



Sumário



Editorial	1
A realidade brasileira é uma construção histórica inacabada	3
<i>Pele negra, máscaras brancas: uma ressignificação decolonial de uma alteridade martinicana/africana</i>	19
Por uma pedagogia do bem viver como aposta ético-política para descolonizar currículos e construir outras formas de educar	35
A educação, identidades e interculturalismo: uma análise preliminar do novo currículo de Luís Eduardo Magalhães – BA	41
Paulo Freire: por uma educação amorosa!	56
Educação: práxis e utopia	69
A educação e a sua importância em tempos de pandemia, reinventando e construindo novas metodologias	83
As origens do patriarcado segundo Humberto Maturana	98



Editorial

Sandro Adrián Baraldi

O título desta edição “Decolonialidade é desobediência epistêmica” faz menção intencional ao livro de Walter D. Mignolo *Desobediência epistêmica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad* por este ter servido de estímulo intelectual. Os ensaios e artigos que a compõem têm por base os discursos decoloniais cujo objetivo é resistir e modificar os discursos e as narrativas impostas pelas gentes que escravizam outras para seus próprios benefícios. Daí a ideia de desobediência à epistemologia dos grupos dominantes.

Por que dessa reação? Porque estamos cansados de sofrer. Porque há um sistema maligno que contamina as mentes com a ideologia do carcereiro. De certa forma todos os que a aceitam são vítimas da Síndrome de Estocolmo, na qual há uma identificação com o ofensor por medo de retaliação. A vítima desenvolve uma simpatia pelo seu agressor provocada pelo desamparo e submissão extremos. É considerada um mecanismo de defesa cujo resultado é um escravo voluntário. Creio que tenha sido a comunicação facilitada dos nossos tempos que acabou por provocar uma conscientização indesejada, um efeito colateral do excesso de informações – bem-vindas para mim – a que todos foram expostos. A princípio parecia um bom canal de vendas; felizmente também trouxe como contraparte, entendimento. Sabemos como começam os eventos, mas nunca como terminam... felizmente.



Assim, procuramos com a Revista Cactácea engrossar o caldo da conscientização. Entenda-se “conscientização” como mais opções para possibilitar mais escolhas. O colonizador europeu impôs suas verdades como monodiscurso; a decolonialidade está aí para criticá-lo. A crítica tem por função ressaltar os pontos positivos e negativos de um discurso, portanto sua serventia é de discriminação, nem de oposição e nem de aceitação cegas.

Autor:

Sandro Adrián Baraldi

Doutor em Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo, é editor da Revista Cactácea e pesquisador do Grupo de Pesquisa Mandacaru: educação e filosofia <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4273081596423963>> e do GRUPEFE. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0001-5055-2071>>. Plataforma Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/6246489151782898>>.



A realidade brasileira é uma construção histórica inacabada

Órion Flores Leal

Conhecer a realidade sempre foi uma das curiosidades do homem. O que é isso chamado realidade, que nos atinge diretamente sem que sequer queiramos? Que não é passado e não é futuro? Que não é pensamento, não é físico, mas se expressa no mundo material? Que pode mudar a depender de um sujeito ou coletivo? O que permeia a vida humana e não podemos fugir, pois nos atravessa, mesmo um homem aqui e outro ali? Diante desses questionamentos, muitos buscamos respostas, causas e causadores, vítimas e impactados, saídas e soluções. Será possível mudar a realidade? As palavras que seguem, visam apresentar uma breve reflexão sobre a realidade social brasileira, considerando fatores históricos, econômicos, educacionais, de saúde, de segurança pública, de representação política etc., para apontar questões interligadas a vida dos mais de 214 milhões de habitantes (IBGE, 2022) do maior país da América Latina, o Brasil. Fala-se aqui, de uma nação estruturalmente desigual, marcada por um rastro de violência, opressão e luta, do povo para sua libertação e contra o povo, para sua submissão. Mas, fato é que a história brasileira está em construção. Não podemos dizer que no futuro continuaremos nesta situação, que estamos fadados a viver para “sempre” essa realidade potencialmente desigual. Por isso, vamos refletir, apontar dados, dialogar criticamente, questionar e sugerir caminhos, que nos impulsionem a agir sobre tal realidade, já que somos nós os construtores atuais dessa história.

Ao se reproduzirem nas práticas do trabalho, da cultura, do conhecimento, da educação, os homens desenvolveram relações de poder e apropriações, que se expressam no mundo concreto objetivo. Por isso, é a realidade que possibilita ou

impossibilita ao homem o seu desenvolvimento, de acordo com a sua vida em sociedade e as condições as quais está diretamente interligado. Nesse sentido, não só curiosos, nem só acadêmicos, ou militantes, somos humanos, vivendo em um mundo ao qual a sua atitude impacta em meu cotidiano e, o meu fazer, impacta na sua vida, e ambos, impactamos a vida de diversos sujeitos, para a melhoria das condições de vida ou, para a manutenção do *status quo*. Por isso, consideramos necessário analisar a realidade brasileira em sua totalidade, observando contrapontos, as “verdades” e falsas verdades, os cenários de escassez, a formação e caracterização da população, considerando muitas das questões corriqueiramente suprimidas. Todavia, é necessário compreender que a realidade não é algo estático, mas, possivelmente mutável, ou seja, passível de impacto da própria ação humana.

O diálogo entre o passado e o presente é necessário, justamente para que possamos, enquanto classe trabalhadora, compreender que as opressões não surgiram “do nada”, mas, de uma realidade forjada na submissão humana. A história impacta objetivamente e subjetivamente nos sujeitos, que por sua vez, impactam no mundo, o que evidencia o entrelaçamento dessas dimensões. Assim, as capacidades humanas de refletir, pensar, indagar, questionar e escolher, permitem aos homens projetarem-se no concreto de suas vidas, nas suas mais profundas compreensões de mundo, sua subjetividade, suas ações que se concretizam na sociedade, na relação com os demais. Como disse o autor Paulo Freire (2019), quanto mais os sujeitos mergulham nessa visualização e percepção do mundo, tanto mais o compreenderão. Mas, sabemos que não é difícil perceber que parcela do nosso povo ‘continua’ politicamente adormecido, subjugado, à mercê de uma estrutura sistêmica de trabalho, economia e educação, que estão secularmente à serviço do capitalismo. E a pergunta é: por quê?

A realidade desigual não é fruto de ilusão, mas, da relação entre um conjunto de humanidade, que, ao se relacionar com o meio e os demais, produziu tudo que foi produzido. Por isto, ao falar da escola, por exemplo, Freire aponta que esta tende a “[...] falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos [...]”. Nesse exemplo, é possível perceber que a ideologia conservadora se reflete diretamente na realidade, impactando na educação, na sala de aula, na relação de compreensão do todo, na relação educador e educando, na compreensão da própria história (FREIRE, 2019, p. 79-80).

Não é possível ler a realidade brasileira, tomando como ponto de partida apenas o momento presente, ou a organização contemporânea. Para se ter uma compreensão maior dos processos de opressão vivenciados no país é necessário retornar no tempo histórico, considerando fatos que se refletem gritantemente em nossas relações sociais, econômicas e culturais, internas e externas. É preciso considerar, que o homem brasileiro da contemporaneidade é um acúmulo histórico (mas não só).

O povo brasileiro, apesar de viver em uma nação democrática, não participa assiduamente dos movimentos políticos de participação social, como poderíamos supor que pessoas de uma nação democrática participariam. Essa questão, ao invés de ser uma simples coincidência, é, ao contrário, um reflexo direto da própria história, da história de um povo silenciado e oprimido. Por isso, Freire adverte em *Educação como prática da liberdade*, que

[...] o Brasil nasceu e cresceu dentro de condições negativas às experiências democráticas. O sentido marcante de nossa colonização, fortemente predatória, à base da exploração econômica do grande domínio, em que o “poder do senhor” se alongava “das terras às gentes também” e do trabalho escravo inicialmente do nativo e posteriormente do africano, não teria criado condições necessárias ao desenvolvimento de uma mentalidade permeável, flexível, características do clima cultural democrático, no homem brasileiro (FREIRE, 2014, p. 90-91).

Desse modo, foram e são, diversos fatores, da escravidão à nova escravidão, que advém principalmente da colonização, que fazem parte da história dessa nação. Problemáticas atuais, que maximizam as contradições iniciadas há séculos, que refletem os 300 anos de Escravidão Negra, de apropriação dos corpos negros por brancos, em maioria europeus. E, 133 anos de subjugação humana, dadas as condições de ‘falsa libertação’. Maria de Lourdes Manzine-Covre, sobre a estrutura política do país, no livro *O que é cidadania?* diz que

O Brasil já nasceu no período de transição para o capitalismo, ainda que ordenado por relações feudais. Nasceu fruto da expansão do capitalismo originário, sob o estigma da exploração e da subalternização, com sérias consequências para sua população. A vigência da democracia liberal e da cidadania parece mais difícil em países como o nosso (MANZINE-COVRE, 1991, p. 51-52).

No Brasil, as disputas ideológicas entre o rico e o pobre, entre o burguês e o proletário, entre patrão e empregado, se expressam em condições sócio-históricas específicas. Não é o único país que reúne tais condições, mas, o abismo social causado pela apropriação do homem pelo homem, devido a escravidão do povo negro vindo de África e os nascidos aqui, produziu uma condição de miséria, relações violentas, desigualdades múltiplas. E, o país continua reunindo características que o tornam uma das nações mais desiguais do mundo. Há aqui, um conjunto de situações gritantes, que expressam os 500 anos de acúmulo privado, de submissão, de expropriação dos corpos e dos saberes, na quase inexistência da divisão de bens, conhecimentos, que geram o cenário que veremos a seguir.

O território brasileiro, por ter sido colônia, foi refém das práticas exploratórias criminosas europeias, usurpadoras de recursos naturais das Américas, tendo seu ouro, prata, chumbo, pedras preciosas, plantas e animais, enviados para Portugal, Espanha, Inglaterra, Holanda, França etc. Esses países, por consequência da apropriação indevida das riquezas brasileiras e latino-americanas, ficaram ricos e industrializados, às nossas custas, a partir de um rastro contraditório de violência e pobreza, escassez, estrago ao meio ambiente, tristeza e morte. Portugal e Espanha, por exemplo, em suas explorações desenfreadas, dizimaram quase todos os povos originários que aqui habitavam, antes de 1500. Por isso, “[...] a nossa colonização foi, sobretudo, uma empreitada comercial. Os nossos colonizadores não tiveram – e dificilmente poderiam ter tido – intenção de criar, na terra descoberta, uma civilização. Interessava-lhes a exploração comercial da terra” (FREIRE, 2014, p. 91).

