademais, o projeto proporcionou às graduandas de Licenciatura envolvidas uma vivência prática fundamental para sua formação docente, permitindo o contato direto com metodologias de ensino voltadas para a Educação de Jovens e Adultos. Essa experiência possibilitou o desenvolvimento de competências pedagógicas essenciais, tais como o planejamento, a mediação, a importância da flexibilidade didática e da escuta ativa no processo de ensino-aprendizagem, e a avaliação de atividades educativas, aspectos indispensáveis para a atuação profissional futura. Dado que, tal ambiente educacional possui especificidades próprias variando desde a heterogeneidade dos sujeitos, a valorização dos saberes prévios, e a necessidade de estabelecer uma relação dialógica e

respeitosa com os educandos, a atuação do professor deve notar o aluno em sua variação “[...] enquanto indivíduo que possui uma historicidade, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios” (Dayrell, 2001, p. 140).

Tendo isso em vista, foram elaborados também um “passaporte”, na qual os alunos ganharam um selo sempre que conseguiam participar do clube do livro. Além de tentar manter uma constância dos alunos, queríamos que eles se sentissem animados ao sempre frequentar. Por isso, a cada quatro selos conquistados, eles conseguiram eliminar uma prova de qualquer disciplina.

Ao oferecer aos alunos um incentivo lúdico e motivador, como o “passaporte”, fortaleceu-se o engajamento e a valorização da leitura no ambiente escolar. A estratégia não apenas estimulou a participação, mas também contribuiu para a construção de uma cultura de apreço pelo conhecimento e pela troca de ideias. Dessa maneira, a aprendizagem ultrapassou os limites da sala de aula, tornando-se uma experiência envolvente e gratificante, capaz de impactar positivamente o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes.

2.1 Atividades desenvolvidas no CEEJA

No âmbito do CEEJA, foram desenvolvidas diversas atividades com o objetivo de estimular o aprendizado, promover a interação entre os estudantes e valorizar a troca de experiências. Entre as ações realizadas, destacaram-se rodas de leitura, oficinas culinárias, debates sobre temas sociais relevantes, workshop, oficinas pedagógicas, dinâmicas de grupo, sempre considerando as especificidades e necessidades dos educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Todas as atividades eram articuladas com o componente curricular de Língua Portuguesa, definido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sob a perspectiva de eixos estruturantes que organizam a aprendizagem e o desenvolvimento em diferentes etapas da educação, sendo assim:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (Brasil, 2017, p.71).

Consequentemente, as ações de leituras realizadas no âmbito da EJA eram embasadas neste viés curricular. Dentre as atividades realizadas, destaca-se a que foi desenvolvida no primeiro dia de atuação do projeto, momento em que a realidade dos estudantes da instituição ainda era desconhecida pelas graduandas. Nesse sentido, foi realizada uma apresentação dos participantes, com o objetivo de promover a integração e estabelecer um ambiente acolhedor e propício ao diálogo. Em seguida, procedeu-se à introdução do tema escolhido para aquela semana: alimentação saudável. Tal decisão ocorreu devido a escolha pedagógica, e também considerando o fato da temática educação alimentar e nutricional ser de caráter obrigatório e deve ser incluída e integrada ao currículo entre os temas transversais e de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 2018).

Durante a atividade, ressaltou-se junto aos alunos a importância de manter uma alimentação equilibrada para assegurar uma boa saúde e qualidade de vida, em concordância com o Guia Alimentar para a População Brasileira:

A alimentação adequada e saudável é um direito humano básico que envolve a garantia ao acesso permanente e regular, de forma socialmente justa, a uma prática alimentar adequada aos aspectos biológicos e sociais do indivíduo e que deve estar em acordo com as necessidades alimentares especiais; ser referenciada pela cultura alimentar e pelas dimensões de gênero, raça e etnia; acessível do ponto de vista físico e financeiro; harmônica em quantidade e qualidade, atendendo aos princípios da variedade, equilíbrio, moderação e prazer; e baseada em práticas produtivas adequadas e sustentáveis (Brasil, 2014, p. 9).

Utilizou-se um referencial literário, com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre o tema, uma obra que aborda receitas de diferentes grupos alimentares, na qual, foram selecionadas e impressas algumas dessas alternativas para propor leituras e discussões aos alunos. Como parte da abordagem, também foram compartilhadas informações sobre o Dia Nacional do Nutricionista, que havia sido celebrado recentemente, e o que permitiu contextualizar a importância social e profissional dessa profissão, e ainda, ressaltar o papel fundamental do profissional no processo de auxiliar nas orientações e cuidados na promoção de hábitos alimentares saudáveis.

A escolha dessa temática buscou não apenas sensibilizar os estudantes sobre a relevância dos cuidados com a saúde, mas também fomentar o interesse pela valorização das profissões da área da saúde e ampliar o repertório informativo dos educandos. Posteriormente, foi proposto aos alunos a realização de uma pequena oficina culinária, sendo criados brigadeiros saudáveis, tendo como base a banana, fruta comum na região e no cotidiano deles. A escolha desse ingrediente visou, além de

valorizar os produtos locais, demonstrar como é possível adaptar receitas tradicionais para versões mais nutritivas e equilibradas

Em sala de aula, os discentes seguiram a receita, colaboraram entre si na preparação e, ao final, puderam degustar suas próprias criações, vivenciando um momento significativo e marcante. Essa atividade prática foi especialmente importante, pois permitiu que os alunos colocassem em prática os conhecimentos teóricos adquiridos, integrando leitura, interpretação de textos, trabalho em grupo e habilidades culinárias, tudo sob a mediação e orientação das graduandas. Observou-se que, a partir dessa vivência, que os alunos demonstraram maior interesse e engajamento nas aulas e no projeto como um todo, evidenciando a eficácia das metodologias ativas e participativas na promoção de aprendizagens significativas e no fortalecimento do vínculo entre os educandos e o processo educativo.

No contexto de práticas pedagógicas que valorizam a cultura afro-brasileira e as relações étnico-raciais, assim como preconiza a Lei nº 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para incluir no currículo a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" (Brasil, 2003). Foram realizadas diversas atividades ao longo de um mês referente ao tema, e essa iniciativa possibilitou a utilização de diversas metodologias, narrativas com enfoque na representatividade seja nas histórias ou autorias, e proporcionando também um período maior para debates aprofundados com os alunos.

Vale salientar diante tantas práticas exitosas, o *workshop* executado em um dia atípico, dado que, essa atividade contou com a participação de professores palestrantes de outra instituição reforçando a importância da valorização da cultura afro-brasileira e das relações étnico-raciais partindo das histórias e raízes de resistência, sucedeu as oficinas para confecção de máscaras e *abayomi* de origem africanas, ocorreu apresentações de relatos de experiências de alunas da graduação que concluíram o ensino na EJA e atualmente encontra-se em cursos superiores, para estimular outros discentes a focar na educação e demonstrar que pode ser possível.

O evento organizado pelas graduandas contou também com a participação da supervisora, Prof^a. Dr^a Andréia Regina Silva Cabral Libório, que naquele momento apresentou-se como uma das escritoras da obra "Memória e história do Quilombo Peropava, narrativa que retrata a história do Quilombo da região do Vale do Ribeira e busca contribuir para uma educação antirracista, para o reconhecimento e o respeito à diversidade étnico-cultural que constitui a sociedade brasileira.

A obra aborda diversos aspectos da cultura e da tradição quilombola, incluindo a história, memória e identidade da comunidade, além de práticas como a roça tradicional "coivara", a produção de farinha de mandioca e a culinária típica. Também são exploradas as ervas medicinais, plantas

ornamentais e mudas nativas, que fazem parte do conhecimento ancestral dos moradores. O livro *Memória e história do quilombo Peropava* discorre que:

O nome peropava origina-se de um rio que banha o município de Iguape - “Peropava”, esse nome foi dado pelos povos indígenas que ali habitavam, do tupi iperupaba, “Lagoa de tubarões” (IPERU=TUBARÃO E UPABA=LAGOA). “Antigamente, papai arrumava o covo no rio peropava para pear peixe para nos criar. Deixava o peixe secando no “tupe” e passava na brasa do fogo, para nós sobreviver” - Conta o mestre senhor José (Cabral Libório, et al., 2022, p. 12).

Desse modo, essa obra possibilita uma abordagem ampla e sensível de temas relacionados às culturas afro-brasileiras e quilombola, ao mesmo tempo em que promove o reconhecimento e a valorização das expressões culturais locais. Ao evidenciar a riqueza e a diversidade dos saberes tradicionais, o livro torna visível a multiplicidade de práticas, costumes e conhecimentos que compõem o cotidiano dos habitantes do Vale do Ribeira, fortalecendo o sentimento de pertencimento e identidade cultural na região.

Link do Drive para fotos:
https://drive.google.com/drive/folders/1ahZY8syTJboTi_s4VXF5rX2W8SsuXWQD

2.2 Resultados e discussões

Considerando que um dos principais objetivos do projeto consistia em alcançar o maior número possível de pessoas, promovendo o acesso à leitura e incentivando a formação de hábitos leitores, observou-se, ao longo de sua execução, um aumento progressivo na participação e adesão dos alunos. Esse crescimento evidenciou não apenas o interesse dos educandos pelas atividades propostas, mas também a eficácia das estratégias utilizadas para aproximá-los do universo literário, respeitando suas trajetórias, interesses e ritmos de aprendizagem. A realização de rodas de leitura, momentos de contação de histórias e debates sobre as obras lidas favoreceu a construção de um espaço acolhedor e estimulante, no qual os participantes puderam desenvolver o gosto pela leitura de forma espontânea e significativa.

Além disso, a adesão crescente revelou a importância do projeto como ferramenta para a promoção da cidadania, do pensamento crítico e do fortalecimento de vínculos entre a escola e seus integrantes, consolidando a leitura como uma estratégia fundamental na prática cotidiana no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A partir dos conhecimentos e relatos

apresentados pelos alunos participantes após a realização do projeto, foi possível observar avanços significativos em diversos aspectos do processo de aprendizagem.

Destacou-se melhoras expressivas na fluência leitora, com maior segurança, desenvoltura e autonomia na leitura de diferentes tipos de textos, notou-se um crescente encantamento e interesse por outros gêneros textuais que, anteriormente, despertavam pouca ou nenhuma atenção, como poemas, contos e textos informativos, ampliando assim o repertório literário e cultural dos educandos. Em casos específicos, o projeto também desempenhou um papel fundamental no apoio ao processo de alfabetização, contribuindo diretamente para o desenvolvimento das habilidades de decodificação, compreensão e produção textual.

Todos esses avanços não se limitaram ao domínio técnico da leitura e escrita, mas também promoveu um fortalecimento da autoestima e da confiança dos alunos em relação às suas capacidades, favorecendo sua participação ativa e crítica nas práticas escolares e sociais. Dessa forma, os resultados alcançados evidenciam a importância de projetos que articulem a mediação de leitura com estratégias pedagógicas intencionais e acolhedoras, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), onde as trajetórias escolares muitas vezes são marcadas por interrupções e desafios diversos.

Considerações finais

Foi possível evidenciar que o projeto contribuiu significativamente para a nossa formação docente enquanto graduandas envolvidas nesse trabalho, proporcionando uma oportunidade ímpar de aplicar, de maneira prática e contextualizada, os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso. Por meio das atividades desenvolvidas, todas as participantes conseguiram aprimorar competências essenciais à prática pedagógica, como o planejamento de aulas, trabalho em equipe, a elaboração de materiais didáticos adequados ao perfil dos estudantes, bem como estratégias de mediação de leitura e incentivo ao protagonismo dos educandos. Além disso, esse projeto fortaleceu habilidades relacionadas à escuta ativa, à condução de rodas de conversa e à promoção de debates significativos, favorecendo a construção de um ambiente acolhedor, crítico e reflexivo, fundamental no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Conclui-se, portanto, que, ao vivenciar alguns dos desafios, potencialidades, especificidades e as adversidades inerentes ao ensino na Educação de Jovens e Adultos (EJA), possibilitou-se não apenas um crescimento profissional, mas também um profundo amadurecimento pessoal. A experiência proporcionou para nós participantes a oportunidade de refletir criticamente sobre nossa

prática pedagógica, ampliando a sensibilidade, empatia e capacidade de adaptação diante de contextos marcados por heterogeneidade cultural, social e etária. Não há como permanecer indiferente após ouvir e acompanhar tantas histórias de vida marcantes e inspiradoras, que revelam trajetórias de superação, resistência e desejo de transformação. O contato direto com esses sujeitos e suas narrativas promoveu um aprendizado que transcende os conteúdos escolares, fortalecendo valores humanos e rompendo com a visão tradicional da escola, uma vez que, amplia a compreensão sobre o papel social do educador visto não apenas como um transmissor de conhecimento, mas como um mediador de saberes e um agente de transformação social dentro e fora dos muros da escola.

Referências

ARAÚJO, J. C. S. Do quadro negro à lousa virtual: técnicas, tecnologia e tecnicismo. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) **Técnicas de ensino: Novos tempos, novas configurações**. Campinas: Papirus, 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 20 maio. 2025.

BRASIL, CNE/CEB. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 30 maio. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 20 maio. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Guia alimentar para a população brasileira**. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Lei nº 13.666, de 16 de maio de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir o tema transversal da educação alimentar e nutricional no currículo escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 maio. 2018. Seção 1, p.1.