Com isso, “[...] milhões de africanas e africanos, pessoas que foram arrancadas à força de seus países para serem vendidas como escravas no Brasil. Crimes contra a humanidade, que não foram pagos até hoje!”. Somam-se nisso, os crimes praticados contra as mulheres e crianças, uniões e casamentos forçados, abusos que marcam profundamente a história das famílias. E, a educação bancária, iniciada no Brasil com a vinda dos Jesuítas e suas práticas pedagógicas alienantes e silenciadoras (MIRANDA, 2018, p. 21-22).

Com a “falsa abolição”, milhões de brasileiros que haviam sido escravizados, muitos nascidos na condição de escravos, foram largados na rua, sem quaisquer condições de realizarem a manutenção de suas vidas, do seu sustento, sem propriedades ou atividades laborais, econômicas, sem espaço intelectual, físico ou ideológico na

sociedade brasileira. A sociedade burguesa brasileira excluiu o povo negro de diversas formas, como no incentivo a chegada de povos vindos da Europa, a ‘convite do Brasil’, na tentativa de garantir a não mistura de raças entre negros e brancos. Assim,

[...] Com o fim da escravidão, o projeto implantado pelo Estado brasileiro visava conformar um tipo de povo brasileiro (miscigenado), ocupar o território nacional e o novo mercado de trabalho e, deste modo, manter a dominação e a superioridade do branco sobre o povo negro. Para tanto importou mais 02 milhões de europeus, especialmente portugueses, espanhóis e italianos (MIRANDA, 2018, p. 22).

A Sociedade Brasileira, deixou de ser ‘escravagista’, mas não mudou sua forma de ver tal parcela da população, excluindo-a das escolas, empregos, sem condições para sua subsistência. O que ocorreu, foi que “[...] em 1888, o Estado brasileiro não teve nenhuma preocupação com a inserção dos trabalhadores e trabalhadoras negras no mercado de trabalho livre. Muito pelo contrário!” (MIRANDA, 2018, p. 21).

Ainda devemos frisar mais duas questões, que não incidem apenas na vida da população negra, mas, têm nessa a sua maior vítima. A primeira, se refere a chamada Lei de Terras, de 1850, que pode ser entendida como uma forma de regulamentar a questão fundiária das terras brasileiras. Mas, de fato, privilegiou um conjunto da população em detrimento de outro, principalmente, sobre negros e índios. Assim, foram revistas as posses e instituídas regras de uso e ocupação, que propiciaram a apropriação indevida dessas, permitindo a sessão gratuita, por parte do Estado, aos poderosos, influentes, senhores da casa grande e outros, praticamente renovando as antigas “sesmarias”. Na ocasião, foram legalizadas propriedades aos já ocupantes, sem quaisquer preocupações com os que não tinham terra, se efetivando justamente a posse indevida, frente a divisão desigual à época. Com isso, negros e indígenas, não tiveram a possibilidade de adquirir terras (ALMEIDA, 2016).

Também, citamos o impedimento da inserção de pessoas negras nas escolas. Os negros, como outros desprovidos de representatividade, índios, mulheres e pessoas pobres de todo tipo, foram excluídos dos procedimentos escolares. Tal questão é marcante, pois, em meados do século XX, a população negra ainda seguia excluída em grande parte de frequentar escolas, fato que impactou inclusive na possibilidade do voto, que só era possível a pessoas alfabetizadas. O impedimento da população

negra nas escolas, fez com que se excluísse essa população de tal forma, que não oportunizou sua ascensão, e nem sequer sua participação nas decisões políticas (NUNES, 2013).

Nesse processo, a partir da ação quase invisível das elites, ocorre contraditoriamente a reconfiguração da escravidão, com respaldo do Estado Brasileiro, que nunca assumiu o crime contra os povos originários e negros, aprofundando o gargalo social e reproduzindo a herança das relações de exploração (MIRANDA, 2018). Ao passo que as populações negras lutam para alcançar algum tipo de inserção social, que lhes proporcione melhoria em suas realidades, a sociedade burguesa, patriarcal, cristã, machista, conservadora e racista, adapta os mecanismos de escravização, dando continuidade nas relações coloniais de opressão, hoje, repaginadas e disfarçadas. Como um verdadeiro plano de exclusão do povo, com destaque ao povo negro, continuamos a acumular nos dias atuais, situações de negação e exclusão, visto ser a população menos favorecida ainda a população negra, fato nitidamente percebido nas periferias urbanas. Como mais da metade da população brasileira é negra ou parda, nosso povo tem, em grande maioria, na sua constituição familiar, as marcas do maior crime da humanidade. Para completar, como bônus, além de sermos explorados de ‘todos os modos’, herdamos uma Dívida Pública, que soma atualmente mais de cinco (5) trilhões de reais (FATORELLI, 2013).

Não é difícil perceber que esses fatores se expressam na realidade social do país latino-americano mais rico e desigual. Além de ser possível observar de imediato a enorme disparidade causada pelo desenvolvimento capitalista em nações de base colonial escravocrata, nas relações raciais e econômicas, Manzine-Covre constata que,

[...] a história do Brasil e de seus congêneres é a de povo explorado, porque tivemos e temos uma posição subalterna no processo capitalista; o que muda em nosso processo histórico é quem os explora e como (Portugal ou Inglaterra, EUA ou grandes oligopólios, como hoje (MANZINE-COVRE, 1991, p. 51-52).

Esse histórico forja as bases das relações de opressão e desumanização praticadas aqui. As ideologias exploratórias do branco opressor para com o negro, mesmo que de forma velada, não declarada, ainda se expressam, principalmente, nas práticas policiais de extermínio da população masculina negra jovem, a partir da

criminalização da pobreza e dos pobres, com o extermínio de jovens nas periferias e o aumento da reclusão nos presídios brasileiros, que comportam em sua maioria a população negra. Também, há um crescente desemprego e aumento do trabalho informal, bem como, a subutilização do trabalho dessa população. Enquanto isso, os dados reais de desemprego, e outras desigualdades, são omitidos, principalmente da mídia, mesmo que vejamos ou sintamos na pele, negra ou não.

No quesito educação, o Brasil está “[...] em pior situação que a maioria dos países que compõem o Mercado Comum do Sul - Mercosul com dados para os anos de 2018 ou 2017 disponíveis na base de dados da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas [...]”, sendo território que concentra mais de 23% dos jovens de 15 a 29 anos sem emprego e ocupação escolar (IBGE, 2020).

Comandado por interesses escusos, que inviabilizam o “estado democrático de direito” legalmente constituído, alheios aos interesses dos trabalhadores, o Brasil é, contraditoriamente, um dos países subdesenvolvidos mais ricos do mundo. Não obstante, as violações de direitos humanos não são ocasionadas somente pelos sujeitos individuais ou só por representantes do Estado, mas, pelas famílias que, são também causadoras e vítimas, seja entre si ou por agentes externos. Nesse sentido, diversos cidadãos são violadores de direitos, fato que expressa uma compreensão de homem específica, homem oprimido e opressor. E, além da defasagem na área da educação, segundo a Conectas Direitos Humanos (2017), há no país a 3^a maior população carcerária do mundo. E, conforme aponta as várias edições do Mapa da Violência (WAISELFISZ), o país possui os maiores índices de violência contra as mulheres (2015), contra jovens (2014), contra negros (2012). Além dos maiores índices de violência contra pessoas LGBTQIAP+ (BRASIL, 2012).

Esses dados evidenciam que há milhões de cidadãos oprimidos pelas contradições e desigualdades sociais, pela pobreza material, pelas violências e autoritarismo, ou, tornando-se opressores, por consequência da própria opressão, à mercê dos que valorizam mais as posses do que a vida humana. Os detentores do poder e da riqueza, usam da necessidade da sobrevivência para privatizar o humano. Como resultado, milhares de brasileiros vivem em situação de rua, abandonados em asilos, sem acesso à escola pública, sem emprego, sem alimentação, sem acesso a equipamentos de saúde pública e sem assistência social. As chamadas Minorias Sociais, além de necessidades materiais, necessitam do atendimento de outras especificidades, que

expressam seu cenário de vida, caso das vítimas de violências, seja por parte do Estado ou Sociedade, na prática do racismo, sexismo, lgbtfobia, xenofobia, violência contra a mulher, idosos, índios, ribeirinhos. Contraditoriamente, o que chamamos de minorias sociais, é a parcela da população composta por uma maioria de desprivilegiados.

Os últimos 10 anos foram de intensa crise e aprofundamento dos gargalos sociais e desigualdades no Brasil. Não presenciávamos eventos similares com tanta intensidade desde a década de 80 e 90 e jamais esperaríamos tantas novidades, que impactaram e ainda impactarão as relações sociais no país. Foram noticiadas rebeliões nos presídios masculinos do Norte e Nordeste, como em Alcaçuz/RN (2017) e nas penitenciárias do Maranhão (2018), desocupações territoriais, como em Pinheirinho (2012) e Belo Monte (2013), além de apagões (2021 – depois da primeira década do milênio e década de 80). E, crimes ambientais, ocasionados por empresas como a Vale, na cidade de Mariana (2015) e Brumadinho (2019), em Minas Gerais. Ocorreram chacinas de indígenas, de pessoas em situação de rua etc. Também, se multiplicaram os casos de criminalização de militantes e ativistas dos movimentos sociais, tanto por parte do Estado, como por serem vítimas de perseguição política ou extermínio.

Outro fato relevante, foi o impeachment da Presidenta Dilma (PT), a primeira mulher que esteve à frente da governança da maior nação latino-americana. Em investigação, se sabe que sua deposição fez parte de um golpe político, de cunho civil, articulado e efetuado em 2016, pelas Elites Brasileiras, com o auxílio de representantes eleitos pela população e juristas, que servem à República Federativa do Brasil. Como resultado imediato desse golpe contra o Partido dos Trabalhadores (PT), ocorre expressiva manifestação de adeptos da direita ultraconservadora, como demonstração de descontentamento com o governo progressista petista, fato que evidencia que, o golpe não dependeu apenas das decisões dos que “assinavam os papéis públicos”, mas, de parte da população que se calou ou apoiou o fato.

Relativo ao conjunto da governança dos últimos 6 anos (Michel Temer e Jair Messias Bolsonaro), o país voltou ao descaso ultra desumano, oferecendo piores condições de acesso aos cidadãos. Destaca-se que tais governanças promoveram diuturnamente a desintegração do conjunto dos direitos da população, subscritos na Constituição Federal de 1988. Analisando os dados do regime presidencial, diferente do Golpe

Militar de 1964, ano ao qual o poder foi ‘tomado à força’, destaca-se que Bolsonaro é o último Presidente da República eleito democraticamente no país (2018). O político, venceu a eleição mais concorrida desde o fim da ditadura militar, que, em 1989, teve 22 presidenciáveis, sendo em 2018, 13 interessados. Logo, devemos considerar que sua escolha foi intencional, sendo importante compreendê-la não como um acaso, mas, como alerta, visto que expressa a vontade de representação pelo voto de parcela significativa da população brasileira (CAMPOS, 2018).

Sendo conhecido por ser um político liberal, ultraconservador, evangélico, homofóbico e racista, Bolsonaro, é da reserva do Exército Brasileiro, desobediente desde o quartel, que passou 27 anos na política brasileira, enquanto deputado federal, tendo apenas dois projetos aprovados durante a sua carreira que antecede à presidência (REDE BRASIL ATUAL, 2018). Em posse do mais alto cargo do país, além do descaso com a Floresta Amazônica (2021), com o não enfrentamento às queimadas, permite a liberação de centenas de agrotóxicos. Também, ajuda a desvirtuar as leis de trânsito, permitindo o uso de bebidas alcoólicas em locais próximos às estradas, e a retirada de pardais que controlam a velocidade do trânsito nas vias brasileiras. Outro objetivo seu, é a liberação extensiva do porte de armas, afrouxando esse regimento legal (REDE BRASIL ATUAL, 2019).

Bolsonaro conduz o país em um Estado de Exceção, realizando mínimos investimentos em saúde, em assistência social e educação (IBGE, 2020). Essa situação alarmante, se estende desde o governo anterior, de Michel Temer, que aprovou a Proposta de Emenda Constitucional PEC 241 (55), em 2016, que congelou os gastos públicos com assistência social, saúde e educação, por 20 anos (ALESSI, 2016). Essa emenda é ponto chave, pois reflete diretamente nas condições de vida da população brasileira, diante de um cenário de escassez fictício. Acrescenta-se a isso, que em dezembro de 2019, fomos surpreendidos por uma emergência de saúde pública de amplitude global, a pandemia de Covid-19, só reconhecida pela Organização Mundial da Saúde em março de 2020 (EBC BRASIL, 2020).

Lamentavelmente, a má administração pública instituída no Brasil, vai ao encontro das ideias opressoras de Bolsonaro, que já demonstrou ineficiência política, comunicacional e de gestão, frente a situação complexa, que é o novo coronavírus (NEGRI, 2020). Uma pandemia, exige rapidez na rede de atendimento em saúde, aumento do número de profissionais de urgência e emergência. Exige ampla

capacidade de administração na estrutura pública. Exige o descarte adequado dos materiais de uso ambulatorial e hospitalar. E, que os infectados possam realizar adequadamente o tratamento, tendo em vista a sua nutrição e abrigo, para o fortalecimento dos anticorpos. Exige cuidados, não só médicos, como medicamentosos, e locais para o processo de reabilitação dos infectados. Por isso, para se recuperarem, as pessoas precisam estar alimentadas, agasalhadas, em condições de higiene, proteção etc. Além disso, em caso de óbito, exige estrutura adequada para o acondicionamento, enterro ou incineração do corpo.

Para a resolução do problema, a pandemia exige a aplicação de vacina em toda a população. E, melhor seria dizer, investimento em ciência e tecnologia, para fabricação dessa, desenvolvimento etc. (NEGRI, 2020). No entanto, o país ainda é tradicionalmente dependente de outras nações, em termos de pesquisas científicas e tecnológicas, fato que “[...] se tornou visível para a população com a escassez de equipamentos e testes para combate à Covid-19 [...]”, além da falta de respiradores, cilindros de oxigênio, máscaras, insumos para a vacina etc. (NEGRI, 2020).

Segundo o Ministério da Saúde, um ano depois do primeiro caso registrado no país, (março de 2020), o vírus mantinha alto índice de letalidade, tendo vitimado mais de 320 mil mortos (março de 2021). Em fevereiro de 2022, somamos o dobro, 644 mil óbitos (FOLHA DE SÃO PAULO, 2022). Então, é notório que não é só o vírus que se faz ameaça a população, que vive em situação de vulnerabilidade social. As vulnerabilidades acabam por intensificar as problemáticas decorrentes do contágio com esse e outros vírus, visto que a possibilidade de recuperação de um sujeito com recursos é diferente daquele que não dispõe de condições para isso. As desigualdades, por se entrelaçarem a essa emergência em saúde pública, no Brasil, são intensificadas. Ou seja, a combinação de pobreza, exclusão e doença, amplia o gargalo social da nação (PORTO; AUGUSTO; ESPINA, 2021).

Diante disso, o governo atual, ao invés de se ater às necessidades do povo, investindo na liberação de Auxílio Emergencial, por exemplo, gasta dinheiro em ‘segurança pública’, e não em Saúde e Assistência Social. O que vemos, é o aumento da aquisição de armas e aparelhagens de grande porte para as forças armadas e policiais, tanto por parte do Governo Federal, quanto por parte dos estados e municípios. Com isso, Intervenções Militares vêm ocorrendo em diversas cidades, como no Rio de Janeiro, no Complexo da Maré, que teve seu processo de ocupação iniciado em 2014

(BRASIL, 2014), reformulado em 2016 (MARTINS; BUSTAMANTE, 2016) e reestruturado em 2018, pela Força Nacional (G1-RJ, 2018). O mesmo, ocorreu no Espírito Santo, em Cariacica, em 2019, a partir da chegada dos agentes militares em projeto piloto do Governo Federal (G1-ES, 2019). Desse modo, os recursos que deveriam colaborar para a manutenção da vida, colaboram para a morte e a destruição das famílias, projetos e sonhos, a partir de ações injustificadas, violentas e letais, por parte das polícias brasileiras¹. Intervenções, disfarçadas de segurança, para criminalização da pobreza (ANDRADE, 2018).

Bom lembrar que, os avanços e acessos proporcionados pela política inclusiva praticada pelo governo do Partido dos Trabalhadores (2003 a 2016), fez do maior território democrático da América do Sul, por 13 anos, um país de realidades melhores. Tínhamos números baixos de desemprego, diversos serviços públicos, programas de acesso à universidade, ministérios e secretarias para diálogo com a sociedade e formulação de políticas públicas, conferências públicas etc. Em tempo de Bolsonaro, quantas dessas estruturas estão em funcionamento? E quantas foram desarticuladas? Segundo Miranda (2021), “[...] a pandemia comprovou a importância do SUS, do Butantan, da Fiocruz, das universidades, dos servidores e servidoras públicas, que têm se desdobrado para atender a população [...]”. Mas, os “ultraconservadores”, retiraram do poder, um partido com aceitação popular, que praticava uma política inclusiva em diversas áreas, como saúde, educação, assistência social, e havia retirado o país do Mapa da Fome, um levantamento da Organização das Nações Unidas, que se refere a dados acerca de carência alimentar a nível global. Mesmo desigual, o Brasil não fazia parte desse mapa desde 2014 (Governo do PT). Entretanto, em 2021, a miséria voltou a fazer parte do cotidiano das famílias brasileiras (Governo Bolsonaro) (LIMA, 2021).

Por fim, inúmeros outros retrocessos políticos, econômicos e sociais se acumulam a tudo isso já citado, como com a Reforma Administrativa, Reforma da Previdência e Reforma Trabalhista. Enquanto isso, ocorre o avanço do desemprego, a perda de benefícios sociais, o aumento da jornada de trabalho, a fragilização dos vínculos empregatícios etc. (IBGE, 2020). E, como forma de manutenção desse cenário, citamos a alienação da educação, ou, a oferta para a população de uma educação

¹ Conforme matéria veiculada pelo portal El País, muitas ações policiais que ocorrem no Brasil, acabam sendo excessivamente violentas e resultam em alto número de mortes. Em São Paulo, por exemplo, há alta incidência de tortura e assassinatos cometidos por policiais, principalmente, contra jovens negros periféricos (PIRES, 2020).

alienante e alienada, que Freire (2019) chama de “educação bancária”, meramente depositante e silenciadora.

Via de ‘regra’, as práticas educativas no Brasil, não compreendem o educando como um sujeito inserido nessa realidade e não possibilitam o diálogo acerca dessas problemáticas, e sequer, possibilitam o debate sobre as condições socioeconômicas e políticas dos cidadãos. E, é por isso, que o autor defende que a consciência ingênua sobre a história e realidade deve ser combatida, para que uma consciência transitiva crítica seja desenvolvida e se torne prática libertadora. Mas, é preciso que a reflexão crítica acerca da realidade seja gestada, irrigada e inserida na vida dos sujeitos, ganhando volume em termos de conhecimentos críticos, para o reconhecimento dessas violações de direitos e a criação de estratégias de enfrentamento dessas. Portanto, “[...] quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se ‘inserir’ nela criticamente [...]”. E, por isso, defendemos que, somente conhecendo a nossa história e a nossa realidade, seremos capazes de criar novas possibilidades e agir em prol delas! (FREIRE, 2019, p. 54).

REFERÊNCIAS

ALESSI, Gil. **Entenda o que é a PEC 241 (ou 55) e como ela pode afetar sua vida.** El País. 13 de dezembro de 2016. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/10/politica/1476125574_221053.html.

Acesso em: 24 nov. 2020.

ALMEIDA, Felipe. **Lei de Terras.** Memória da Administração Pública Brasileira. MAPA. Arquivo Nacional: 2016. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/279-lei-de-terras>. Acesso em: 30 jun. 2021.

ANDRADE, Alex. **O Estado Penal e a criminalização da pobreza no Brasil.** Anais do 16º Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social. Vitória, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/abepss/article/view/22965/15502>. Acesso em: 24 nov. 2020.

BRASIL. **Prorrogada ação da Força Nacional e Forças Armadas no Complexo da Maré.** Ministério da Justiça e Segurança Pública. Operação: Garantia da Lei e da

Ordem. 12 de agosto de 2014. Governo Federal. Disponível em:
<https://www.justica.gov.br/news/prorrogada-acao-da-forca-nacional-e-forcas-armadas-no-complexo-da-mare>. Acesso em: 24 nov. 2020.