BRASIL. Lei nº 13.696, de 12 de julho de 2018. Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 13 jul. 2018. Disponível em: Planalto.

BRASIL. Decreto nº 12.166, de 5 de setembro de 2024. **Regulamenta a Política Nacional de Leitura e Escrita, instituída pela Lei nº 13.696, de 12 de julho de 2018, e altera o Decreto nº 519, de 13 de maio de 1992, e o Decreto nº 520, de 13 de maio de 1992**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/decreto/D12166.htm>. Acesso em: 20 maio. 2025.

CABRAL LIBÓRIO, A. R. S.; FELDMANN, M. G.; CABRAL, P. R. S.; LIBÓRIO, R. G. C. **Memória e história do Quilombo Peropava**. 1. ed. Vassouras, RJ: Historinhas para Contar, 2022.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. Em: Dayrell, J. (Org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. Cadernos CEDES, v. 21, n. 55, p. 58–77, nov. 2001. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300005>>. Acesso em: 20 mai. 2025.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 32ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALDINO, A. C. S. S. **Projeto de intervenção literatura e juventude na EJA**. Monografia. Repositório UFMG, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/32813>>. Acesso em: 18 mai. 2025.

GOMES, M. M. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil e o contexto social dos alunos dessa modalidade. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, nº 17, 9 mai. 2023. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/17/a-educacao-de-jovens-e-adultos-no-brasil-e-o-contexto-social-dos-alunos-dessa-modalidade>>. Acesso em: 20 mai. 2025.

HADDAD, S.; SIQUEIRA, F. Analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 2, p. 88-110, jul-dez. 2015. Disponível em:

<<https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/81/64>>. Acesso em: 20 mai. 2025.

IBGE. 9,3 milhões de brasileiros ainda são analfabetos, a grande maioria com mais de 40 anos. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/noticia/2024/03/22/ibge-93-milhoes-de-brasileiros-ainda-sao-analfabetos-a-grande-maioria-com-mais-de-40-anos.ghtml>>. Acesso em: 5 maio. 2025.

KUENZER, A. Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para gestão. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). **Gestão Democrática da Educação: Atuais tendências, novos desafios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 20. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005. (Coleção Educar).

MARCHESONI, L.; GIORGI, C. A. G. Di; SHIMAZAKI, E. M. A contribuição da teoria freireana para a educação de jovens e adultos. **Rev. Ciência. Tecnol.**, Bogotá, n. 52, p. 11-26, dez. 2022. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-38142022000200011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 mai. 2025.

SÉRGIO, H.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108–130, mai. 2000. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200007>>. Acesso em: 20 mai. 2025.

SHIROMA, E. O.; LIMA FILHO, D. L. Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica e no PROEJA. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, 2011.

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 10, n. 38, p. 49–59, 2012. DOI: 10.20396/rho.v10i38.8639689. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689>>. Acesso em: 20 mai. 2025.

TV ALESE. **Documentário: As 40 horas de Angicos**. Youtube. 21 set 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HWAQDUXqbfI>. Acesso em: 20 mai 2025.

Autor(as):

Gabriele Fernandes da Silva Gomes

Cursando licenciatura plena em Pedagogia no IFSP - Campus Registro.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9828924297829384>

Giulia Silva Cardoso

Cursando licenciatura plena em Pedagogia no IFSP - Campus Registro. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1031523864471238>

Rayssa Rocha Santos

Cursando licenciatura plena em Pedagogia no IFSP - Campus Registro.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2081298610989825>

Profª Drª Andréia Regina Silva Cabral Libório

Possui graduação em PEDAGOGIA pela FACULDADE ESTÁCIO COTIA (2011). Especialização em Gestão do Trabalho Pedagógico (Inspeção, orientação e Supervisão Escolar) pela Faculdade de Educação e Tecnologia da Região Missionária-FETREMIS/ RS (2015). Mestre em Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia de São Paulo- Campus São Paulo. Atuou como Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo- Campus Registro de (outubro de 2014 a nov. 2022), Em Projeto Institucional na Diretoria de Educação Básica (DEB) da Pró-Reitoria de Ensino de (abr. de 2017 a dez de 2018) e na Diretoria de Ações Comunitária e Equidade da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura. Atualmente é Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) da Área: Educação/Pedagogia - Lecionando no Curso de Licenciatura em Pedagogia do IFSP - Campus Registro. integrante do do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (NEABI- IFSP) desde 2015 - Portaria n.2956, de 21 de agosto de 2015. Em 2018 atuou como Vice -Coordenadora (NEABI) IFSP. Tem experiência na área de Educação: Atuação como Professora na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (1 ao 5 ano das séries iniciais), Coordenação e Gestão Educacional (Educação Infantil e Ensino Técnico). Áreas afins: Gestão Educacional; Avaliação do processo de ensino e aprendizagem; Formação continuada de professores e Educação Escolar Quilombola, Educação das Relações Étnico- Raciais, Etnomatemática. Participa do Grupo de Pesquisa de Estudos Afro-brasileiros e indígenas GPEABI do IFSP (CNPq) sob a liderança do Prof. Doutor Leonardo Borges da Cruz. Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Participa do Grupo de pesquisa (CNPq) : Formação de Professores e Cotidiano Escolar sob a liderança da Profa. Doutora Marina Graziela Feldmann e do Grupo de Estudos em Educação Quilombola Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) sob a liderança do prof. Dr. Cleber Santos Vieira. Suplente do Conselho de Políticas

*de Promoção da Igualdade Racial (CPPIR) Registro/SP desde 2023. Coordena projetos culturais voltados para a valorização da diversidade e cultura quilombola. Link para acesso aos documentos relacionados à temática Neabi IFSP entre outras - <https://drive.google.com/drive/folders/1abdxScqVgS4MqUR2ohkJJ-77XYF9AO6n?usp=sharing>.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9955006282999951>*



A experiência em cena: Diálogos entre a Filosofia e o Teatro

Mariana de Oliveira Neves

Resumo

Este artigo se propõe como relato e análise de minha experiência como atriz pesquisadora. Concentro-me numa trajetória pessoal de formação multifacetada em filosofia e teatro. Destaca-se a reflexão originada no módulo de narratividade da MT Escola de Teatro, onde acredito que consegui estabelecer diálogos enriquecedores com o conceito de experiência, conforme delineado pelos autores Walter Benjamin e Jorge Larrosa. A essência do trabalho é a abordagem de como a “experiência”, que sempre fez parte de meus estudos durante a graduação em filosofia, se configura agora nas artes cênicas como um elemento importante para o reconhecimento e valorização de uma narrativa que almeja transcender as imposições da cultura hegemônica.

Palavras-chaves: Experiência; Filosofia; Teatro

Abstract

This article is intended as a report and analysis of my experience as an actress and researcher. The focus being on a personal journey of multifaceted training in philosophy and theater. Focusing on the reflection that originated within the Narrativity Module at MT Escola de Teatro, I believe I managed to establish enriching dialogues with the concept of experience, as outlined by the authors Walter Benjamin and Jorge Larrosa. The essence of this work is the approach to how “experience”, which was always part of my studies during my undergraduate degree in philosophy, is now configured in the performing arts as an important element for the recognition and appreciation of a narrative that aims to transcend the impositions of hegemonic culture.

Keywords: Experience; Philosophy; Theater.

1. Introdução

A proposta do artigo “A experiência em cena: Diálogos entre a Filosofia e o Teatro” é de compartilhar minhas vivências tanto no campo da filosofia quanto no teatro. Esta narrativa não se limita a mapear os trajetos percorridos, mas também visa celebrar e questionar a jornada daqueles que, mergulharam no universo das artes enquanto transitavam pelo ambiente acadêmico. Essa imersão ativa no contexto artístico coincidiu intimamente com os anos de graduação e mestrado em filosofia, oferecendo um olhar íntimo sobre as interseções entre esses dois campos aparentemente distintos.

Dessa forma, o presente trabalho estrutura-se em três seções principais. Inicialmente, faço considerações sobre a minha experiência com o meio artístico em diálogo com os estudos em Walter Benjamin, minha referência de estudo no curso de filosofia. Em seguida, abordo o processo de estudo na MT Escola de Teatro, onde a aproximação entre os dois universos se expressa novamente. Por fim, apresento reflexões que considero pertinentes para a valorização e o reconhecimento de narrativas que transcendem a cultura hegemônica.

O ano era 2013, mais especificamente no mês de maio, quando da periferia de Guarulhos chego em Cuiabá para cursar filosofia na Universidade Federal de Mato Grosso, na época com 20 anos de idade. Foi nesta cidade, no Centro Oeste brasileiro que comecei a construir minha independência e passei a conviver com outros estudantes, que assim como eu buscavam realizar o sonho de cursar uma universidade pública. Consegui realizar esse objetivo com o apoio de políticas públicas que buscam garantir a permanência e o sucesso acadêmico de jovens na academia, superando desafios socioeconômicos e estruturais. Por meio de programas de assistência estudantil, como bolsas de estudo, auxílio alimentação e moradia universitária, consegui me concentrar nos estudos sem preocupações financeiras, contando também com apoio psicológico quando foi necessário.

Durante a graduação, residi na casa do estudante universitário, que fica localizada nas dependências da Universidade Federal de Mato Grosso, campus Cuiabá. Fui a primeira da família a ingressar em uma universidade pública pelo Sistema de Seleção Unificada, durante o governo Dilma Rousseff. Como mulher negra e a caçula entre dois irmãos homens, digo com orgulho que sou fruto das políticas públicas. Minha experiência destaca o impacto positivo da assistência estudantil na inclusão e na promoção da igualdade de oportunidades de jovens brasileiros.

É relevante destacar que após a obtenção da licenciatura em filosofia em 2017, iniciei no ano seguinte minha carreira como professora no Estado de Mato Grosso. Em 2019, durante o segundo ano do mestrado, recebi o convite do Flávio Ferreira¹ para participar como atriz na peça intitulada Bereu². O chamado representou uma âncora crucial, pois o teatro sempre foi um local terapêutico, de persistência perante a vida, uma maneira de driblar as dificuldades quando me encontro nas encruzilhadas da vida.

Em outubro de 2021, assumi o cargo de professora substituta de Filosofia no Instituto Federal de Mato Grosso, onde permaneci até setembro de 2023; esse período coincidiu com o momento em que ainda era estudante, dessa vez no campo das artes. Afinal, dois anos depois da conclusão do mestrado em filosofia e sete anos desde a minha entrada na Companhia de Teatro Cena Onze, uma das mais renomadas de Mato Grosso, surgiu a oportunidade de me matricular em um curso superior de Tecnologia em Teatro, oferecido pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), conhecida como MT Escola de Teatro.

Os referenciais teóricos fundamentais para esta pesquisa, não se baseiam apenas em minhas vivências como contadora de história e atriz na peça: “Bereu”, incluirão a leitura de textos e análise de artigos, com destaque para “O sul corpóreo: trajeto de um corpo sociocultural ao corpo poético”, de Rocio Vargas (2016). Ademais, serão explorados o conceito de experiência e narrativa na filosofia de Walter Benjamin, que aborda a *perda da experiência* no cenário contemporâneo, e as reflexões de Jorge Larrosa em *Tremores* (2015). Este último apresenta considerações sobre a experiência, inicialmente sob a perspectiva educacional, mas expandindo-se para abarcar o universo artístico. Ambos os autores servirão como alicerce, delineando uma narrativa inovadora do meu ponto de vista, onde me posiciono ora como estudante, ora como professora. Neste relato, a tentativa é unir conscientemente os caminhos individuais que sempre permearam a minha trajetória, assumindo pela primeira vez um espaço de correspondência, uma tentativa de caminhar em conjunto.

2. Desenvolvimento

2.1 Trajetória Acadêmica: Entre livros e o Palco

Durante a graduação em filosofia, conforme mencionado previamente na introdução deste trabalho ocorreu o primeiro contato de forma mais íntima com o meio artístico. Inicialmente, participei de um curso de contação de histórias promovido pelo Serviço Social do Comércio (Sesc), sob a tutela

¹ Diretor da Companhia de Teatro Cena Onze do estado de Mato Grosso.

² *Bereu* é uma gíria usada nas prisões que significa “bilhete, recado, carta”.

de Francisco Gregório Filho, cujo mote era "ler e contar, contar e ler". Posteriormente, ingressei na Cia Cena Onze de Teatro, sediada em Cuiabá, o que marcou o início de minha carreira como atriz em 2015. A partir desse momento, oficialmente se delineou o percurso de formação da professora e da atriz em processo de construção. Observo, então, que a arte sempre exerceu uma influência significativa em minhas pesquisas acadêmicas, especialmente aquelas que me conduziram aos estudos de Walter Benjamin.