CAMPOS, João Pedroso de. **Quem são os treze candidatos à Presidência da República em 2018**. VEJA Eleições - Política. 15 de agosto de 2018. Disponível em:
<https://veja.abril.com.br/politica/quem-sao-os-13-candidatos-a-presidencia-da-republica-em-2018/>. Acesso em: 24 nov. 2020.

CONECTAS DIREITOS HUMANOS. **Brasil é o país com 3ª maior população carcerária**. Violência Institucional. 08 de dezembro de 2017. Disponível em:
<https://www.conectas.org/noticias/brasil-e-o-terceiro-pais-que-mais-encarcera-pessoas-no-mundo/>. Acesso em: 24 nov. 2020.

EBC BRASIL. **Organização Mundial da Saúde declara pandemia de coronavírus**. Agência Brasil, 2020. Disponível em:
<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-03/organizacao-mundial-da-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>. Acesso em: 30 jun. 2021.

FATTORELLI, Maria Lucia. **Auditoria Cidadã da Dívida dos Estados**. Auditoria Cidadã da Dívida. 1. ed. Brasília: Inove Editora, 2013.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Brasil chega a 644 mil mortes por Covid**. Portal Uol. 2022. Disponível em:
<https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2022/02/brasil-chega-a-644-mil-mortes-por-covid.shtml>

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 68 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

G1-RJ. **Forças Armadas já atuaram na segurança do RJ em outras situações; veja quais**. Portal G1-RJ. Bom dia Rio. 16 de fevereiro de 2018. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/forças-armadas-já-atuaram-na-segurança-do-rj-em-outras-situações-veja-quais.ghtml>. Acesso em: 24 nov. 2020.

G1-ES. **Cem agentes da Força Nacional começam a atuar em Cariacica, ES**. G1-ES. 26 de agosto de 2019. Disponível em: [https://g1.globo.com/es/espirito-](https://g1.globo.com/es/espirito)

santo/noticia/2019/08/26/cem-agentes-da-forca-nacional-comecam-a-atuar-em-cariacica-es.ghml. Acesso em: 24 nov. 2020.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais:** Uma análise das condições de vida da população brasileira 2020. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101760.pdf> Acesso em: 24 nov. 2020.

____. **Projeção:** População do Brasil. 2022. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html?utm_source=portal&utm_medium=popclock&utm_campaign=novo_popclock

LIMA, Mário Sérgio. **Inflação e pandemia podem empurrar Brasil de volta ao Mapa da Fome.** Colaboração para a CNN Brasil. 01 de abril de 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/2021/04/01/inflacao-e-pandemia-podem-empurrar-brasil-de-volta-ao-mapa-da-fome>. Acesso em: 20 mai. 2021.

MANZINE-COVRE, Maria de Lourdes. **O que é Cidadania.** São Paulo. Brasiliense, 1991. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3896971/mod_resource/content/1/L.aula2_grupo5_O_que_e_cidadania.pdf. Acesso em: 20 mai. 2021.

MARTINS, Marco Antônio; BUSTAMANTE, Luisa. **Força Nacional cerca complexo de favelas da Maré após agentes serem baleados.** UOL Folha de São Paulo. 11 de agosto de 2016. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/esporte/olimpiada-no-rio/2016/08/1801621-forca-nacional-cerca-complexo-de-favelas-da-mare-apos-agentes-serem-baleados.shtml>. Acesso em: 24 nov. 2020.

MIRANDA, Lujan Maria Barcelar de. **Dívida Pública:** Que dívida é essa? Como ela afeta a sua vida? Núcleo Capixaba da Auditoria Cidadã da Dívida; Instituto Genildo Batista (IGB); Frente Estadual em defesa da Previdência Social, dos Direitos Trabalhistas e Serviços Públicos. Cartilha. Vitória: Grafita, 2018.

NEGRI, Fernanda de. **Falta de investimento e estratégia para inovação dificultarão saída da crise no Brasil.** Jornal da USP. 19 de maio de 2020.

Universidade de São Paulo, 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/ciencias/falta-de-investimento-e-estrategia-para-inovacao-dificultarao-saida-da-crise-no-brasil/>. Acesso em: Acesso em: 24 nov. 2020.

NUNES, Ranchimit Batista. **O Negro no Processo de Constituição e Expansão Escolar**. Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. GT 02 - História da Educação Brasileira. Universidade Federal do Piauí - UFPI, 2013. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/6853_4712.pdf. Acesso em: 30 jun. 2021.

PORTO, Douglas; AUGUSTO, Thaís; ESPINA, Ricardo. **Brasil encerra pior mês da pandemia com novo recorde: 3.950 mortes em 24 h**. Portal UOL. São Paulo. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2021/03/31/covid-19-coronavirus-mortes-casos-31-de-marco.htm>. Acesso em 31 mar. 2021.

REDE BRASIL ATUAL. **Em 27 anos como deputado, Bolsonaro tem dois projetos aprovados**. Rede Brasil Atual - Política. 06 de maio de 2018. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/politica/2018/05/em-27-anos-como-deputado-bolsonaro-tem-dois-projetos-aprovados/>. Acesso em: 24 nov. 2020.

____. **Primeiro ano de Bolsonaro aumentou riscos à vida dos brasileiros**. Rede Brasil Atual. “Invasão Alienígena”. Redação RBA. 21 de dezembro de 2019. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/blogs/blog-na-rede/2019/12/um-ano-bolsonaro-aumenta-riscos-brasileiros/>. Acesso em: 24 nov. 2020.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **MAPA DA VIOLÊNCIA 2012: A cor dos homicídios no Brasil**. Rio de Janeiro: CEBELA, FLACSO; SEPP/PR, 2012. Disponível em: https://www.mapadaviolencia.net.br/mapa2012_cor.php. Acesso em: 24 nov. 2020.

____. **MAPA DA VIOLÊNCIA 2014: Os Jovens do Brasil**. Secretaria-Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude. Secretaria de Políticas de promoção do da Igualdade Racial. Brasília/DF: FLACSO, 2014. Disponível em: https://www.mapadaviolencia.net.br/mapa2014_jovens.php. Acesso em: 24 nov. 2020.

____. **MAPA DA VIOLÊNCIA 2015: Homicídios de Mulheres no Brasil**. ONU Mulheres. Organização Pan-Americana da Saúde. Secretaria Especial de Política



para as Mulheres. Rio de Janeiro: FLACSO, 2015. Disponível em: https://www.mapadaviolencia.net.br/mapa2015_mulheres.php. Acesso em: 24 nov. 2020.

Autora:

Órion Flores Leal

Graduada em Serviço Social pela Escola de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória-ES, Mestre em Ensino de Humanidades pelo Instituto Federal do Espírito Santo e especialista em Gestão das Políticas da Assistência Social pela Faculdade de Afonso Claudio-ES. Atualmente, realiza o curso Técnico em Multimeios Didáticos via Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância (CEFOR/IFES). Humanista, estuda as diversas práticas de participação social crítico-reflexivas.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8649-3843>

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/349434638184017>

E-mail: orion.leal@hotmail.com



Pele negra, máscaras brancas: uma ressignificação decolonial de uma alteridade martinicana/africana

Me. Eberson Luís Mota Teixeira / Dr. Everton Nery Carneiro

RESUMO

Este artigo se propõe investigar as ideias de Frantz Fanon acerca de temáticas coloniais e racistas, donde o enfoque personalista pautado na psicanálise é *sui generis*. Neste tocante, é possível adentrar na psiquê do pensador e criar uma sororidade ativa com as injunções dos desvelamentos historicistas decoloniais acerca das estruturas escravistas, economia monopolista e como tais searas atuam/atuarão na formação da(s) personalidade(s), mitos e arquétipos de um povo. A metodologia utilizada foi a da pesquisa bibliográfica e teve como aporte teórico autores como Fanon (2008), Freire (1974), Hegel (1972) dentre outros. Podemos considerar que Fanon tornou-se um escritor que inaugura o decolonialismo na sua escrita, porque viu-se inserido numa realidade europeia que destoava do existir do povo escravizado.

Palavras-chave: Decolonialismo. Estrutura escravista. Racismo estrutural

INTRODUÇÃO

Frantz Fanon é um pensador de seu tempo (existencialista marxista, humanista) educado numa tradição do pensamento criticista francês. Seu existir foi pautado num horizonte de sentidos aprendido no trato com o colonizador em escaninhos

acadêmicos europeus, todavia à guisa de um *élan vital*, no qual foi se impondo nas ausências de sentido, identificação e rupturas com o paradigma no olhar do outro sem a fraternidade que confere o sentimento de pertencimento (inter pares) e comunhão.

De acordo com o livro *Pele negra, máscaras brancas* (FANON, 2008) o referido escritor viveu numa estrutura social sistêmica aos moldes de uma supremacia branca, que se manifestava numa velada tirania étnica formalmente construída por um colonialismo historicista-mercantilista, donde se impunha (sem pejo) como “o” gênero dominante.

Quantas ingratas surpresas Fanon (2008) veio a ver, ouvir e sentir perante seus exames de memória, onde sua condição de estudante na França era, na realidade, capitaneada por um duplo chauvinismo (estrangeiro martinicano na França e francês na Martinica) como sina potencializadora para apreensão de um racismo étnico camuflado pela etiqueta ou dissimulado pelos olhares da alteridade francesa/martinicana no dia a dia.

Tais reveses, entre o racismo e o xenofobismo, foram os gatilhos malsãos que fizeram-no aperceber um axioma (a falta da presença negra nas academias). Estudar obras literárias não – identitárias que – pretensamente – se arvoravam as visões de mundo oficiais e ditas universais, constrangeu Fanon, a entender a cultura francesa como representativa de um locus e não como uma totalidade da humanidade.

Pele negra, máscaras brancas (2008) é, possivelmente, a obra de Frantz Fanon mais intimista e sensível às mazelas do povo negro, um convite a perscrutar hiatos solipsistas¹ e análises históricas contextuais perante formações coloniais, às quais foram introjetadas e modelaram a subjetividade dos colonizados.

Desta forma os africanos escravizados foram imersos em diálogos unilaterais eurocêntricos perante a não dialéticas atávicas entre um Eu (colonizador) - Tu (povo originário) gerando um Nós (BUBER, 2001). Isto é, quando o Eu não tem correspondência, no sentido de aceitar a presença e realidade do outro, esta presença que se impõe é uma tentativa de domínio e de enclausuramento perante um *status quo* supremacista².