Na disciplina de Estética, no período da graduação, manifestei o desejo de integrar as experiências do teatro e da contação de histórias junto à filosofia, foi quando a professora Sara Juliana me indicou o texto "*O Narrador*", de Walter Benjamin como leitura introdutória. A partir dessa recomendação, iniciei meus estudos sobre o autor, buscando no primeiro momento aproximar as vivências na arte de contar história ao campo filosófico. Algumas perguntas norteadoras auxiliaram o desenvolvimento da pesquisa naquele momento como, por exemplo, *quais são os tipos de experiências possíveis com o excesso de informação na atualidade? Nos dias atuais onde estão e quem são os verdadeiros narradores? Podemos aprender algo ouvindo hoje uma história?*

A leitura de Benjamin permitiu que esse desejo, se transformasse em objeto de estudo, fornecendo fundamentos teóricos sólidos, respectivamente os conceitos de narrativa e experiência, para sustentar a permanência da pesquisa. Walter Benjamin em seu texto "*O Narrador*" (2012), apresenta considerações sobre o escritor russo Nicolai Leskov, trazendo uma reflexão sobre a figura do narrador, que, segundo ele, não está mais presente entre nós e torna-se cada vez mais distante. A presença do narrador citada no texto tem relação direta com um período histórico anterior à indústria, neste sentido, a contextualização deste período se faz necessária para compreender a presença viva da narrativa junto ao ser humano, ou seja, estabelecendo uma relação direta com a própria existência do indivíduo. Segundo Oliveira (2009, p.09) "Era nas especificidades da produção artesanal que as histórias encontravam o espaço e o tempo propícios para serem narradas. E, com elas, a sabedoria ia sendo transmitida oralmente, de geração a geração, permitindo que a rede de experiências fosse tecida."

As narrativas estavam presentes na sua forma mais pura em comunidades tradicionais, onde os trabalhos eram exercidos mediante a participação de todos, de forma coletiva e muito próxima a um meio de produção artesanal. (Benjamin, 2012). Essa rede de experiência, segundo Benjamin, só foi possível nas produções artesanais pois, à medida que os trabalhos eram confeccionados com as mãos do próprio artesão, teciam-se também os fios das histórias que ali eram compartilhadas. Assim como o artesão utiliza o seu próprio corpo como fonte de produção o narrador faz uso das suas próprias experiências para contar uma história. Por esta razão falamos deste período que ficou marcado por uma tradição, entendida aqui como forma de transmissibilidade por meio das

experiências compartilhadas e que de alguma forma influenciaram nos costumes e valores de uma época. Tal caracterização só foi possível através do próprio percurso da história, haja vista que quando se olha para os fatos históricos, pode-se fazer uma reflexão sobre o seu próprio desenvolvimento.

Em seu ensaio “*O Narrador*” (2012), Benjamin diz que a arte de narrar está em vias de extinção, pois ninguém mais sabe narrar devidamente uma história. Podemos nos perguntar: qual a importância em saber narrar uma história? Para o autor, o conceito de narrativa está explicitamente ligado a certa experiência. Além do mais, contém uma grande sabedoria, entendida como “o conselho tecido na substância da vida vivida” (Benjamin, 2012, p.217).

De acordo com Benjamin (2012), a narrativa entra em decadência, assim como a experiência pós I Guerra Mundial. Se, a partir da I Guerra, houve modificações na forma de narrar e ter experiências em toda humanidade, imagine agora em pleno século XXI, em que tais questões já são potencializadas em massa. Neste sentido, Gagnebin (2014, p.38)

Se o tempo na modernidade - em particular, no capitalismo - encolheu, ficou mais curto, reduzindo-se a uma sucessão de momentos indistintos sob o véu da novidade (como no fluxo incessante de produção de novas mercadorias), o resultado dessa contração é um embotamento drástico da percepção dos ritmos diferenciados de transição, tanto do ponto de vista sensorial como no que diz respeito à experiência espiritual e intelectual.

Logo, as experiências compartilhadas que até então caracterizavam determinado período histórico, encontravam agora novas possibilidades na modernidade. Marcado por novos meios de produção, novas técnicas, novos ideais, novas conquistas, novas invenções e novas formas de comunicação, essa grande novidade, a modernidade, também possibilitou aos indivíduos de uma mesma sociedade uma nova forma de interação, tanto no trabalho quanto nas relações. Desta maneira, as pesquisas voltadas para a experiência e a narrativa em Walter Benjamin foram cruciais para estabelecer a conexão entre a prática de contar histórias como também de aproximar as experiências vividas no teatro, afinal, no entremeio desse encontro, desenvolve-se a formação da minha identidade, ainda em continuidade. Ainda hoje é possível encontrar a essência da arte narrativa nos contadores de histórias atuais. Isto mostra por qual razão Benjamin se faz presente em muitas referências nos livros contemporâneos dos contadores de histórias. É possível que vejam nele uma esperança em fundamentar as razões pelas quais o resgate da narrativa, por meio da contação de história é hoje tão importante. Acredito que este resgate é plausível e confere validade quando Benjamin (2012, p.217) apresenta que

A arte de narrar aproxima-se de seu fim porque a sabedoria - o lado épico da verdade - está em extinção. Mas este é um processo que vem de longe. E nada seria mais tolo do que ver nele um “sintoma de decadência”, e muito menos de uma decadência “moderna”. Ele é muito mais um sintoma das forças produtivas seculares, históricas, que expulsam gradualmente a narrativa da esfera do discurso vivo, conferindo, ao mesmo tempo, uma nova beleza ao que está desaparecendo.

Logo, esta nova beleza, pode ser entendida hoje como este papel dos contadores de histórias que buscam na obra de Benjamin um conhecimento que permite reconhecer o valor da narrativa e a crença na arte de que, contar história é uma forma de resgatar e conhecer a nossa. O contador de história moderno traz no seu íntimo a crença na característica daquele narrador tradicional apresentado por Benjamin que, ao contar uma história acredita ele também ser capaz de aconselhar, se não na sua efetividade, mas no seu intuito de ensinar, colaborar para uma sociedade mais humana, mais próxima de uma proposta de experiência.

A narrativa possibilita que o ouvinte possa trazer para junto de si as suas próprias experiências, algo que muitas vezes pode ser familiar ou não, mas que de alguma forma apresenta um caminho novo, a continuidade de um existir a partir do encontro com novas experiências. Este fato fica claro na fala de Clarissa Pinkola Estés, psicanalista junguiana e contadora de histórias, ao trazer o relato de suas experiências pessoais e familiares.

Na farmácia das centenas de histórias que me ensinaram nas minhas duas famílias, a maioria delas não é usada como simples diversão. De acordo com a aplicação folclórica elas são, sim, concebidas e tratadas como um grande grupo de medicamentos de cura, cada um exigindo preparação espiritual e certos insights por parte tanto do curandeiro quanto do paciente. Essas histórias medicinais são tradicionalmente usadas de muitos modos diferentes. Para ensinar, para corrigir erros, para iluminar, auxiliar na transformação, curar ferimentos, recriar a memória. Seu principal objetivo consiste em instruir e embelezar a vida da alma e do mundo. (Pinkola Estés, 2015, p. 10)

A relação com os contadores de histórias atuais está diretamente ligada a um interesse de pesquisa sobre o poder das histórias narradas no mundo moderno, acreditando na preservação de uma habilidade própria que o ser humano possui de ressignificar a própria vida a partir da arte. Sobretudo, quando vivemos a pandemia da covid-19, na qual a arte, a poesia, a música, foram antídotos essenciais para o nosso entorpecimento frente às situações de isolamento que estávamos vivenciando naquele período. Contar histórias “é importante sempre, em qualquer época e em

qualquer situação. Elas são necessárias para entendermos o mundo que nos cerca, e a nós mesmos. Nelas estão contidos os pensamentos humanos mais ancestrais.” (Lacombe, 2015, p.23).

Há muitos espaços onde a arte de contar e ouvir histórias são utilizadas como possibilidade de ressignificar a condição de determinadas situações na vida do ser humano, seja um bebê, uma criança ou um adulto. “As histórias nos contextualizam, dão significado às coisas, explicam nossa existência, dando sentido para estarmos no mundo.” (Lacombe, 2015, p.23). A proposta de não deixar perder o dom de ouvir e contar histórias na atualidade está diretamente ligada à possibilidade de conhecer por meio das histórias um pouco mais sobre a própria vida. Ouvir as histórias contadas por pais, avós, tios, confere na atualidade a esperança de uma ligação histórica. Benjamin (2015, p.110) afirma que as reais situações que dominam a experiência, no sentido estrito do termo “conjugam-se na memória determinados conteúdo do passado individual com os do coletivo.” Os contadores de histórias atuais acreditam na possibilidade de troca e amadurecimento contínuo que as histórias proporcionam para uma vida mais significativa. Segundo Lacombe (2015, p.98),

[...] os contadores de histórias, que percebem o poder da palavra e a utilizam com maestria, encantam crianças e adultos e mobilizam essas imagens e símbolos ancestrais. Semeiam o desejo de compartilhar narrativas...Os pais que percebem o poder de sua memória e emoção, ao narrar para os filhos histórias e episódios de suas vidas, podem mobilizar o afeto e significados profundos no seu coração e no de seus filhos. Eu acredito que uma sociedade que valoriza sua história, seus personagens e mitos cria a possibilidades de que seus cidadãos construam relações mais significativas, e que a convivência seja mais harmônica e comprometida.

Em um mundo repleto de informações, em que é impossível absorver tudo o que nos é apresentado, precisamos encontrar alternativas para manter nossa capacidade de agir, pensar e refletir sobre nossas escolhas e ações. Ouvir e contar histórias são oportunidades para promover a espontaneidade e a autenticidade do ser humano na sociedade contemporânea, já que a arte possibilita a ressignificação do mundo real. Através dos diferentes cursos e formações que realizei na área de contar história, tive a oportunidade de vivenciar na prática o papel de contadora de histórias. Foi a partir dessas vivências que me aproximei do teatro, e, desde então, não me desvinculei mais desse universo. Minha trajetória tem sido construída entre a filosofia e as artes, e é nesse encontro que desejo continuar me desenvolvendo.

Antes de mergulharmos no universo de partilha de experiências artísticas, é importante refletirmos sobre um cenário simples e familiar, que muitos poderão imaginar, concordar ou ao menos compreender. Esse exercício será útil para a compreensão deste trabalho. Quem não se lembra de

uma época em que era comum a família se reunir à mesa para as refeições diárias e conversar sobre o dia, compartilhar acontecimentos da escola, do trabalho e da própria casa? Essa imagem representa um tempo que se distancia do contexto presente nos escritos de Benjamin. Afinal, para o autor

Sabia-se também exatamente o que era a experiência: ela sempre fora comunicada pelos mais velhos aos mais jovens. De forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com sua loquacidade, em histórias; às vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a filhos e netos. - Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saiba contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência? (Benjamin, 2012, p.123)

Estamos imersos na era da informação, conectados e envolvidos no ritmo acelerado da sociedade contemporânea. Não é difícil imaginar uma situação em que pessoas que têm o privilégio de almoçar em casa durante a semana não se sentem mais à mesa para suas refeições, optando por fazê-las na sala, muitas vezes com a televisão como centro das atenções. Isso resulta na diminuição da partilha de experiências que antes era um cenário comum. Esse contexto nos leva a refletir sobre o uso dos dispositivos e como eles moldam e afetam as nossas relações. Conseqüentemente, ocorre uma lacuna na comunicação, que tende a aumentar. Diante disso, podemos nos perguntar: onde encontramos hoje espaços para o florescer da experiência?

“A cada manhã recebemos informações de todo o mundo. E no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes [...] A informação só tem valor no momento em que é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo tem que se explicar nele. Muito diferente é a narrativa. Ela não se esgota jamais. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de desdobramentos. (Benjamin, 2012, p.219, 220)

Segundo Benjamin (2012), a narrativa possui a capacidade de desdobramentos porque se relaciona intrinsecamente com a experiência, favorecendo o processo de assimilação. Ela proporciona tempo e espaço para organizar e armazenar as informações recebidas, constituindo-se no que o autor considera uma verdadeira narrativa ao tecer a própria vida. Na modernidade, esse tempo não é mais possível, o que temos na verdade é o excesso de informação. Para Benjamin (2012, p.219), a diferença entre a narrativa e a informação está no fato de

[...] que todos os fatos já nos chegam impregnados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece é favorável a narrativa, e quase tudo beneficia a informação. Metade da arte narrativa está em, ao comunicar uma história, evitar explicações. Nisso Leskov é magistral (pensemos em textos como *A fraude*, ou *A águia branca*). O extraordinário, o miraculoso é narrado com a maior exatidão, mas o contexto psicológico da ação não é imposto ao leitor. Ele é livre para interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que falta à informação.

Será que, ao nos conectarmos constantemente ao universo digital, não estamos negligenciando os encontros presenciais e as conversas significativas, tão importantes para a nossa existência humana? Diante desse questionamento, recorro com inquietação o período em que me envolvi com as artes, especialmente através de oficinas, cursos e práticas na arte de contar histórias. A prática de contar histórias reflete um aspecto presente na obra de Walter Benjamin, que valoriza a experiência, embora de forma distinta do que foi abordado pelo autor.

Os mais diversos contatos com essa prática, apresentaram-se como uma experiência nova e completamente diferente de tudo o que havia experimentado até então; ouvir histórias contadas por renomados contadores (Francisco Gregório Filho, João Acaiabe, Alice Oliveira, Ana Luisa Lacombe, Suzana Nascimento, Kiara Terra, João Luiz do Couto, entre outros) foi transformador e enriquecedor. É algo difícil de descrever em palavras: é o processo de viver a experiência enquanto ela acontece e o reconhecimento de que algo mudou em mim, ao mesmo tempo em que permaneço em contínua construção e reconstrução sobre quem estou sendo, o que fui e o que desejo ser. São os desdobramentos possíveis de inúmeras narrativas que atravessam minha existência, possibilitando o terreno fértil para o florescer de novas experiências. Nesse contexto, este artigo explora algumas das experiências e reflexões vivenciadas no ambiente artístico, especialmente durante a jornada como estudante do curso de teatro, sem deixar de lado o conhecimento filosófico adquirido ao longo da graduação e do mestrado em filosofia, mostrando que esses caminhos sempre estiveram em diálogo, mesmo que de forma ingênua.

2.2 MT Escola de Teatro

Em 2022, decidi dar um novo passo e iniciar uma segunda graduação, agora no curso de Teatro, oferecido pela UNEMAT. A MT Escola de Teatro, fundada em 2016, é um polo de formação da gestão do Cine Teatro Cuiabá, uma parceria firmada entre a Associação Cultural Cena Onze, Universidade do Estado de Mato Grosso, Secretaria de Estado de Cultura, Esporte e Lazer (SECEL) e Governo do Estado de Mato Grosso. O modelo artístico-pedagógico da MT Escola de Teatro

valoriza a multiplicidade das interfaces entre os campos do fazer e do refletir cênico. O sistema pedagógico da MT Escola de Teatro é estruturado em módulos que enfatizam a emancipação criativa, o pensamento crítico e a colaboração entre talentos e expressões artísticas, rompendo com as hierarquias tradicionais presentes em muitas instituições educacionais.

A escola oferece de maneira gratuita o curso superior de tecnologia em teatro, e o estudante pode escolher se especializar em uma das sete áreas oferecidas: atuação, iluminação, sonoplastia, cenário e figurino, direção, dramaturgia e produção. O curso tem duração total de quatro módulos de ensino, o equivalente a quatro semestres, no final o estudante recebe o diploma de tecnólogo. A metodologia proposta pela escola propõe a todo momento que os estudantes estejam em diálogo, confrontando propostas e ideias. Durante o curso, são formados três núcleos de teatro com a junção de pessoas de cada ênfase, ou seja, todos trabalham em conjunto colocando em prática os ensinamentos aprendidos. A minha ênfase de estudo foi atuação, e especialmente a partir do segundo módulo, explorei as nuances entre teatro dramático e teatro épico. O meu caminho educacional dentro da MT Escola foi enriquecido por diversas leituras e práticas que, de maneira pedagógica, aprofundaram minha compreensão da linguagem teatral. Esse enriquecimento resultou em uma expansão de consciência que transcendeu a minha visão limitada do teatro como simples entretenimento, claro que isso dentro de uma perspectiva bastante pessoal de viver e enxergar o teatro, talvez pela ingenuidade de quem só teve a oportunidade de se aproximar do universo teatral aos 22 anos de idade.

Cursar uma segunda graduação em teatro, após ter feito graduação e mestrado em filosofia, foi um fator que muito colaborou para o meu florescimento como atriz pesquisadora. Desde então o olhar para o teatro, ganhou novas dimensões, sobretudo quando passei a considerá-lo também como instrumento social. Foi através dos estudos e práticas na faculdade de teatro que algumas leituras e interpretações desenvolvidas durante a graduação e o mestrado na área da filosofia ganharam maior amplitude, amadureceram e outras camadas de entendimento vieram à tona.

No primeiro módulo, “personagem e conflito”, havia estudado as características do teatro dramático, logo, compreendi que a linguagem visa emocionar o espectador, envolvendo-o nas histórias das personagens. Em contraste, o teatro épico apresentado no módulo “narratividade”, de maneira concisa, almeja romper com essa abordagem, afastando o público da emoção comovedora para proporcionar uma reflexão crítica sobre a interpretação. Por meio do segundo módulo, “narratividade”, adquiri uma perspectiva mais consciente sobre minhas experiências artísticas, procurei identificar questões em minhas próprias vivências que contribuíssem para o entendimento desse novo olhar que se apresentava: a ampliação da dimensão política, crítica e social de ser e estar no mundo.

A filosofia, em sua busca incessante por compreensão e reflexão crítica sobre a existência humana, encontra no teatro um meio concreto de expressão e vivência dessas ideias. O teatro, ao incorporar os questionamentos e análises filosóficas, aprofunda sua capacidade de explorar e representar as complexidades da condição humana. Nesse ponto de confluência, filosofia e teatro se fortalecem mutuamente, criando um terreno fértil para o florescimento de novas perspectivas e entendimentos sobre a vida e a existência humana. O diálogo entre a Filosofia e o Teatro, permite esse olhar através da historicidade, do encontro entre o ser professora e o ser atriz, e a competência de reconhecer e validar as experiências que me potencializam enquanto ser no mundo.

2.3 Espetáculo Bereu – Personagem: Jucélia Alves dos Santos

Bereu é uma gíria usada nas prisões que significa “bilhete, recado, carta”. O espetáculo tem o intuito de relatar um pouco da experiência e histórias de mulheres que estão reclusas. Jucélia Alves dos Santos, foi uma personagem inspirada a partir de relatos e acontecimentos reais com eventos ficcionais. Uma jovem de 21 anos, viciada em drogas, presa injustamente, acusada de tráfico de drogas. Abandonada pela família e sem apoio de ninguém, conta apenas com o aconchego emocional de uma parceira de cela, chamada “Tereza”. Ela vive uma realidade solitária e confusa, que são expressas quando tem crises de abstinência. Percebe-se que o abandono familiar é o principal fator para o avanço da sua depressão e, conseqüentemente para o uso excessivo de remédios ansiolíticos, fenômeno que se tornou comum no sistema penitenciário.

Tal personagem entra aqui como evidência, porque é a partir dela que começa em mim a gestação da atriz pesquisadora, que começa a dar os primeiros passos de forma mais segura e consciente dentro da MT Escola de Teatro. Talvez você que está lendo não saiba, mas em 14 de março de 2020 a Cia Cena Onze estreou o espetáculo *Bereu* que retrata o cotidiano de mulheres no sistema penitenciário feminino, porém devido a pandemia da Covid-19 a peça que ficaria em cartaz por um mês aconteceu apenas por dois dias. A partir desse momento, por não ser permitido visitas no período da pandemia, um novo projeto começou a ser desenvolvido dentro da penitenciária feminina, as mulheres escreveram cartas narrando suas trajetórias, partilhando suas experiências. Eu como atriz, tive acesso a essas cartas e precisei interpretar, narrar a história de uma dessas mulheres. Se solidão já era uma palavra e uma sensação bastante comum entre essas mulheres, imagina durante o isolamento? Restaram a elas escreverem cartas para quem bem interessasse: mãe, filhos, amores e porque não a si mesmas? Afinal todas esperam e desejam encontrarem a si mesmas em um futuro melhor, todas desejam a oportunidade de um recomeço para mostrar que querem e podem fazer diferente.

A experiência de participar do processo de interpretação dessas cartas, foi um momento bem íntimo, onde precisei me doar para deixar florescer as histórias, sonhos e desejos que não eram meus, mas que de alguma forma mexeram comigo. O processo exigiu um esforço e uma entrega de tal forma, que eu consegui absorver essas histórias e contei em primeira pessoa, ou seja, assimilei com minhas próprias experiências no que diz respeito ao sentimento de dor, solidão, para dar vida ao que estava escrito no papel. Esse trabalho foi necessário e muito importante, afinal iríamos gravar essas histórias no espaço físico do Cine Teatro Cuiabá, utilizando o cenário³ elaborado para a peça *Bereu*. Uma carga bastante pesada foi sentida no decorrer do processo, lembrar da construção do espetáculo, das visitas ao sistema penitenciário no ano de 2019, das conversas com inúmeras mulheres e de tantos casos de violências, tornou-se impossível não sentir a dor e a esperança que habita em cada uma dessas mulheres que atravessaram minha existência. O material produzido foi feito com o intuito de ser realizado um curta-metragem, sobre histórias reais de mulheres que estão vivendo o processo de solidão e abandono, não apenas por parte dos familiares, mas também da própria sociedade.

Ouvir histórias e interpretá-las através do teatro, da encenação e a interpretação das cartas, moldou profundamente o meu olhar, fazendo-me questionar ao mesmo tempo que tomo consciência de que as vozes ali retratadas não eram apenas ficcionais, foram e são vozes reais que, de alguma forma, são emudecidas, desvalorizadas, subjugadas pela sociedade. Jucélia Alves dos Santos, personagem que mistura fatos reais com ficcionais contribuiu para o desenvolvimento da minha formação como atriz e mais do que isso, fez enxergar de forma muito didática a crítica à história oficial, apontada por Benjamin em suas teses sobre o conceito de história, afinal o autor invoca a necessidade de uma nova concepção de história, de uma narração que leve em consideração a história dos vencidos, dos esquecidos pela própria história.

Gagnebin em uma entrevista no ano de 2009⁴, sobre Benjamin questiona o seguinte “(...) se déssemos voz aos vencidos, teríamos outras vozes na história e não só aqueles que estão no poder, pois até que ponto a memória individual pode fazer bem para uma memória coletiva? (GAGNEBIN, 2009), nesta entrevista Gagnebin apresenta reflexões sobre a memória, levando em consideração a perspectiva Benjaminiana sobre o papel da figura do herói que narra a própria história. Desta forma, a história dessas mulheres e o espetáculo *Bereu*, podem contribuir para a análise de uma perspectiva da história a contrapelo: uma história que permita reconhecer a voz e a presença silenciosa dessas mulheres na sociedade.

³ O cenário da peça foi uma grade, com algumas “jegas” - palavra que significa o local onde as reeducandas dormem - à disposição das atrizes.

⁴ Entrevista disponível no youtube: Na Íntegra - Jeanne Marie Gagnebin – Memória. A professora analisa os aspectos da memória e história em Walter Benjamin.

3. Decolonialidade uma ferramenta metodológica para o conhecimento de si.

A leitura do artigo “O sul corpóreo: trajeto de um corpo sociocultural ao corpo poético” (2016), de Rocio Vargas despertou em mim várias inquietações e reflexões sobre o meu processo teatral, principalmente o de identificar a insegurança como um elemento central nesse processo. A dificuldade em acreditar na possibilidade de ser atriz com verdade está fortemente ligada à minha insegurança pessoal. Essa visão negativa, presente nas minhas posturas, enquanto mulher, atriz e professora, é algo que me incomoda profundamente, uma vez que busco motivação e um pulsar interno para que as coisas fluam, algo que, infelizmente, tenho sentido com menos constância. Apesar da empolgação momentânea, o desânimo frequente se instala.

Recordo-me de Walter Benjamin, quando o autor diz que a arte de narrar está por desaparecer, isto também exprime uma nova forma de narrar e estar no mundo. O conselho, não nos serve mais, pois, “um homem só é receptivo a um conselho na medida em que verbaliza a sua situação”. (Benjamin, 2012, p.216-217). Verbalizar a sua situação está estritamente ligado ao homem saber narrar a própria história. Neste sentido, ao verbalizar neste trabalho, minhas próprias experiências, inseguranças e fragilidades é também reconhecer um olhar colonizador sobre a minha própria história e a maneira como este olhar se expressa em diversas áreas na minha vida.

A partir dessa consciência, percebi que talvez esse lugar “inseguro” seja a própria experiência me atravessando. Larrosa (2015, p.26-27) diz que o sujeito da experiência “tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião” Sempre nesta inquietude é que sinto a necessidade de encontrar novos caminhos, novas possibilidades, talvez seja esse o espaço de abertura e recepção necessária para a experiência acontecer, é assim que a experiência com a escrita acontece de uma forma muito íntima, de situar os caminhos subjetivos conscientes das experiências vividas e sentidas até aqui. Agora reconheço o lugar do sujeito disponível para a experiência, para o afeto, a troca e a partilha daquilo que ainda não foi processado, ou compreendido, apenas sentido. Como isso se tornou possível para mim? A partir de leituras que permitiram um novo vislumbre e o reconhecimento de que as experiências vividas e sentidas “a partir da corporeidade, concebendo o conhecimento que tem sua origem no sangue, nas vísceras, no corpo, o conhecimento sensível”(Rocio, 2016, p.370) fazem parte de epistemologias invisibilizadas por uma cultura hegemônica. Tal olhar, se alinha ao conceito de experiência apresentado por Larrosa, em seu livro *Tremores* (2015) em que ele descreve como aquilo “que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (Larrosa, 2015, p.18).

Nunca havia parado para pensar de forma positiva sobre o não entendimento, o não enquadramento em condições pré-estabelecidas. A visão de mundo e a forma como lido com ele são distintas, acredito estarem mais próximas e vinculadas a outros saberes que a história oficial tenta nos fazer esquecer, mas que a voz da ancestralidade ecoa mais alto. Como afirma Fabrini (2013, p.6):

Quais seriam esses saberes inviabilizados por essa hegemonia? E o que teriam eles a ver com o teatro? Eu diria que são os saberes que nascem da experiência de estar no mundo, da abertura aos afetos (o constante deixar-se afetar) e portanto um modo de estar no mundo ancorado, enraizado na totalidade complexa do corpo – e isto é estar em cena!

É sobre ouvir este corpo que habito, reconhecendo-o em primeira instância como um corpo inseguro, frágil, que almeja encontrar espaço e um lugar seguro para expressar seu grito, que de repente no caminhar dos processos artísticos descobriu-se corpo forte, capaz, seguro compreendendo sua dimensão territorial-existencial. A leitura do artigo “O sul corpóreo: trajeto de um corpo sociocultural ao corpo poético” (2016) é crucial para a evolução desses escritos, sendo o ponto de partida para este trabalho. Ele ofereceu reflexões a partir de uma perspectiva distinta da cultura hegemônica, valorizando e reconhecendo os saberes da América Latina, em meio aos desafios de existir e resistir a um processo de colonização ainda presente.