A ‘inexistência’ academicista negra, foi o *leitmotiv*³ para desvelar a ausência desta condição humana (a negritude) como passível de uma identidade reconhecida, bem como pertencente ao mundo. Ou seja, não só ‘estar’ nele como um objeto, uma coisa alhures, todavia como um Ser que é, um *dasein*⁴. Eis o primeiro passo para entender que aquele (a) que não é visto ou reconhecido como ser no mundo é invisibilizado como uma ‘não-presença’ real.

Não é com pouco assombro que o ‘autor protagonista’ de *Pele negra, máscaras brancas* (2008) verifica a condição do negro no mundo como um algo primitivo, primário, oco, logo um estorvo. Um Ser sem essência humana, logo quando o identificam é como alguém menor, inferior e assomado de símbolos sexualizantes, instintivos, rude.

Neste artigo pretendemos analisar o racismo étnico e o xenofobismo em que Fanon (2008) estava inserido. Buscando mostrar que o estudo na França fêlo aperceber-se um estrangeiro em dois mundos (França e Martinica), bem como a perspectiva eurocêntrica que tentou invisibilizar o negro, enquanto Ser primitivo no mundo e na história.

Na sessão acerca da *história do mundo europeu e o negro* serão ilustradas as imposições europeias como *modus operandi* de violência para dominar o corpo e o espírito, em especial, incutindo um complexo de inferioridade ao negro escravizado e seus descendentes.

No trecho sobre o *homem branco e o colonialismo* iremos investigar as conquistas de um colonialismo malsão como um empreendimento do capital da época por meio de ações escravistas (captura e tráfico negreiro). Outrossim desnudar uma paradigmática de valores e cultura válida de vertente exclusivamente europeia.

No *mito da civilização do progresso* pretendemos abordar que a linguagem/língua são representações constitutivas de visões de mundo de um povo, assim como da formação de seu eu. Vale ressaltar que um aspecto aterrador será mancomunar o negro como um produto ou mesmo um indivíduo, ao qual precisa do reconhecimento do branco colonizador.

Por fim, nas *considerações finais*, mostraremos que o uso da dialética de Hegel (senhor e escravo) servem como tópicos analíticos para o eu e tu num tempo

histórico em seu contexto, não obstante Fanon (2008) busca um encontro de liberdades livres de ódios, de grilhões. Uma reconciliação dos Seres (brancos e negros), donde os dois sejam fins em si – mesmos e não meios, eis o mote final.

HISTÓRIA DO EUROCÊNTRISMO E O NEGRO

Na história do mundo europeu, o negro, em *Pele negra, máscaras brancas* (2008) foi de ‘res’ (coisa) a um epônimo de degradação moral e sexual impondo-o um exótico prefácio para um pretense ‘complexo de inferioridade’ imposto a chibatadas e rogos artificiais de visões egocêntricas e supremacista branca.

A história tem farto material sobre a época colonial e suas peripécias de violência e morte nas vidas dos colonizados submetidos a um estado de brutalidade, opressões tensionadas pela miséria (exterior - interior) e a fome (FREYRE, 2003).

As consequências deste dominar é uma mácula – ainda vívida – em boa parte dos povos do planeta encurralados na contemporaneidade pelo capitalismo selvagem e pela globalização.

A sandice da sociopatia⁵, pareceu surgir na sociedade europeia, numa sanha sedenta por bens e gozos materiais, posto que numa sociedade deletéria fortalecer estas anomalias (bens materiais e gozos X vida humana) é necessidade para gerar um ambiente que (desumanize o colonizado) usurpando-lhe o seu passado ancestral, sua *lebenswelt*⁶ e seus valores primevos).

A situação prescrita acima se comporta – como uma epidemia – tentando produzir (malvadamente e maquinalmente) na psiquê do dominado uma inferioridade dita congênita. Destarte, era imprescindível para o colonizador tornar-se obscuro perante afetos humanos, que ao que tudo indica, são intrínsecos à natureza senciente/empática humana, posto que brutalizar e coisificar povos escravizados é/foi uma maneira escancarada de dominar ‘gentes’ e empedernir sentimentos.

O HOMEM BRANCO E O COLONIALISMO

O branco francês, não só se considera um desbravador, colonizador (vide: Marrocos, Tunísia, Guiné, Camarões, Togo, Senegal, Madagascar⁷, etc.), como um ser superior que foi vanguardista do iluminismo⁸, logo capaz de alta capacidade intelectual, moral e – não poucas vezes – confundindo-se como arauto do mais requintado progresso humano. Algo *sui generis*, dado que foram emissários de uma hecatombe apocalíptica em escala global só rivalizado com as imagens infernais da ‘divina comédia’ de Dante Alighieri ou garatujas de esquizofrênicos em manuais de psicopatologia.

O existir da civilização branca no tempo do colonialismo, é um exemplo lato de um desvio existencial (‘era dourada⁹’mitológica) do ser humano, onde formas de escravização mundial foram vistas como um empreendimento mercantilista escravocrata¹⁰, em que foram destruídas as bases primárias de culturas tribais inteiras soterrando suas autenticidades do existir.

Ao capturar e transportar centenas de milhares de pessoas amontoando-as em embarcações fétidas e purulentas, o europeu, estava vaticinando toda uma etnia a uma miserabilidade do viver (sem precedentes) e expurgando suas metafísicas. Não à toa, muitos morreram de *banzo*¹¹: uma dor saudosa e imorredoura de apatia física, emocional e espiritual, no mais alto grau de sensibilização de um ser humano que foi arrancado de sua terra, sua família e sua comunidade. (FANON, 2008).

A euforia europeia pelo poder e ganância são *modus operandi* nítidos de uma civilização enfermiça. Enfermidade esta que conferia aos brancos uma superioridade artificial (intentada pela força das armas) e preconizava o ‘negro’ como passível de ser escravizado por ser pagão (vide: sanção pela Igreja Católica¹²).

A consequência destas diatribes assassinas foi ‘inundar’ o negro escravizado num limbo atemporal, num hiato civilizacional aguilhoando feridas mentais (traumas) indelévels em diversas etnias negras.

Quando Fanon escreve *Pele negra, máscaras brancas* (2008) é possível perceber a cultura francesa de fundo. Este se identifica com intelectuais da envergadura de Sartre, e o psicanalista C. G. Jung, aos quais irão influenciar sua forma de pensar o mundo. Neste tocante o autor utilizando a racionalização humanista/iluminista tecerá

críticas à irrefletida paradigmatização cultural do europeu como exemplo universal (vide: inconsciente coletivo¹³ em Jung (2000)).

A cultura europeia, sem embargo representa sua base apenas para preconceitos, mitos, atitudes, ações coletivas de um grupo dominante servindo de estrutura pessoal, social e psíquica coletiva para seu grupo original, entretentes, não poderia jamais ser a expressão onipresente e uníssona para toda civilização humana e planetária, exceto, a europeia.

O MITO DA CIVILIZAÇÃO DO PROGRESSO E SEUS CHISTES

O mito da civilização de vanguarda europeia infundiu-se com a aclamação da utopia evolutiva (aprimoramento, desenvolvimento) pessoal e social através da cultura branca como o passo dito natural de uma comunidade que desejasse ser reconhecida como florescente. Tal imbróglgio é tão bem arquitetado que Fanon (2008, p. 16) cita: “O negro evoluído, escravo do mito negro, espontâneo e cósmico, num dado momento sente que sua raça já não o compreende ou ele já não se compreende”.

No mundo da Europa, Fanon, (2008) aprende que a linguagem expressa o mais condignamente possível o imo do Ser e da sua sociedade. Vale ressaltar o ‘Ser’ colonial francês como o igarapé que formará as estruturas do bem viver com toda sua gama de complexidades, excelência e virtuose. Ao negro, redundam a pecha de indivíduos instintivos, de pouca inteligência e de comportamentos extravagantes, sem pudor.

A ‘maneira de ser’ do negro é vividamente identificada por europeus como sendo um comportamento padrão de seres primitivos (FANON, 2008). Malgrado tais falácias supracitadas, a psicologia irá investigar que as manifestações de civilizações negras são, não raras vezes, produtos da psicologia desumana dos europeus que transformaram um Ser senciente em objeto e depois em subespécie.

A condição do negro perante o europeu baseou-se em arquétipos pejorativamente construídos (indolentes, embrutecidos) e transformados em produtos comercializáveis pela economia mercantilista (FANON, 2008). Não cabia ao negro escolher seus destinos, seu existir no mundo e seu Ser. O negro foi aquilo que

tentaram moldá-lo a ser (uma criatura imperfeita, viciosa e pagã), e por fim, um ser inferior sempre diligente para obedecer, agradar e se submeter.

As intercorrências de um eretismo latente e de uma sexualidade afluada, impugnada ao negro, são assuntos recorrentes em *Pele negra e máscaras brancas* (2008). Quer este *opus* demonstrar onde tais artifícios depreciativos escondem uma insularidade intolerável – com formas de viver mais brandas e alegres – incitando o europeu a gerar chistes, chacotas, recriminações, quando não ressentimentos, que se mostravam em uma agressividade patente e ingerente perante as civilizações negras.

O domínio das possessões metropolitanas não foi somente material, mas adentraram todos os recônditos do viver das civilizações africanas e quanto mais idiossincráticas daqueles, maiores suas adjetivações malsãs (primitivismos). Não obstante, salvo engano, em civilizações que tentaram se perpetuar perante um poder despótico houve uma sincretização através das elites (subjugadas) dominantes. Surgiram pessoas (elites) que desejavam ser como o dominador. Queriam destes (europeus) seu reconhecimento, seus saberes, seus recursos tecnológicos, seu ‘Eu’ supremacista (FANON, 2008).

Eis que os filhos, dos filhos, destas nações conquistadas adentraram num universo equidistante e longo. Sem suporte financeiro ou segurança afetiva, tais senhores aprendem sobre a cultura do dominador para não serem mais dominados e munidos desta nova ferramenta pretendem estes dominar aos seus próprios.

No fundo (estes negros civilizados) são incapazes de pertencer e integrar a sociedade europeia como iguais (mesmo falando a língua culta, citando autores, obras e temáticas polêmicas com desenvoltura e retidão), uma vez que nasceram com o estigma histórico (memória) escravocrata do ‘Ser negro’ e *pari passu* são desde pronto identificados como o ‘outro’, ‘o estrangeiro’ conforme uma imposição conceitual num sentido universal.