Atualmente, indago-me sobre as conexões que almejo e busco desenvolver a partir dos encontros entre a filosofia e o teatro. Desta forma, o conceito de experiência é retomado neste trabalho, para validar o processo que está em construção. Larrosa (2015, p.24) afirma que

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

A citação de Jorge Larrosa destaca a importância da experiência e a complexidade envolvida em permitir que algo genuinamente nos afete. A essência desse trecho reside na necessidade de uma pausa deliberada, uma pausa que, nos tempos atuais, se torna quase utópica. Implica em parar para pensar, observar e ouvir. Em nossa atualidade, caracterizado pelo excesso de informação, pela rapidez das interações e pela constante demanda por produtividade, o ato de "parar" torna-se quase

uma rebelião. Cultivar a atenção e a delicadeza em meio à pressa é, sem dúvida, um grande desafio. Isso requer abrir os olhos e ouvidos de forma consciente, promover a arte do encontro e, em alguns momentos, silenciar para permitir a expressão de outras formas de compreensão.

Nesse contexto, Larrosa propõe uma verdadeira educação da lentidão, uma revolução na maneira como nos relacionamos com o tempo, as experiências e nossa forma de viver. Em um mundo frenético, em que a atenção e a presença tornam-se cada vez mais escassas, a prática de desacelerar e mergulhar nas camadas mais profundas do vivido se torna um ato de resistência e uma oportunidade de reencantar o ato de existir: “Uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível” (Larrosa, 2015 p.19).

Assim, Larrosa dialoga com o pensamento de Benjamin, atualizando o olhar deste autor por estar em evidência em nosso tempo a sociedade da informação à nossa disposição, seja nas ruas, nas redes sociais, no trabalho, faculdade etc. Todos opinam, todos sentem a necessidade de dar sua opinião sobre qualquer assunto. A falta de tempo para silenciar, respirar e ouvir com presença torna-se muito desafiador. A comunicação se expande quando, a partir dos desafios, é passível experimentar e vislumbrar caminhos possíveis dentro do universo teatral.

Olhando para o teatro, percebo não apenas nas minhas vivências, mas em toda sua dimensão social, um espaço propício para construir novas narrativas diante do mundo atual. Desta forma, relaciono com as leituras, hoje mais amadurecidas de Benjamin, de que talvez seja no teatro o território onde as vivências sejam capazes de promover possibilidades de uma nova experiência na atualidade. Atravessar o caminho do segundo módulo de narratividade no teatro e compreender todo o seu teor social foi transformador. O teatro épico revolucionou não apenas o viés artístico, mas também minhas considerações sobre a realidade. Vejamos o que Walter Benjamin (2012, p.81) diz sobre o teatro épico de Brecht:

O palco naturalista, longe de ser tribuna, é totalmente ilusionístico. Sua consciência de ser teatro não pode frutificar, ela deve ser reprimida, como é inevitável em todo palco dinâmico, para que ele possa dedicar-se, sem qualquer desvio, a seu objetivo central: retratar a realidade. Em contraste, o teatro épico, conserva do fato de ser teatro uma consciência incessante, viva e produtiva.

Segundo Benjamin (2012), o teatro épico conserva uma consciência produtiva, incessante e viva, o que desperta no ator pesquisador uma consciência transformadora, que não apenas representa, pensa sobre suas próprias condições, provocando um olhar vivo e estimulante sobre a vida. No meu caso, de um lugar muito particular, quero, com este trabalho, apresentar os caminhos subjetivos

conscientes do fazer teatral, reconhecendo a historicidade presente entre quem fui, quem sou e quem continuo a ser.

Como professora de filosofia, atriz e estudante de teatro engajada nos estudos e práticas desenvolvidas na nova faculdade, foi natural que estreitasse o vínculo mais uma vez entre a filosofia e o teatro. Foi pelas diferentes vivências e estudos na faculdade do teatro, especialmente o que era narrado através das personagens invisibilizadas, as vozes que continuam a ser emudecidas pela história, que eu ampliei e compreendi com mais profundidade a questão política presente na obra de Walter Benjamin. Reconheço que o ingresso na MT Escola de Teatro contribuiu significativamente para o início consciente de uma atriz em formação, principalmente ao olhar para minhas experiências no palco e perceber nesta relação a presença de narrativas políticas e necessárias. O teatro tornou-se palco onde novas narrativas estão sendo construídas, outras histórias sendo narradas, assim como foi no espetáculo *Mulheres da Terra*, que narra história de mulheres na luta por um espaço de terra no estado do agronegócio, mas isso é um assunto para outro artigo. Espera-se com essa partilha uma comunidade de ouvintes dispostos a preencher estes espaços com ouvidos e olhos atentos.

4. Considerações finais

Em síntese, este trabalho não é apenas um exercício acadêmico, é ainda um resgate de uma jornada pessoal e profissional que se desenrola nas interseções da filosofia e do teatro. Ao expressar minhas reflexões, busquei não apenas apresentar ideias de forma crítica e reflexiva, mas compartilhar como as experiências passadas no início da minha formação acadêmica, já estavam sendo moldadas pela minha relação com a arte de contar histórias, com o teatro e como esse percurso influenciou a atriz e professora que me tornei. Inicialmente, tentei separar essas duas formas de perceber o mundo, porém, ao longo do tempo, percebi que é nesse encontro que reside a minha potência de ser no mundo.

Através das leituras realizadas para desenvolver este artigo, tanto do resgate da minha historicidade, junto aos estudos e leituras de Walter Benjamin e do início de estudo e exploração em Jorge Larrosa, no que diz respeito à experiência, ficou evidente que as minhas vivências não foram e não são episódios isolados, mas sim pontos de partida para uma jornada de descoberta e reflexão.

É fundamental mencionar como a perspectiva de olhar decolonial impulsionou a fluidez desses escritos, abrindo caminhos para validar minha história, minha experiência e reconhecer que este interesse não é um fato novo, porque, recordo que nos tempos de graduação buscava por disciplinas que apresentassem uma abordagem sobre filosofia brasileira.

Sempre me inquietou o fato de não estudar o pensamento brasileiro durante a graduação, seguindo, em vez disso, uma longa tradição eurocêntrica. Por sorte, ao longo do caminho e pelos projetos em que participei, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, tive contato com outras filosofias. Isso fortaleceu em mim a ideia de reconhecer a necessidade de uma filosofia do presente, que, sem abandonar a tradição, nos impulse para o aqui e o agora, em vez de se limitar a um acúmulo de conhecimentos sem perspectiva do novo. Hoje, fico feliz que, após 10 anos do meu ingresso no curso de filosofia da Universidade Federal de Mato Grosso, houve uma reformulação na matriz curricular, tornando a disciplina de filosofia brasileira, obrigatória.

No âmbito teatral, a transformação social desdobra-se na habilidade que tenho em entender o meu processo criativo de dar vida às personagens, brincando com nuances entre vida pessoal e a representação no palco, revelando um jogo entre o eu e o outro. A expansão da minha consciência, alimentada por minhas vivências, transcende os limites do palco, não apenas enriquece minha arte, também promove uma compreensão empática e reflexiva sobre o mundo ao meu redor.

O teatro possui um forte impacto emocional e intelectual, desempenhando um papel vital na vida cultural e social, não somente como lazer, mas proporcionando um espaço de pensamento, reflexão e conexão humana. E mais, o teatro é uma forma de arte completa em si mesma, não pode ser reduzido a algo meramente representativo ou crítico, embora essas descrições tenham sido úteis para fins didáticos. O teatro tem a capacidade intrínseca de transcender limites e está aberto a ser interpretado e realizado de muitas e novas maneiras. É uma forma de expressão que evolui constantemente, sempre pronta para se renovar e se adaptar às demandas e sensibilidades de seu tempo.

Assim, pretendo com isso contribuir com outras práticas possíveis de pensar a forma de conceber o conhecimento, mesmo que pelo fato desse trabalho ser de cunho pessoal, não significa ser ele mero subjetivismo, mas diz respeito a contribuições e reflexões de narrativas que transcendam uma visão hegemônica, refletindo criticamente sobre o processo de pesquisa e ação no mundo, que questiona suposições, preconceitos e perspectivas. Desta forma, esta pesquisa sinaliza o início de uma contínua exploração e contribuição para o enriquecimento do entendimento sobre a interseção entre a arte, filosofia, a experiência e ação social.

Referências Bibliográficas

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 8º ed. Obras Escolhidas, v. 1. São Paulo: Brasiliense, 2012.

Entrevista com Jeanne Marie Gagnebin: Na íntegra - Jeanne Marie Gagnebin – Memória.
Disponível em < https://www.youtube.com/watch?v=b_v0-t2vnWY>

ESTÉS, Clarissa Pinkola. **O DOM DA HISTÓRIA** Uma fábula sobre o que é suficiente. Tradução de Waldéa Barcellos. – Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

FABRINI, Veronica. Sul da Cena, Sul do Saber. **Revista Moringa**: artes do espetáculo, João Pessoa, v., n. 1, p. 11-25, jan./jun., 2013.

LACOMBE. Ana Luísa. **Quanta história numa história**: relatos de experiências de uma contadora de histórias. 1º. Ed. – São Paulo: É Realizações, 2015.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1º ed. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. (Coleção Educação: Experiência e Sentido)

OLIVEIRA. Marcela Figueiredo Cibella de. **Em busca do sentido perdido: expressões literárias da queda da experiência moderna no pensamento de Walter Benjamin** / orientadora: Katia Rodrigues Muricy. – Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Filosofia, 2009. <
https://www.maxwell.vrac.pucrio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=15288@1>

PASSOS, Eduardo; Kastrup, Virgínia e Escóssia, Liliana da. (Orgs) **Pistas do método de cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre, Sulina, 2015.

VARGAS, Rocio del Carmen Tisnado. O sul corpóreo: Trajeto de um corpo sociocultural ao corpo poético. **ouvirOUver**, v. 12, n. 2, p. 366–376, 2016. Disponível em:
<<https://seer.ufu.br/index.php/ouvrouver/article/view/31152>>.

Autora:

Mariana de Oliveira Neves

Licenciada em Filosofia pela Universidade Federal de Mato Grosso (2017)

Mestra em Filosofia pela Universidade Federal de Mato Grosso (2020)

Graduada em Tecnologia em Teatro pela Universidade do Estado de Mato Grosso, MT Escola de Teatro. (2024)

Atualmente exerço a função de professora contratada na Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Universitário de Juara.

E-mail: nevesoliveira93@gmail.com

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0491651787135874>



Educação ambiental e seus desafios: uma abordagem filosófica

Matheus de Lima Castro Silva, Paulo Henrique Silva Costa

Resumo: A educação ambiental envolve desafios de difícil equalização. Desde a modernidade atribuímos à natureza um papel meramente instrumental. Natureza, neste caso, torna-se sinônimo de recurso e, como tal, deve estar a serviço do homem. Nesse cenário, formar e informar epistemicamente indivíduos sobre o que fazer, assim como orientá-los a terem posições moralmente aceitáveis é, por si só, um grande desafio para a educação ambiental. E soma-se a eles o desafio volitivo, a saber, da livre escolha guiada pela vontade. Nesse artigo argumentaremos que agentes epistêmicos podem ser bem-informados (sabem o que devem fazer) e moralmente bem-intencionados (desejam assumir as ações mais corretas), mas, podem, racionalmente e por vontade própria, escolher agir de modo contrário. Isso ocorre, conforme argumentaremos, por causa do fenômeno da transferência de responsabilidade que estimula a falsa compreensão de que somente ações coletivas devem ser responsabilizadas ambientalmente.

Palavras-Chave: Educação ambiental; fenômeno da transferência de responsabilidade; dimensão volitiva

Abstract: Environmental education involves challenges that are difficult to overcome. Since modernity, we have attributed a merely instrumental role to nature. Nature, in this case, becomes synonymous with a resource and, as such, must be at the service of man. In this scenario, epistemically empowering and informing individuals about what to do, as well as guiding them to adopt morally acceptable positions, is, in itself, a great challenge for environmental education. And added to these is the volitional challenge, that is, free choice guided by will. In this article, we will argue that epistemic agents can be well-informed (they know what they should do) and morally

well-intentioned (they want to take the most correct actions), but they can, rationally and of their own free will, choose to act in a contrary way. This occurs, as we will argue, because of the phenomenon of the transfer of responsibility, which encourages the false understanding that only collective actions should be held environmentally responsible.

Keywords: Environmental education; phenomenon of the transfer of responsibility; volitional dimension

Introdução

O debate sobre a educação ambiental é relativamente recente, assim como a discussão em torno da questão da consciência ambiental. Desde a conferência mundial sobre o meio ambiente de 1972, em Estocolmo, a preocupação em torno da temática ambiental tem se tornado o centro do debate sobre ecologia, sustentabilidade e futuro ambiental. Segundo Leff (2003), o debate existe porque não se trata de uma mera problemática ecológica e, sim, reflete a existência de uma crise do pensamento e do entendimento, a qual reverbera em práticas coletivamente condenáveis. Essa crise é, sobretudo, permeada pela arbitrariedade das ações humanas, arraigada nas relações tradicionais de dominação e exploração e, mais do que isso, nos valores civilizatórios ocidentais que atribuem à natureza um papel meramente instrumental – herança herdada, sobretudo, pela modernidade e pelo advento da ciência moderna. Tal perspectiva instrumental distancia a sociedade de um correto entendimento do papel ambiental e das responsabilidades humanas enquanto seres conscientes com o mundo.

A tópica da educação ambiental nesse contexto é central, porque visa informar (e formar) as gerações atuais e futuras sobre o papel indispensável que a sustentabilidade ocupa e ocupará no desenvolvimento humano. Além disso, visa também instituir um processo gradual e contínuo de mudança de ações coletivas e individuais sobre comportamentos sustentáveis. Tal preocupação em torno da educação ambiental teve suas primeiras diretrizes estabelecidas apenas em 1977, na primeira conferência sobre o assunto, em Tbilisi, Geórgia, que, dentre outros fatores, determinou a interdisciplinaridade como norte para as ações ambientais (Dimas; Novaes; Avelar, 2021). No entanto, quase 50 anos depois, a questão dos desafios inerentes à educação ambiental ainda persiste e, em alguns casos, com poucos avanços.

Nesse sentido, partindo de uma abordagem filosófica acerca de tais problemas, argumentaremos que a educação ambiental é desafiadora porque envolve, pelo menos, três dimensões: *dimensão epistêmica*, *dimensão da moralidade* e *dimensão volitiva*. Argumentaremos que é possível agentes racionais serem epistemicamente bem-informados e moralmente bem-intencionados, mas, mesmo assim, escolherem, por vontade própria e de forma intencional, não agir corretamente da perspectiva

da ação ambiental. Para explicar como isso poderia ocorrer, iremos defender a existência do *fenômeno da transferência de responsabilidade individual*. Nele, agentes conscientes escolhem, por vontade própria, agir de forma não sustentável. Neste caso, é atribuída a responsabilidade dos impactos ambientais às ações coletivas, e não às ações individuais.

Sendo assim, na primeira seção iremos explorar o desafio epistêmico e da moralidade que envolve a educação ambiental. Na segunda seção iremos tratar do desafio volitivo, apresentando o problema da escolha. Por fim, na terceira seção mostraremos os dados colhidos que contribuem para a introdução do fenômeno da transferência de responsabilidade individual.

Educação Ambiental: Desafio epistêmico e moral

A educação ambiental envolve desafios porque reflete, pelo menos, três dimensões distintas das ações humanas, a saber, a dimensão epistêmica, moral e volitiva. A dimensão epistêmica descreve, essencialmente, o acesso à informação, sendo a frente de atuação mais comum da educação ambiental em diversos casos. Nela, encontra-se a instrução sobre os impactos, consequências e adversidades ambientais que se fazem presentes em nosso mundo, fornecendo uma noção básica, por assim dizer, de um guia de conduta ambiental, sobretudo informando sobre quais práticas devem ser assumidas.

Segundo Rolla (2018), as crenças epistêmicas estão baseadas em três propriedades: crença, verdade e justificação, que se relacionam entre si para que um conhecimento verdadeiro seja produzido sobre o mundo. Para que essas crenças verdadeiras existam é necessário justificá-las racionalmente, seja por meio de justificações empíricas (como é o caso da correspondência com o mundo real e seus fatos e eventos) ou por meio de coerência entre enunciados (como é o caso de justificações teóricas e formais). A verdade, nesse sentido, é uma propriedade de proposições que, ao descreverem corretamente o mundo, anunciam uma *crença verdadeira e justificada*. A educação ambiental na dimensão epistêmica se compromete, portanto, com a verdade objetiva e justificação racional para que uma crença verdadeira e justificada seja formada como norte para as ações ambientais. É assim que qualquer enunciado da ciência, a exemplo daqueles que descrevem as consequências do aquecimento global, se baseia. Trata-se de enunciados que apresentam uma crença verdadeira e justificada que pretendem formar (e informar) o que deve ser feito (*saber o que fazer*), da perspectiva epistêmica.

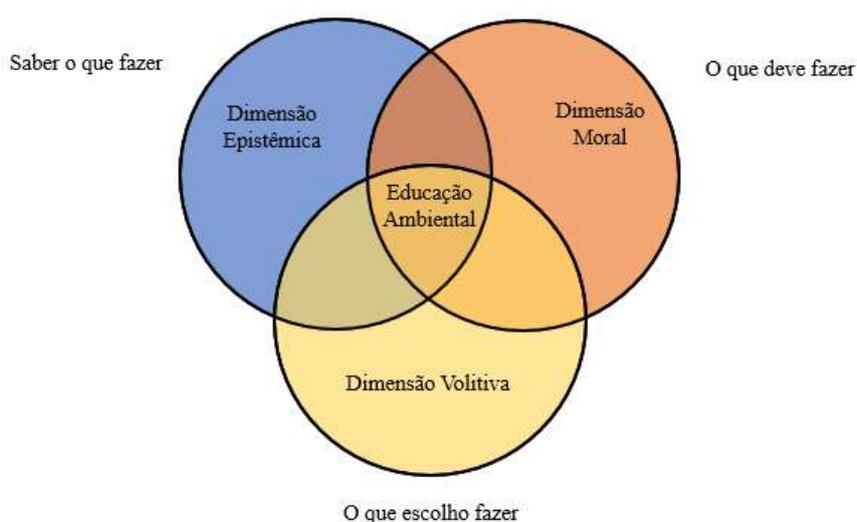
Subjacentemente a ela, há a dimensão moral que se encarrega de fornecer as bases morais para as ações ambientais, atribuindo valor àquelas medidas tomadas, de acordo com a busca pelo bem-

comum e individual. Nela, se ultrapassa a consciência meramente informacional e individual, e se adentra no âmbito do *que deve ser feito*, de modo essencialmente coletivo.

Hans Jonas (2006) analisa essas bases morais a partir da ética da responsabilidade, que foca nas consequências de nossas ações para as gerações futuras, aspecto fundamental na educação ambiental. Ele propõe um novo imperativo categórico, baseado no *princípio responsabilidade*, que considera correta a ação compatível com a manutenção da vida humana, mas sua aplicação prática é desafiadora. Um exemplo dos desafios de um imperativo categórico é: não devo mentir, e não devo, racionalmente, deixar alguém morrer; logo, devo mentir para salvar a vida de alguém?

A tomada de posições corretas ambientalmente, no âmbito da moralidade, nesse caso, é potencializada pela geração de crenças epistêmicas justificadas verdadeiras pela educação no campo epistêmico. Se a ação é baseada em crenças epistêmicas falsas, o agente é responsável por elas, assim como é responsável por crer sem evidências naquilo que assume, por si próprio, como verdadeiro.

Já a dimensão volitiva é o entrave mais significativo para a educação ambiental, pois, trata da capacidade de agentes racionais e morais de fazerem escolhas (e, neste caso, escolhas certas). Isso ocorre porque os seres humanos são, em grande medida, influenciados por uma característica essencialmente indescritível e amorfa, a saber, *a vontade*. A dimensão volitiva, como argumentaremos à frente, envolve escolhas individuais e, sobretudo, a capacidade de fazê-las; o que torna o desafio volitivo mais complexo diante aos demais. O quadro abaixo exemplifica o que foi tratado.



Quadro 1: Esquema das dimensões da educação ambiental (Fonte: Autor)

Educação Ambiental: Desafio volitivo

A dimensão volitiva ou da vontade, característica das escolhas humanas, pode ser entendida pelo menos de duas maneiras: no âmbito coletivo e no âmbito individual. Essa distinção nos permite entender os impactos das ações ambientais e do alcance da educação ambiental. Por ações coletivas podem ser consideradas aquelas concentradas, sobretudo, em órgãos ou instituições sociais de quaisquer naturezas, tais como órgãos regulatórios, empresas ou organizações que alteram, seja pelo convívio social, seja por ações coercitivas, o lugar humano no mundo, em especial, do aspecto comportamental. Em outras palavras, são ações deliberativas, ou seja, há um acordo entre pares para que se tome uma posição determinada.

Nesse sentido, por serem estabelecidas por instituições, as ações coletivas ao serem deliberativas têm por detrás delas um imperativo. Ações devem ser feitas porque foram estabelecidas. A coleta de reciclados, por exemplo, uma vez implementada em um município, orienta de modo normativo a adoção de um comportamento coletivo. Ações coletivas, da perspectiva sustentável, tendem a ser deliberativas no âmbito das instituições. Mas, isso não impede que ações individuais contrárias possam ser tomadas. Pelo contrário, via de regra, elas são tomadas. A questão é por qual motivo isso ocorre?

As ações individuais, por outro lado, são aquelas condicionadas pelos comportamentos individuais tomados sob o âmbito do indivíduo *per se* (por si próprio). Essa dimensão é frequentemente negligenciada dentro do debate sobre educação ambiental. Contudo, conforme argumentaremos, o fator limitante da consciência ambiental e, por extensão, da educação ambiental, é justamente o individual, uma vez que todo coletivo é constituído de indivíduos que, direta ou indiretamente, contribuem para a criação do “todo”. Isso se agrava à medida que a volição pode contradizer a esfera epistêmica e moral. Um agente racional pode, em diferentes situações, ser bem-informado ambientalmente (saber o que deve ser feito), pode estar disposto a agir corretamente (da perspectiva das ações moralmente desejáveis) e, mesmo assim, por opção própria e de modo intencional, escolher agir de maneira contrária. Isso ocorre, sobretudo, por causa do fenômeno de transferência de responsabilidade que explicaremos na seção seguinte.

É nesse sentido que surge o problema da escolha. Se a consciência ambiental passa pelo crivo da escolha, ou do querer fazer, como então pode se dar a educação ambiental? Em primeira análise, parece não ser possível, já que essa dimensão não é ordenada e sim imprevisível.

Schopenhauer (2005) define a vontade como uma força essencial e incontrolável do ser humano, descrita como “cega e irracional” e cujo fim último é a satisfação. A razão, nesse contexto, não controla a vontade, mas atua como sua ferramenta, guiada pela busca da autopreservação. Essa

perspectiva torna a mudança de postura, no âmbito que estudamos, um desafio para a educação ambiental, já que, conforme o autor, apenas a negação da vontade poderia alterar essa predisposição, algo que não pode ser alcançado simplesmente pela instrução.

Sendo assim, para fomentar essa mudança de postura, Hans Jonas (2006) introduz a *heurística do medo*, uma cautela racional que impulsiona ações ambientalmente responsáveis ao se ter “medo” das consequências futuras. Esse procedimento mental, relacionado com a prudência, permite antecipar e manejar ameaças, incentivando decisões cuidadosas especialmente no que tange às tecnologias de grande impacto. Esse “medo” pode, diante de determinados fenômenos, enfraquecer ou alterar a vontade, de certo modo.

Fenômeno da Transferência de Responsabilidade

Nesse cenário em que a educação ambiental é tão difícil de se concretizar, buscaremos identificar o comportamento de indivíduos e grupos em relação às ações que possam gerar impactos ambientais, e principalmente investigar a possibilidade da mudança de postura em relação aos impactos ambientais.

Para isso, foi proposto um formulário eletrônico, aplicado via *Google Forms* à comunidade acadêmica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Campus Varginha (CEFET-MG). O formulário foi composto de diversas questões de múltipla escolha, divididas em blocos temáticos que refletem ações ou situações nas quais há impactos ambientais, havendo então a possibilidade de percepção sobre a tendência de comportamento em indivíduos e grupos. Os itens são descritos na Tabela 1, em conjunto com suas alternativas e o bloco temático ao qual pertence.

Tabela 1 - Formulário eletrônico proposto

Bloco Temático	Item	Alternativas
Mobilidade Urbana	1. Supondo que você vá comprar um carro novo. Dentre as opções há um modelo tradicional (a combustão), e um modelo elétrico, cujo valor é cerca de 15% a mais se comparado ao modelo tradicional. Você preferiria o carro elétrico ou o tradicional?	(1) Compraria o carro tradicional; (2) Compraria o carro elétrico.

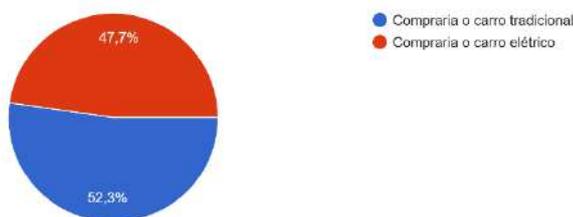
	2. Você deixaria de ir ao CEFET-MG de ônibus para ir de bicicleta, tendo em vista os impactos ambientais causados por esse meio de transporte?	(1) Sim; (2) Não, é muito longe; (3) Não, é desconfortável / cansativo; (4) Não, apenas.
Ações do Cotidiano	3. Suponha que você precise descartar um resíduo que pode ser reciclado, e que você está ao lado de uma lixeira comum, no entanto, a destinada aos reciclados está distante. Nesse caso, você jogaria seu lixo na lixeira comum ou iria até a de recicláveis para descartar lá?	(1) Jogaria na lixeira comum; (2) Iria até a de recicláveis e jogaria lá.
	4. Em uma situação em que um amigo seu estiver jogando o lixo em local inadequado, você tentaria conversar com ele para dissuadi-lo e o convencer a descartar no local correto?	(1) Tentaria convencê-lo; (2) Não tentaria.
	5. E se fosse um desconhecido?	(1) Tentaria convencê-lo; (2) Não tentaria.
Econômico e Ambiental	6. Supondo que na frente de sua casa tenha uma árvore antiga e de grande porte. Ela tem perdido muitas folhas, sujando sua calçada; além disso, tem se enroscado nos fios do poste. Em razão disso, você a cortaria?	(1) Sim, é claro; (2) Não, é preciso mantê-la.
	7. Supondo que no seu bairro haverá um mutirão de limpeza para recolher lixo, entulhos e outras atividades. Você estaria	(1) Sim, é claro; (2) Não, é função da

	disposto a participar?	prefeitura.
Geral	8. Suponha que você seja um produtor rural, e que utilize agrotóxicos em sua lavoura. Posteriormente, descobre-se que esses produtos acabam escoando para um córrego captado pela concessionária de água em sua cidade. Sabendo que a lavoura sem os agrotóxicos gerará uma queda no lucro de 35%, você pararia de usá-los?	(1) Sim, é claro; (2) Não, o prejuízo seria muito grande.
	9. Caso você presenciasse e visse os impactos ambientais negativos que suas ações causam, você mudaria seu comportamento?	(1) Não; (2) Apenas momentaneamente; (3) Sim, definitivamente.
	10. Para você, de quem é a responsabilidade pelos impactos ambientais?	(1) Atos individuais dos seres humanos; (2) A sociedade, de modo geral; (3) O sistema econômico/político.