Fanon (2008) explicita a redundância de “um negro” representar todos os negros como num imperativo categórico, em razão da ‘pele’ e toda a gama representativa, simbólica e histórica tentando identificá-los como Seres inferiores, Subespécies colocados em rol e não observando suas diferenças (línguas, vestuários, gastronomias, culturas, poesias, mitos, saberes singulares etc.).

Eis que o estapafúrdio dilema do negro para Fanon (2008) é ainda necessitar de uma autorização (um beija-mão real) para suplantar aquilo que o autor nomenclaturaliza de ‘complexo de dependência¹⁴’, donde o identificam *ad aeternum* do seu imo vinculado ao ‘seu’ colonizador e a todas as condições históricas, econômicas e sociais de imposição dominativa.

A CRÍTICA ANTIDETERMINISTA FANONIANA EM *PELE NEGRA, MÁSCARAS BRANCAS* CONTRA O REDUACIONISMO EUROPEU

Nos capítulos finais de *Pele negra, máscaras brancas* (2008), o filósofo martinicano, irá se insurgir contra este determinismo europeu nas consciências dos colonizados instruindo-os a observarem, que a experiência íntima do negro em sua terra ou em terras estrangeiras levam uma assinatura natural: o seu ‘estar no mundo da vida’. Mesmo que este ‘estar aí, em alguns momentos, traga mais uma consciência e um sentimento de inexistência que dignificação do seu Ser, enquanto partícipe do viver.

É lugar comum no naturalismo¹⁵ rousseauiano que o meio faz o homem e o corrompe, todavia é inusitado constatar como a etnia negra escravizada por séculos não se rendeu ao jugo de condições desumanas e humilhantes. Toda gama de julgamentos e censuras como pervertidos, supermachos e super fêmeas, feios, primitivos dentre outros, não foi suficiente para vergar o espírito destes povos. Tão pouco a violência física, econômica, psicológica e ou a morte. (FANON, 2008).

Na modernidade multiplicam-se os estudos sobre tais atrocidades e esperase, com isso, destacar uma pretensa amnésia intelectual e/ou emocional dos europeus e seus negacionistas perante estas ações/consequências mundo a fora.

A nova ciência (psicanálise)¹⁶ ressignificou a experiência traquejada dos negros como fatores de resistência ativa ou passiva entendendo o psiquismo melânico¹⁷ não consubstanciado por uma anomalia ou patologia ingente (é notório que a neuropatia não é um habitué da realidade humana). Exceto, aquelas construídas (peremptoriamente) por autores como Freud, que interpreta o ‘mito de Édipo’ para tentar correlacionar distúrbios afetivos e sexuais como um *a priori* universal na civilização. Vale a crítica de embate contra o psicanalista judeu vienense, posto que

lamentavelmente tomou a civilização europeia como “o” paradigma condutor para tais análises.

Autores da envergadura de Fanon (2008) preferem referenciar o complexo edipiano¹⁸ com uma correlação direta ao patriarcalismo da era vitoriana. Onde demonstra-se que suas ações viris de júbilo genocida são marcas psíquicas reprimidas (sexuais, comportamentais, materialistas etc.) de erupções indômitas numa sociedade marcada por milênios de repressões. O próprio autor de *Pele negras, máscaras brancas* (2008) faz um contraponto com civilizações de matrizes matriarcais, donde o frenesi ensandecido e assassino (do patriarcado) não foi tão profícua.

Os sistemas matrilineares¹⁹ desenvolveram um olhar mais holístico diante do mundo, das pessoas e da vida. Porventura tenham entendido as relações cíclicas nestas mesmas e no mundo da vida conseguindo angariar um respeito à gestação e criação de um ser humano como formas de profundo afeto.

As conexões matriarcais se manifestaram em 3 estágios:

- 1- intra (família núcleo com apoio e suporte),
- 2- inter (relações de parentescos consanguíneos) e
- 3- extra (com outros clãs/tribos/civilizações respeitando-se o direito à vida da alteridade) aprofundaram as percepções empáticas como efeitos da delicadeza sutil (gestacional) da natureza humana ‘feminina’. (COULANGES, 2007)

Teriam as mulheres (mães) devido ao advento da maternidade desenvolvido uma empatia superior que a masculina? Teriam as mulheres sido silenciadas perante o estertor convulsivo e neurotizado do homem e com isso desenvolveram formas ladinas de ação?

O que podemos esquadrihar é a ascensão masculina (como alfas), em algum momento da história humana seja pela violência, desejo de controle ou pelo medo. O homem legou às suas instituições (governos, exércitos, administração etc.) estes mesmos motes e cagoetes.

Urge observar que a violência dominou centenas e/ou milhares de povos. Nesta toada de controle submeteu a mulher, como seu primeiro objeto teste, e no segundo

intermezzo as etnias diferentes, os opositores dissonantes e, por fim ‘os negros’ como instrumentos de dominação e depreciação excludente.

Para que o palco estivesse montado na sociedade reprimida/repressora da Europa corriam-se as construções adjetivadoras, julgadoras, de chistes e de culpados, muitas destas, tendo como pano de fundo a(s) religiões e seus dogmas infundáveis de obscurantismos e metafísicas.

Neste supracitado, remetemo-nos às questões dos judeus apreçoada por Fanon (2008) em sua obra, donde mostra um arcabouço cruel e de injustiça perante uma etnia judaica com potencial para se adaptar, sobreviver e prosperar (parafraseando a teoria de Charles Darwin), que à maneira de ‘diferenças irreconciliáveis’ na esfera religiosa (muito mais pautadas em ódios e medos) foram perseguidos e mortos. Segundo Baruk (apud Fanon, 2008, p. 120): “A libertação em relação aos complexos de ódio. Somente será alcançada se a humanidade for capaz de renunciar ao ‘complexo de bode expiatório’.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ler Fanon (2008) é um esforço de desprendimento das formas ocidentais do pensar hegemônico. Salvo algumas observações academicistas como *a dialética do senhor e do escravo* - clássico em Hegel (1992), onde consciências se reconhecem (como um EU e um TU), que mesmo diferentes coexistem em espaços formais sob o liame de uma subjugação, todavia não uma ‘invisibilidade’ persistente para uma nulidade do Ser no estar ali do outro, do mundo e da vida.

De maneira inusitada, o escritor martinicano em foco, busca uma reconciliação do Ser perante outro Ser. A análise evolui em construções intelectivas conceituais, que intentam não somente identificar, mas discriminar as ‘naturezas humanas’ díspares, quando sob a égide do autor poderiam ser ‘opostos complementares’ se retroalimentando num ‘moto-contínuo’.

Resgatando KANT (2007), Frantz Fanon (2008), traz à baila a nomenclatura teleológica, onde ‘todo ser deve ser *fim em si mesmo e não instrumento para*

outrem', sem embargo não há dignidade numa relação de coisas, destarte de consciências entre seres humanos livres e partícipes de deveres morais.

Tais ações de contributos (dísparos ou em consonância) podem não implicar numa mudança significativa ou real para crianças em canaviais na Martinica, trazido à memória pelo autor, todavia ressaltamos que é pela liberdade que os homens se conhecem em Fanon (2008, p. 154): “Consistem em, ainda hoje, organizar racionalmente essa desumanização. Mas eu, homem de cor, na medida em que me seja possível existir plenamente, não tenho o direito de me confinar em um mundo de reparações retroativas”.

Surpreendentemente, o pensador, não cobra uma expiação do europeu. Muito adversamente, aquele, quer contato, descoberta, encontro e com a percepção da riqueza na diferença e no debate dialético livre de amarras, jugos censurativos e peias mentais.

Pele Negra, Máscaras Brancas (2008), aposta, na contemporaneidade das investigações históricas no seu mais amplo espectro voltado para o passado – não como único viés de narrativas – contudo como um momento importante de ampliação de uma realidade e de como se manifestam similitudes e verossimilhanças.

Um canto de esperança! Eis a sonata final. O autor nos brinda com aquilo que deveria caracterizar os humanos: a gentileza e a liberdade. O acalanto fanoniano, apesar de toda cor, dissabor, todo horror é delicadamente conduzir às searas do afeto que afaga e acolhe, porquanto segundo Fanon (2008, p. 157): “(...) todo problema humano exige ser considerado a partir do seu tempo. O ideal seria que o presente sempre servisse para construir o futuro. E esse futuro não é o do Cosmos, mas sim o do meu século, do meu país, da minha existência (...)”.

A mensagem que fica em Frantz Omar Fanon (2008) é que este combateu o bom combate. Lutou com ímpeto e ao final deixa um legado icônico autêntico de um homem que transformou sua dor, em fê (no diálogo) e na perseverança (o futuro ainda está aberto), porque se viu livre, apesar de todos os grilhões.

NOTAS

1. Doutrina segundo a qual só existem, efetivamente, o eu e suas sensações, sendo os outros entes (seres humanos e objetos), como partícipes da única mente pensante, meras impressões sem existência própria(...).Fonte:https://www.google.com/search?q=solipsismo+significado&rlz=1C1AVFC_enBR982BR983&oq=solip&aqs=chrome..3.69i57j0i433i51213j0i51216.4166j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8. Acessado em 20 de fevereiro de 2022.

2, Na dialética hegeliana do senhor e do escravo, o senhor aparece como a vida e o escravo como um ser para o outro, sendo comparado a uma coisa. O senhor é visto como para-si, enquanto o escravo é a ponte entre o senhor e o objeto de seu querer, sendo o escravo uma coisa de seu senhor. “[...] o que o escravo faz é justamente o agir do senhor, para o qual somente é o ser-para-si, a essência: ele é a pura potência negativa para a qual a coisa é nada, e é também o puro agir essencial nessa relação” (HEGEL, 1992, p.131). Fonte: <https://pensamentoextemporaneo.com.br/?p=1842#:~:text=Na%20dial%20%C3%A9tica%20do%20senhor%20e%20do%20escravo%20o%20senhor%20aparece,sendo%20comparado%20a%20uma%20coisa.&text=No%20agir%20do%20escravo%20n%C3%A3o,que%20reconhece%20o%20seu%20senhor>. Acessado em 16/02/2022

3. Palavra alemã Leitmotiv, que significa "motivo condutor". Fonte: <https://dicionario.priberam.org/leitmotiv>. Consultado em 17-02-2022].

4. Termo usado por Heidegger para conceituar a constituição fundamental do existir humano, ou seja, o ser no mundo, cujo significado é manter-se aberto para as possibilidades daquilo que aparece. O que caracteriza o dasein é o poder ser, algo não passível de objetivação. Fonte: <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=Q7Vx>. Acessado em 09/02/2022.

5. A sociopatia é caracterizada por um egocentrismo exacerbado, que leva a uma desconsideração em relação aos sentimentos e direitos das outras pessoas. Fonte: <https://www.significados.com.br/sociopata/>. Acessado em 17/02/2022.

6. Mundo da vida (em alemão: Lebenswelt,) é um termo da filosofia ligado principalmente com a fenomenologia de Edmund Husserl, que assim o define1 : O “mundo-da-vida” é o terreno a partir do qual tais abstrações [da ciência] derivam, é o campo da própria intuição, o universo do que é intuível, ou ainda, um reino de evidências originárias, para o qual o cientista deveria se voltar para verificar a validade de suas idealizações, de suas teorias, posto que, a ciência interpreta e

- explica o que é dado imediatamente no “mundo-da-vida”. in “A crise das ciências européias e a fenomenologia transcendental”, de Edmund Husserl. Fonte:
<https://geifenomenologia.wordpress.com/fenomenologia-2/temas-diretores/mundo-da-vi-da/#:~:text=O%20%E2%80%9Cmundo%2Dda%2Dvida,teorias%2C%20posto%20que%2C%20a%20ci%3%Ancia>. Acessado em 09/02/2022.
7. Fonte:<https://francesobjetivo.com.br/paises-colonizados-pela-fran-ca/#:~:text=Foram%20col%C3%B4nias%20francesas%20at%C3%A9%20meados,%2C%20Djibouti%2C%20Rep%C3%ABlica%20Centro%20Africana>. Acessado em 18/02/2022
8. O movimento Iluminista aconteceu entre 1680 e 1780, em toda a Europa, sobretudo na França, no século XVIII. O Iluminismo caracterizou-se pela importância dada à razão. Com isso, a razão encaminharia o homem à sabedoria e o conduziria à verdade. Fonte: <https://www.historiadomundo.com.br/idade-moderna/a-importancia-do-iluminismo-frances-.htm#:~:text=O%20movimento%20Iluminista%20aconteceu%20entre,e%20o%20conduziria%20%C3%A0%20verdade>. Acessado em 18/02/2022.
9. Na mitologia grega, a idade do ouro teria começado com a criação dos primeiros homens pelos deuses, no reinado de Krónos. Essa primeira raça de homens não precisava trabalhar, não havia velhice ou morte; havia apenas uma espécie de sono profundo, ao final da vida. Havia total justiça, nessa idade. Após sua “morte”, os homens da idade de ouro se transformaram em intermediários entre os deuses celestes e os demais homens. Fonte: <http://www.ghtc.usp.br/Universo/pag24.html>. Acessado em 09/02/2022.
10. Em porões de navios escuros, sujos e quentes, cerca de 12,5 milhões de africanos escravizados fo-ram trazidos para a América. Fonte:
<https://super.abril.com.br/especiais/a-era-da-escravidao>. Acessado em 18/02/2022.
11. Banzo significa estar triste, pensativo, atônito é um sentimento de nostalgia que os negros da África tinham, quando estavam ausentes do seu país. Fonte:
<https://www.significados.com.br/banzo/>. Aces-sado em 17/02/2022.
12. Dum Diversas é uma bula papal emitida a 18 de junho de 1452 pelo Papa Nicolau V dirigida ao rei Afonso V de Portugal acompanhado pelo breve apostólico Divino amore communiti que eram au-torizados a conquistar territórios não cristianizados e consignar a escravatura perpétua os sarracenos e pagãos que capturassem, tomando

posse das suas terras e bens e é considerada por alguns como o " advento do comércio de escravos da África Ocidental. Fonte:

<https://bdlb.bn.gov.br/acervo/handle/20.500.12156.3/43112>. Acessada em 09/02/2022.

13. Segundo Jung, o inconsciente coletivo não deve sua existência a experiências pessoais; ele não é adquirido individualmente. Jung faz a distinção: o inconsciente pessoal é representado pelos sentimentos e ideias reprimidas, desenvolvidas durante a vida de um indivíduo. O inconsciente coletivo não se desenvolve individualmente, ele é herdado. É um conjunto de sentimentos, pensamentos e lembranças compartilhadas por toda a humanidade. Fonte:

<https://www.pucsp.br/pos/cesima/schenberg/alunos/eduardoaugusto/Inconsciente1.htm>. Acessado em 09/02/2022.

14. Transtorno de personalidade dependente é caracterizado por uma necessidade generalizada e excessiva de ser cuidado, levando à submissão e comportamentos viscosos. Fonte: <https://www.msmanuals.com/pt-br/profissional/transtornos-psi%C3%A1tricos/transtornos-de-personalidade/transtorno-de-personalidade-dependente-tpd>. Acessado em 18/02/2022.

15. Jean-Jacques Rousseau: <https://www.infoescola.com/filosofia/a-filosofia-de-rousseau/>. Acessado em 17/02/2022.

16. Que teve origem com autores FREUD (1997), JUNG (1994) dentre outros. https://www.psicanaliseclinica.com/origem-e-historia-da-psicanali-se/?gclid=CjwKCAiAgbiQBhAHEiwAuQ6Bkurw1T8P5Ug0SoCkBOWyP9vu4ojMs_EUFnOvJ4KerjvTZMQhauwPaBoC5loQAvD_BwE. Acessado 17/02/2022.

17. Negro.

18. Complexo de Édipo é uma fase do desenvolvimento psicosssexual da criança do sexo masculino, que se caracteriza quando esta começa a sentir uma forte atração pela figura materna e se rivaliza com a figura paterna.

Fonte: <https://www.significados.com.br/complexo-de-edi-po/#:~:text=Complexo%20de%20%C3%89dipo%20%C3%A9%20uma,rivaliza%20com%20a%20figura%20paterna.&text=De%20acordo%20com%20a%20psican%C3%A1lise%2C%20o%20Complexo%20de%20%C3%89dipo%20surge,anos%20de%20vida%20da%20crian%C3%A7a>

19. : <https://www.dicio.com.br/matrilinear/>. Acessado em 17/02/2022.

REFERÊNCIAS

- BREUER, J. & FREUD, S. (1893-1895) “Estudos sobre a Histeria”. Em: Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud [ESB]. Rio de Janeiro: Imago, 1977, vol. 2.
- BUBER, Martin. *Eu e Tu*. Tradução do alemão, introdução e notas por Newton Aquiles Von Zuben. 10. ed. São Paulo: Centauro, 2001. 170 p. COULANGES, Fustel de. *A cidade antiga*. (Título original: *La cité antique*. Tradução: Jean Melville). 2. ed. São Paulo: Editora Martin Claret, 2007.
- FANON, Frantz. *Pele Negra Máscaras Brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1974. FREIRE, São Paulo.
- FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal / Gilberto Freyre; apresentação de Fernando Henrique Cardoso*. — 48’ ed.rev. — São Paulo: Global, 2003. — (Introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil; 1).
- HEGEL, G.W.F. *Fenomenologia do Espírito*. Tradução de Paulo Meneses com colaboração de Karl-Heinz Effen. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.
- JUNG, C. G. *Estudos Psiquiátricos*, Petrópolis. RJ: Vozes, 1994.
- _____, Carl Gustav. *Os arquétipos e o inconsciente coletivo / CG. Jung; [tradução Maria Luíza Appy, Dora Mariana R. Ferreira da Silva]*. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Tradução Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, p. 68. 2007.

Autores:

Eberson Luís Mota Teixeira

Possui licenciatura em filosofia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA - 1998). Tem pós-graduação em Filosofia Contemporânea (Faculdade São Bento da Bahia - 2007) e pós-graduação em Gestão e Políticas Públicas para a Educação Básica - Universidade Estadual da Bahia (UNEB - 2014). Mestrando no Programa de Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social. (MPIES) da



Universidade Estadual da Bahia (UNEB - Ba). É atualmente professor EBTT do Instituto Federal Baiano – Campus Bom Jesus da Lapa - BA.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9660-6407>

Plataforma lattes: <<http://lattes.cnpq.br/0750874662387230>>

Everton Nery Ribeiro

Pós doutorado em Educação (Universidade Federal do Ceará). Pós doutorado em Crítica Cultural (Universidade do Estado da Bahia). Doutor em Teologia pela Escola Superior de Teologia (CAPES 06). Mestre em Teologia (EST). Especialista em Filosofia Contemporânea (São Bento); Especialização em Ética, Teologia e Educação (EST); Especialista em Educação, desenvolvimento e Políticas Públicas (FACIBA); Licenciatura em Geografia (UEFS); Bacharelado em Teologia (STBNE); Licenciatura em Filosofia (FBB). Atualmente é docente da Universidade do Estado da Bahia. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Filosofia Contemporânea, atuando principalmente nos seguintes temas: ética, hermenêutica, vida, filosofia, fenômeno religioso e arte. Atualmente é professor permanente do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES) onde atua como coordenador da Linha 02 (Novas formas de subjetivação e organização comunitária), atuando como professor de Metodologia da Ciência. Coordenador do Centro de Estudos e Pesquisas Interdepartamental em Culturas e Religiões (CEPICR). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Religião, Cultura e Saúde. Tem experiência na área de ensino de geografia e filosofia também no ensino médio. Atualmente desenvolve parte de suas atividades docentes na graduação nos seguintes componentes curriculares: Filosofia e Ética; Seminários Interdisciplinares de Pesquisa; Trabalho de Conclusão de Curso; Estudos Filosóficos; Arte, Cultura e Sociedade. Coordena o Curso de Pedagogia da UNEB no Campus XV. Autor dos livros: "Filosofia, Teologia e Poesia"; "Mitologia Grega e Bíblia - narrativas de transgressão"; "Ensino Religioso - política, diversidade, fenômeno religioso e práticas pedagógicas"; "Sobre, Entre e Para".

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4240-1246>

Plataforma lattes: <<http://lattes.cnpq.br/1209808259228932>>.



Por uma pedagogia do *bem viver* como aposta ético-política para descolonizar currículos e construir outras formas de educar

Jeane Felix

Como professora, nos últimos anos, tenho sido afetada por relatos de “falta de sentido” sobre ser e estar na universidade e na docência que me tem sido recorrentemente relatado por vários/as estudantes. O fato de atuar na formação de professores/as me deixa especialmente preocupada com esses relatos, pois eles me provocam a refletir acerca de como alguém que não encontra sentido para estar em sala de aula como professor/a em formação, pode ser capaz de ensinar e, assim, de mobilizar outras pessoas a aprender.