A redação dos itens levou em consideração cenários hipotéticos em que é necessária a tomada de decisão no âmbito individual, tendo em vista o fator ambiental. Além disso, sua linguagem foi simplificada, abrangendo situações factíveis e condizentes com a realidade do público. Particularmente, foi trabalhada a contraposição entre o âmbito coletivo e o individual na responsabilidade pelos impactos ambientais, a fim de analisar a partir de que ponto eles começam a se confundir. Vale salientar que o objetivo principal não foi a análise estatística dos cenários, mas sim a obtenção de referencial qualitativo para subsídio da análise filosófica realizada. Os resultados obtidos podem ser visualizados nas Figuras 1 a 10.

Figura 1 - Respostas ao item 1

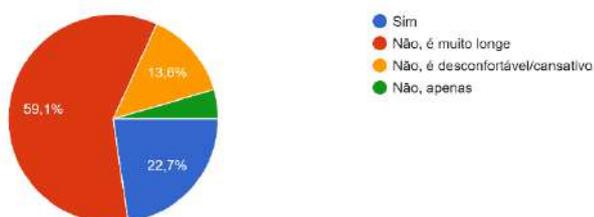
1. Supondo que você vá comprar um carro novo. Dentre as opções há um modelo tradicional (a combustão), e um modelo elétrico, cujo valor é cerca.... Você preferiria o carro elétrico ou o tradicional?
44 respostas



Fonte: Elaboração Própria.

Figura 2 - Respostas ao item 2

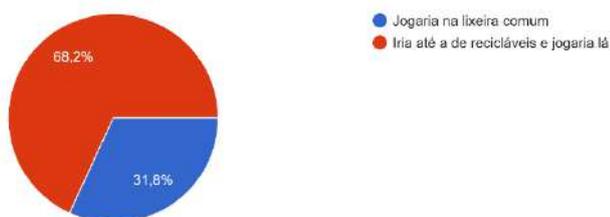
2. Você deixaria de ir ao CEFET-MG de ônibus para ir de bicicleta, tendo em vista os impactos ambientais causados por esse meio de transporte?
44 respostas



Fonte: Elaboração Própria.

Figura 3 - Respostas ao item 3

3. Suponha que você precise descartar um resíduo que pode ser reciclado, e que você está ao lado de uma lixeira comum, no entanto, a destinada aos recicláveis ou iria até a de recicláveis para descartar lá?
44 respostas

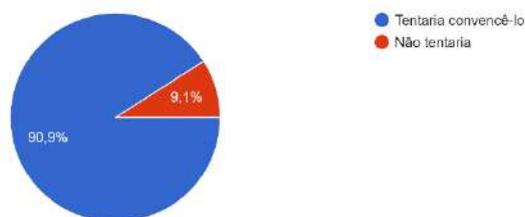


Fonte: Elaboração Própria.

Figura 4 - Respostas ao item 4

4. Em uma situação em que um amigo seu estiver jogando o lixo em local inadequado, você tentaria conversar com ele para dissuadi-lo e o convencer a descartar no local correto?

44 respostas

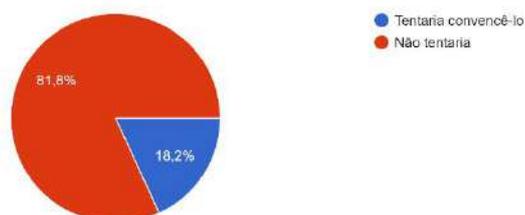


Fonte: Elaboração Própria.

Figura 5 - Respostas ao item 5

5. E se fosse um desconhecido?

44 respostas

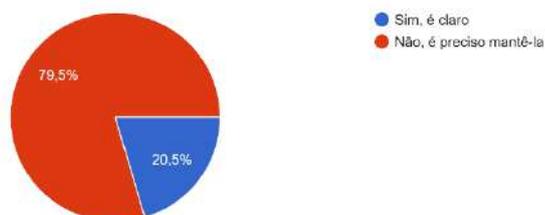


Fonte: Elaboração Própria.

Figura 6 - Respostas ao item 6

6. Supondo que na frente de sua casa tenha uma árvore antiga e de grande porte. Ela tem perdido muitas folhas, sujando sua calçada; além disso, te...os fios do poste. Em razão disso, você a cortaria?

44 respostas

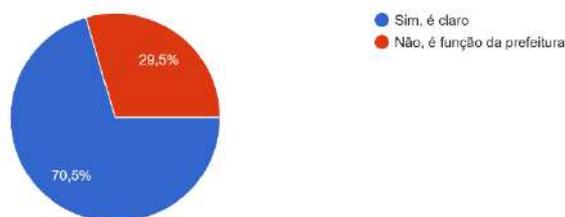


Fonte: Elaboração Própria.

Figura 7 - Respostas ao item 7

7. Supondo que no seu bairro haverá um mutirão de limpeza para recolher lixo, entulhos e outras atividades. Você estaria disposto a participar?

44 respostas

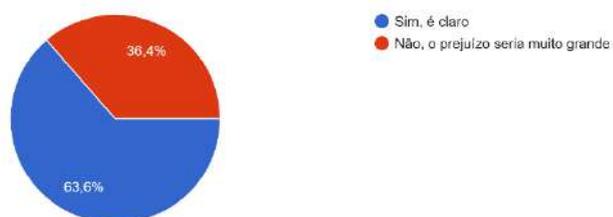


Fonte: Elaboração Própria.

Figura 8 - Respostas ao item 8

8. Suponha que você seja um produtor rural, e que utilize agrotóxicos em sua lavoura. Posteriormente, descobre-se que esses produtos ac... queda no lucro de 35%, você pararia de usá-los?

44 respostas

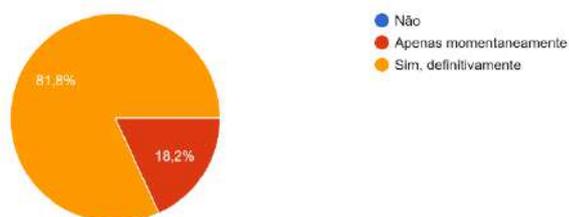


Fonte: Elaboração Própria.

Figura 9 - Respostas ao item 9

9. Caso você presenciasse e visse os impactos ambientais negativos que suas ações causam, você mudaria seu comportamento?

44 respostas



Fonte: Elaboração Própria.

Figura 10 - Respostas ao item 10



Fonte: Elaboração Própria.

Serão adotadas, neste artigo, as análises gerais das respostas, uma vez que fenômenos particulares não são o foco da pesquisa. Em primeiro ponto, cabe destacar a variada complexidade das perguntas, além das dimensões nelas envolvidas, ou seja, o fator econômico, o esforço, a conveniência e o conforto, o conhecimento dos impactos, etc. Como o formulário trata de ações hipotéticas, as respostas não devem ser consideradas, necessariamente, como condizentes, em todos os casos, com as ações que seriam de fato tomadas pelos indivíduos.

Diante disso, dois pontos saltam à atenção, por passarem por todos os itens. *O primeiro é a tendência dos indivíduos em situações cotidianas (mais simples) tomarem decisões menos ambientalmente impactantes, enquanto em situações mais complexas, em que se envolvem questões sociais, financeiras ou de conveniência/conforto, o quadro muda de figura.* Tal conclusão fica evidente na contraposição entre os contextos que não envolvem consideráveis prejuízos ao indivíduo por ter um posicionamento ambientalmente responsável, sendo apenas uma questão de pura escolha (como, por exemplo, as dos itens 4 e 7), e aqueles em que está envolvido algum fator socialmente constituído e individualmente incorporado como de maior nível de prioridade (como, por exemplo, as dos itens 6 e 8).

Paradoxalmente, os fatores considerados frequentemente não são racionais e não representam, de fato, um grande prejuízo ao agente. É nesse contexto que fica evidente a inerente irracionalidade e imprevisibilidade da ação humana quando se trata das questões ambientais, especialmente a dimensão volitiva descrita na seção “Educação Ambiental: Desafio volitivo”, que dificulta a educação ambiental.

O segundo, e o ponto central que foi trabalhado na pesquisa, é a atribuição da responsabilidade dos impactos ambientais ao âmbito coletivo, e não ao individual, seja diretamente, pelo item 10, seja

por mecanismos indiretos empregados, por exemplo, nos itens 4, 5 e 7 ou demais que revelam pelas respostas uma dispensa do papel atuante do indivíduo nas ações ambientais. Ao se desassociar da responsabilidade pela mudança de postura e da realidade ambiental, uma espécie de “limbo de responsabilidade”, é criado pela negação tanto por parte dos indivíduos quanto das organizações coletivas socialmente constituídas. Essa predisposição, mais que um evento pontual, revela um fenômeno que dificulta significativamente o processo de educação ambiental. O fenômeno da transferência de responsabilidade individual é agravado ainda mais com a percepção do fato de que o modelo de educação ambiental empregado atualmente consegue, em maior ou menor medida, implementar a educação das dimensões ética e epistêmica. Mesmo assim, os indivíduos praticam atos de modo não ecológico racionalmente e com consciência dos impactos, uma compreensão de extrema relevância para aprimoramento do modelo, uma vez que os indivíduos, com intenção, transferem sua responsabilidade para o coletivo, e é esse um dos maiores desafios a serem enfrentados.

Considerações Finais

Diante de tudo isso, é possível afirmar que a educação ambiental enfrenta desafios que não são meramente epistêmicos ou morais, mas que, sobretudo, encontram sua maior dificuldade na dimensão volitiva. Observou-se que, embora a educação ambiental consiga, de certo modo, fornecer informações corretas (dimensão epistêmica) e fomentar noções de dever e responsabilidade (dimensão moral), isso não garante que indivíduos escolham, de fato, agir de forma ambientalmente responsável. A dimensão volitiva evidencia que saber o que deve ser feito e reconhecer moralmente a importância disso não necessariamente leva à ação correta.

Diante dessa análise filosófica, percebe-se que o problema não é trivial. A condição humana e o modo como a vontade se impõe sobre a razão são fatores determinantes. Como aponta Schopenhauer, a vontade é uma força cega e irracional, levando o sujeito, muitas vezes, à satisfação imediata e à conveniência. Essa compreensão contribui para que indivíduos informados e conscientes sigam, por escolha própria, praticando ações ambientalmente prejudiciais. Para conter isso, Hans Jonas propõe a heurística do medo, um princípio racional de prudência que permite antecipar os riscos, e assim alterar, em maior ou menor medida, a vontade diante de determinados fenômenos relacionados à sustentabilidade.

O fenômeno da transferência de responsabilidade ressalta ainda mais a dificuldade da educação ambiental. Nele, os agentes, mesmo conscientes dos impactos de suas ações, optam por delegar ao coletivo (à sociedade, às instituições ou ao sistema econômico) a responsabilidade pelas mudanças

requeridas. Tal postura gera um limbo de responsabilidade, em que nem o coletivo nem o indivíduo se reconhecem como protagonistas da transformação ambiental.

Por fim, é por conta dessa dinâmica, ligada à intrincada relação entre saber, reconhecer e querer fazer, que a educação ambiental se apresenta como um enorme desafio. Afinal, ela precisa não apenas informar e sensibilizar, mas deve também superar o fenômeno da transferência de responsabilidade individual e atuar sobre o problema da escolha a fim de se tornar um processo eficiente.

Referências

CLIFFORD, W. K. A ética da crença. In: MURCHO, Desidério (ed). *A ética da crença*. Lisboa: Editora Bizâncio, 2010, p. 97-136

DIMAS, M. de S. D.; NOVAES, A. M. P.; AVELAR, K. E. S. O Ensino da Educação Ambiental: Desafios e Perspectivas. *Revbea*, São Paulo, V. 16, N. 2: p. 501-512, 2021.

JONAS, Hans. *O Princípio Responsabilidade: ensaio de uma ética para uma civilização tecnológica*. Rio de Janeiro: PUC, 2006.

LEFF, E. *A complexidade ambiental*. Porto Alegre: Cortez, 2003.

ROLLA, Giovanni. *Epistemologia: Uma Introdução Elementar*. Editora Fi: Porto Alegre, 2018.

SCHOPENHAUER, A. *O mundo como vontade e representação*. Tradução de Jair Barboza. São Paulo: UNESP, 2005.

Autores:

Matheus de Lima Castro Silva

Graduando em Engenharia Ambiental pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

LATTES: <<http://lattes.cnpq.br/0671829970028836>>.

Paulo Henrique Silva Costa

Doutor em Filosofia e Professor do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG).

ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-4389-6893>>.

LATTES: <<http://lattes.cnpq.br/6831225432471660>>.



Ubuntu como ontologia do ser social

Icaro de Araujo Juriti

A intenção deste trabalho é pensar ubuntu como uma ontologia do ser social, fazendo isso através da apresentação da ontologia ubuntu, posteriormente um diálogo com ontologias do ser social, a saber, de Marx e Lukács, e em contrapartida, propor sua própria ontologia do ser social, mudando o foco da questão central da existência da humana.

Umuntu Ngumuntu Ngabantu, máxima presente em culturas de língua Bantu, no sul da África, pode ser traduzido de algumas maneiras, as mais populares dentre elas “Eu sou porque você é”, “Eu sou porque Nós somos”, “Uma pessoa é uma pessoa através de outras pessoas” ou ainda, de forma mais extensa, “Minha humanidade é construída quando me encontro em relação com outros humanos”, é um fundamento filosófico presente na maior parte do pensamento de povos africanos, e que pode ser encarado como uma cosmovisão ou cosmo experiência da realidade humana que nos oferece uma potente gama conceitual para interpretar a realidade a partir das relações (NOGUERA, 2011).

As bases fundadas em Ubuntu, possibilitam o surgimento de uma ética, uma política, uma epistemologia, e principalmente, uma ontologia, área da filosofia responsável pelo estudo do ser, dentro dessa cosmovisão, o Ser em questão está sempre num estado de relação com o outro, o Eu é também o Outro, e o Outro é também o Eu, cada Ser se constitui através das relações estabelecidas, ele é, enquanto todos são. Nessa perspectiva o Ser encontra-se em constante estado de interdependência, formando uma verdadeira teia, que se estende não só às relações imediatas circundantes, mas também em relação com os antepassados, aquilo que está morto, o que se foi, o passado, e também com aquilo que está por vir, os que ainda não nasceram, o ímpeto criador, a noção de continuidade, o que será deixado e, com isso, uma noção de finalidade da vida individual, mas continuidade da obra conjunta da comunidade. Nessa perspectiva o Ser só pode ser compreendido através das suas relações e do lugar que ocupa nesta teia. (RAMOSE, 1999).

A potencialidade de Ubuntu enquanto ontologia é vasta e muito profunda, não podendo ser esgotada num único artigo, no entanto, aqui ela surge justamente como potencialidade, como perspectiva que carrega um conhecimento ancestral que pode estar em ação desde que os primeiros povos africanos existem, remontando até as mais antigas civilizações, claro que é apenas uma hipótese de alguns teóricos, como Mogobe Ramose, importante filósofo da área. O que se sabe de forma concreta é do Ubuntu hoje, e hoje o Ubuntu se mostra como uma de muitas possíveis ontologias, num momento onde a filosofia contemporânea busca por novas formas de pensar o homem e a realidade, em outras palavras, novas ontologias, como afirma Vélez León (2014):

Esse crescente interesse da filosofia contemporânea em fazer ressurgir as questões ontológicas clássicas ‘o que há’, ‘o que existe’, ‘o que é’, nos levou, como esperado, a novas e incomuns estradas, que, em grande proporção, são traduzidas hoje em dia como uma proliferação de ‘ontologias’ e batalhas sem fim para determinar que tipo de ‘entidades’ estudam seus respectivos ‘domínios’, que por sua vez são considerados autônomos e independentes entre si (VÉLEZ LEÓN, 2014, p. 360).

No entanto, Ubuntu tem pouco de uma perspectiva autônoma e independente no sentido de estar descolada de outros conceitos ou de outras filosofias, a própria ideia da filosofia Ubuntu é a construção através da relação, do diálogo, da troca, sendo impossível a compreensão deste Ser em isolado. A própria mística africana é pautada na harmonia entre diferentes elementos. Prova disso é que Ubuntu é um conceito dentre conceitos, e sua compreensão de forma integral só se dá numa totalidade, em diálogo com outros conceitos, como por exemplo, Umuntu, que é a categoria humana da qual Ubuntu é apenas uma parte, Ubuntu em si poderia ser compreendido como *humanidade*, que faz parte deste Umuntu que seria o *humano*, no entanto esta humanidade é um processo, não uma categoria, é o Ser construído continuamente, poderíamos até mesmo fazer paralelos com o Devir, o Vir a ser, o Dasein, e outros conceitos filosóficos, justamente porque Ubuntu pressupõe o diálogo, a relação, e essa relação compreende a troca de conhecimento também, mesmo entre sistemas diferentes de conhecimento. E talvez esteja aí um dos grandes diferenciais dessa cosmovisão, ela não se encerra em si mesma, mas está sempre em constante relação, a sua realização se dá na relação (RAMOSE, 1999).

Até aqui foi explorado Ubuntu enquanto ontologia, mas seria possível pensar Ubuntu como uma ontologia do ser social? Para explorarmos isso é preciso antes de tudo pensar o que seria exatamente uma ontologia do ser social e o que a diferencia de uma ontologia, neste ponto, Bakker e Gill (2003) são fundamentais:

Ontologia, em um sentido filosófico, envolve o estudo da natureza da existência do ser, dado que o ser é o constituinte primário da realidade. Uma ontologia social é a

conceitualização dos constituintes primários do ser social e, assim, envolve uma especificação da relação entre suas unidades primárias constituintes, elementos ou forças constitutivas. No entanto, é importante enfatizar que uma ontologia social é um processo histórico e humano, um processo que envolve a agência humana na criação das instituições e estruturas da vida social em um período dado. Uma ontologia social é, assim, um processo associado com a reprodução e transformação das estruturas dominantes e subordinadas do pensamento e da prática em um dado período histórico. Assim, sua especificação deve necessariamente ser condicional e aberta (BAKKER e GILL, 2003, p. 19). p. 18

A partir deste trecho, é possível encarar a relação de Ubuntu com uma ontologia do ser social de duas formas. A primeira é inexistente, afinal Ubuntu não discute relações de dominação, nem instituições, ou estruturas sociais de um tempo específico, sendo assim, seria impossível uma ontologia social partindo dela. Porém, a segunda forma seria partindo da anterioridade conceitual do que seria esse social posto, e dos constituintes primários do ser social, como bem colocou Bakker e Gill (2003), ao falarem sobre as relações entre as unidades básicas constituintes do social e de suas forças constitutivas, ou seja, o Ubuntu ao oferecer uma nova perspectiva de social e da natureza das relações que constituem esse social, encontra, aí sim, uma ontologia do ser social.

Uma boa maneira de pensarmos Ubuntu dessa forma é pondo-a em diálogo com outras ontologias do ser social, para iniciar, pode-se mencionar um aspecto da natureza relacional de Ubuntu, que é o conceito de humanidade dos povos Bantu, que não se encontram restritos ao ser humano, mas também à tudo que de alguma forma interage com a humanidade, as coisas do universo, orgânico ou inorgânico, do qual o humano cria uma relação ganham caráter de humanidade, é como se não houvesse uma linha de separação entre humano e natureza, e, sendo assim, esses elementos entram na construção da humanidade, uma humanidade nunca em separado da natureza (LE GRANGE, 2015). Nesse ponto há uma forte aproximação, de caráter materialista, com a filosofia materialista-dialética de Marx (2010):

Plantas, animais, pedras, ar, luz etc. formam teoricamente uma parte da consciência humana, em parte como objetos da ciência natural, em parte como objetos da arte (...), formam também praticamente uma parte da vida humana e da atividade humana. (...) Praticamente, a universalidade do homem aparece precisamente na universalidade que faz da natureza inteira o seu corpo inorgânico (...). O homem vive da natureza significa: a natureza é o seu corpo, com o qual ele tem de ficar num processo contínuo para não morrer. Que a vida física e mental do homem está interconectada com a natureza não

tem outro sentido senão que a natureza está interconectada consigo mesma, pois o homem é uma parte da natureza (MARX, 2010, p. 84).

Também pode ser compreendido que homem e natureza estão em constante estado de relação, que o homem faz parte da natureza e a natureza faz parte do homem, se constituindo e transformando mutuamente, ou seja, Ubuntu. Para além do caráter materialista, Ubuntu também se aproxima e dialoga com a teoria marxiana em sua forma histórica, afinal, como dito anteriormente, as relações apontadas em Ubuntu não são apenas àquelas imediatas, mas também, às construídas historicamente, na imagem dos antepassados, e a construção de uma realidade futura, na figura dos que ainda não nasceram, sendo assim, a humanidade em Ubuntu é também uma construção histórica e compreende a temporalidade dessa humanidade em processo (LE GRANGE, 2015). Mészáros (2006), coloca de forma muito adequada o sentido da historicidade em Marx, e nesse trecho é possível perceber a aproximação com Ubuntu, principalmente ao pensar essa humanidade como um processo de construção através das relações, também históricas:

O sistema marxista (...) é organizado em termos de uma teleologia inerentemente histórica – ‘aberta’ – que não pode admitir ‘fixidez’ em nenhuma fase. (...) O ‘objetivo’ da história humana é definido por Marx em termos da imanência do desenvolvimento humano (...), ou seja, como a realização da ‘essência humana’, da ‘humanidade’, (...) por meio da ‘auto-atividade prática do homem’ (MÉSZÁROS, 2006, p. 111).

É claro que não existem apenas semelhanças e aproximações entre Ubuntu e Marx, talvez a diferença mais marcante seja a primazia ontológica do trabalho. Marx (2010) e demais autores marxianos, como é o caso de Lukács (2012), definem o trabalho como a diferença humana fundamental em última instância para a construção da humanidade enquanto tal:

As formas de objetividade do ser social se desenvolvem à medida que a práxis social surge e se explicita a partir do ser natural, tornando-se cada vez mais claramente sociais. Esse desenvolvimento, todavia, é um processo dialético, que começa com um salto, com a posição[der Setzung, o pôr] teleológica no trabalho, para a qual não pode haver nenhuma analogia na natureza (LUKÁCS, 2012, p. 286-287).

Enquanto que em Ubuntu, essa primazia se encontra nas relações, em todas as relações, também as de trabalho, mas não apenas. Toda e qualquer relação estabelecida pela humanidade é constituidora dela, produza algo ou não, o simples ato de relação já é o processo de produção da realidade e da própria humanidade (RAMOSE, 1999). Porém, essa diferença não é suficiente para desclassificar o Ubuntu da categoria de ontologia do ser social, muito pelo contrário, é justamente essa diferença que a possibilita ser encarada como tal, pois é a partir dela que uma nova categoria ontológica se põe e pode ser levada

em consideração. Além do mais, essa diferença não faz com que as teorias excluam uma à outra. Inclusive se adotarmos uma definição ampla de trabalho, onde trabalho seria qualquer atividade produtora, reprodutora ou transformadora, seja em âmbito material ou imaterial-simbólico, e também se adotarmos uma perspectiva onde toda relação produz algo, nem que seja uma impressão mental, sentimentos, uma palavra, uma forma de pensamento, uma ferramenta, uma receita que seja, relação e trabalho entrariam num âmbito de equivalência conceitual, já que todo trabalho pressuporia uma relação, qualquer que seja, e toda relação pressuporia um trabalho, ao sempre produzir algo, qualquer que seja. Obviamente esse exercício conceitual demandaria mais amadurecimento e aprofundamento, no entanto seria uma forma interessante de dialogar ainda mais a teoria marxiana com Ubuntu e com outras formas de ontologia do ser social.

Levando tudo isso em consideração, acredito que Ubuntu oferece bases para a construção de uma outra ontologia do ser social, com um novo marcador ontológico, com uma nova perspectiva de social e dos seres que constituem essa socialidade, no entanto, essa ontologia do ser social em Ubuntu ainda se encontra em potencialidade, é preciso que haja um trabalho filosófico voltado para o tema, uma real oficina de construção conceitual para forjar tal ontologia, como feito por Lukács ao desenvolver suas Ontologias do Ser Social I e II a partir do legado deixado por Marx.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKKER, Isabella e GILL, Stephen. “Ontology, Method and Hypotheses”. In: BAKKER, Isabella e GILL, Stephen. **Power, production and social reproduction: human in/security in the global political economy**. New York: Palgrave Mcmillan, 2003.

LE GRANGE, Lesley. Ubuntu/Botho como uma ecofilosofia e ecosofia. Tradução para uso didático de LE GRANGE, Lesley. Ubuntu/Botho as Ecophilosophy and Ecosophy. **Journal of Human Ecology**, 49(3), 2015.

LUKÁCS, Györg. Para uma ontologia do ser social I. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: **Boitempo**, 2012.

MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos. São Paulo: Ed. **Boitempo**, 2010. [1844]

MÉSZÁROS, ITSVÁN. A teoria da alienação em Marx. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: **Boitempo**, 2006.

NOGUERA, R. UBUNTU COMO MODO DE EXISTIR: Elementos gerais para uma ética afroperspectivista. **Revista da ABPN**, v. 3, n. 6, nov. 2011 – fev. 2012, p. 147-150.

RAMOSE, Mogobe B. African Philosophy through Ubuntu. **Harare: Mond Books**, 1999,
p. 49-66.

VÉLEZ LEÓN, Paulo. “Consideraciones historiográficas para una historia de la ontología”. **Valencià de Filosofia**. Valencia: 2014.

Autor:

Icaro de Araujo Juriti

Graduado em Psicologia, especialista em filosofia contemporânea e mestrando em ciências sociais

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9306728137546003>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-8599-1826>