Como professores/as somos responsáveis por abordar os conteúdos integrantes dos documentos curriculares que normatizam o nível e/ou a modalidade de ensino em que atuamos. Ensinar, nessa perspectiva, é relativamente simples: estudamos e nos preparamos para transmitir os conteúdos designados para o componente curricular sob nossa responsabilidade. Mas ensinar não se limita a reprodução de conteúdos e à abordagem dos conhecimentos previstos nas propostas curriculares vigentes. Acredito que ensinar é mediar o processo de aquisição de conhecimentos por parte dos/as estudantes, criando possibilidades para que eles/as aprendam. Ensinar, nas palavras de Paraíso (2016, p. 209), seria “[...] transmitir, informar, ofertar, apresentar, expor e explicar conhecimentos e saberes pensados, pensáveis e aceitos”. Assim, acredito que ensinar é parte fundamental do fazer pedagógico.

Para Libâneo (2005), o fazer pedagógico constitui-se a partir das mediações culturais para o desenvolvimento teórico-científico dos/as estudantes, desenvolvimento das

subjetividades e formação para a cidadania e atuação na realidade. Trata-se, pois, de propiciar aos/as estudantes condições para a aquisição de aprendizagens complexas que passam pela dimensão dos conhecimentos científicos, mas também pela construção identitária, a produção de sentidos sobre ser e estar no mundo e o desenvolvimento de capacidades que lhes permitam contribuir para a transformação social nos contextos em que estiverem inseridos/as.

Aprender, diferente de ensinar, não acontece sem que haja a produção de sentidos por parte dos sujeitos, caso contrário, em meu ponto de vista, trata-se de memorização e não de aprendizagem. Aprender demanda agência e não passividade, pois aprender “[...] é abrir-se e refazer os corpos, agenciar atos criadores, refazer a vida, encontrar a diferença de cada um e seguir um caminho que ainda não foi percorrido. Aprender é abrir-se à experiência com “um outro”, com “outros”, com uma coisa qualquer que desperte o desejo [...]” (PARAÍSO, 2011, p. 147).

Parece-me, pois, fundamental criarmos fendas e brechas para a (re)invenção dos processos educativos permitindo sair do lugar comum da mera transmissão de conhecimentos para chegar em outro no qual seria possível experimentar, efetivamente, processos de aprendizagem – o que é válido, especialmente, para os cursos de formação de professores/as. Para isso, precisamos lançar mão de outros modos de educar, que sejam menos conteudistas e favoreçam diferentes aprendizagens. Minha aposta é de construirmos, em nossas escolas e cursos de formação de professores e professoras, uma pedagogia do *bem viver*.

O *bem viver* seria uma filosofia oriunda dos povos ameríndios que, ao recuperar sabedorias ancestrais, busca se contrapor ao “[...] alienante processo de acumulação capitalista que transforma tudo e todos em coisa” (TURINO, 2016, p. 23). Para Acosta (2016), o *bem viver* é uma utopia, uma aposta ético-política baseada na construção coletiva e comunitária de formas mais justas e menos desiguais para a vida em nosso planeta. Segundo Acosta, “o bem viver oferece múltiplas possibilidades para repensar as lógicas de produção, circulação, distribuição e consumo de bens e serviços, assim como para repensar as estruturas e as experiências sociais e políticas dominantes, próprias da civilização capitalista” (ACOSTA, 2016, p. 17).

Trazer a referência às desigualdades sociais produzidas pelo capitalismo para pensar em uma pedagogia do *bem viver* é fundamental pois, segundo Villarruel (2019, p. 59), “[...] não existe uma pedagogia do *Sumak Kawsay* [sinônimo para o que foi traduzido como bem viver] sem um desejo de desfazer-se da sujeição implicada pela aceitação de um momento econômico dependente e colonialista” que é, por isso mesmo, “[...] cansativamente produtor de *commodities* e focado em resultados em seu afã por melhorar cifras econômicas”. Ademais, é preciso se contrapor à perspectiva que compreende ensinar apenas como instruir e transmitir conhecimentos de modo descontextualizado, sem se preocupar com a transformação das condições de desigualdade que se perpetuam em uma sociedade como a nossa, ainda sustentada em dimensões coloniais. Nunes, Girardi e Cassiani (2021, p. 200), indicam que “a visão eurocentrada de que o colonizador europeu era civilizado, enquanto os povos nativos eram “selvagens”, construiu um imaginário de inferiorização e hierarquização das diferentes etnias, o que desencadeou processos que são visíveis atualmente na agenda da modernidade”, tais como o racismo, machismo e o capacitismo, com fortes influência nas instituições educativas e seus currículos. Em outra direção, a decolonialidade é uma proposta epistemológica que busca se contrapor a essa lógica, por meio do reconhecimento e da valorização dos saberes dos povos originários.

O *bem viver*, como aposta ético-política, busca questionar e problematizar os efeitos da colonialidade, entre outros espaços, nos currículos, “sem ignorar as vantagens que podem ser obtidas com os avanços tecnológicos e científicos” (NUNES, GIRARDI e CASSIANI, 2021, p. 200) oriundos da lógica eurocêntricas de produção do conhecimento. Desse modo, acredita-se que a produção de conhecimentos desde perspectivas outras que não apenas eurocêntricas é fundamental como um projeto político de valorização dos conhecimentos ancestrais. De acordo com Walsh (2003, p. 13), trata-se de construir “em diálogo com outras regiões do mundo projetos intelectuais, políticos e éticos que põe em diálogo, debate e discussão de pensamentos críticos (no plural), que tem como objetivo compreender e confrontar, entre outras, as problemáticas da colonialidade [...], e pensar fora dos limites definidos pelo (neo)liberalismo”.

Aqui, com as lentes de uma pedagogia do *bem viver*, cabe perguntar: o que tem sido visibilizado nos nossos currículos escolares e de formação de professores e

professoras? Quais narrativas têm ocupado espaço central e quais (quando aparecem) ficam nas margens e nas bordas? Que histórias nos foram ensinadas em nossas escolas? Quem são as personagens principais e secundárias e como elas têm sido apresentadas em nossas aulas? Que saberes são considerados válidos de serem ensinados? Refletir sobre essas perguntas em uma perspectiva decolonial, pautada nos princípios do *bem viver*, nos permitem pluralizar os conteúdos curriculares, problematizar os conhecimentos instituídos e criar fissuras para produzir outras formas de educar, que nos é tão necessária.

A partir de lentes decoloniais, em termos teóricos, o *bem viver* propõe diálogos entre a academia e as experiências concretas, inclusive de nossos ancestrais, em uma operação de reconhecimento de saberes que são frequentemente desvalorizados e invisibilizados em nossos currículos formais. Para Acosta (2016), o *bem viver* é uma proposta de superação do racismo intelectual, para o qual, apenas a ciência ocidental é reconhecida e todo e qualquer saber produzido fora desse espectro é considerado menor e, portanto, não científico.

O *bem viver* sustenta-se em outras formas de pensar e gerir a vida em sociedade, buscando se distanciar da lógica do consumo exacerbado que tem guiado as sociedades capitalistas (ACOSTA, 2016). Uma pedagogia do *bem viver*, nesse sentido, busca se contrapor à homogeneização que sustenta a lógica capitalista, reconhecendo e valorizando a diversidade (de modos de existência, de saberes etc.). Para Villarruel (2019, p. 61), o maior desafio para operar educativamente na perspectiva do *bem viver* no Equador – e que penso também ser adequado ao contexto brasileiro – seria “gerar uma pedagogia que se sinta autossuficiente para diferenciar a instrumentalização política” que dela tem sido feita e, também, “[...] dos possíveis usos e aprendizagens que se podem ser obtidos desse conjunto de preceitos por uma sociedade que se encontra em uma etapa de modernização e homogeneização de padrões de consumo e opinião”. Trata-se, pois, de aprender a partir das características do *bem viver* a educar para: a colaboração e não a competitividade, a parceria e não o individualismo, a diversidade e não a homogeneização.

Assim, apostar em uma pedagogia do *bem viver* me parece cada vez mais urgente como uma aposta ético-política para descolonizar os currículos, pluralizar outras históricas, fazer conhecer outras personagens, reconhecer e valorizar outras

formas de existência. Esse é, para mim, um caminho possível para que professores/as em exercício ou em processo de formação inicial percebam-se agentes dos processos de mudança de pensamento e de transformação social, cada vez mais imprescindíveis.

Referências:

ACOSTA, Alberto. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Trad. Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária/Elefante, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. LIBÂNEO, José C. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. in: LIBÂNEO, José C.; SANTOS, Akiko. (org.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. 1ª ed. Campinas (SP): Alínea, 2005, v. 1, p. 19-62.

NUNES, Pâmela Vieira; GIRALDI, Patrícia; CASSIANI, Suzani. Decolonialidade na Educação em Ciências: o conceito de Bem Viver como uma pedagogia decolonial. **Revista Interdisciplinar Sulear**, ano 04, número 9 -abril/2021 -p. 199-219.

PARAÍSO, M. A. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 206-237, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1984723817332016206/pdf_102>. Acesso em 13 de fevereiro de 2021.

PARAISO, M.A. Raciocínios generificados no currículo escolar e possibilidades de aprender. In: LEITE, C. et al. (Orgs.). **Políticas, fundamentos e práticas do currículo**. Porto: Porto Editora, 2011. p.147-60.

TURINO, Celio. Prefácio à Edição Brasileira. In: ACOSTA, Alberto. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Trad. Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária/Elefante, 2016.

VILLARRUEL, Antonio. Floresmilo Simbaña: Sumak Kawsay como projeto político pedagógico. In: STRECK, Danilo R.; MORETTI, Cheron Zanini; ADAMS, Telmo (Org.). **Fontes da Pedagogia Latino-Americana: heranças (des)coloniais**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2019.



WALSH, Catherine ¿Qué Saber, Qué Hacer Y cómo Ver? Los Desafíos Y Predicamentos Disciplinarios, Políticos Y Éticos De Los Estudios (Inter)Culturales Desde América Andina. In: WALSH, Catherine (editora). **Estudios Culturales Latinoamericanos: retos desde y sobre la región Andina**. Quito/Equador: Ediciones Abya-Yala, 2003.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos; RIPOLL, Daniela. Apontamentos sobre os Estudos Culturais no Brasil. *Educ. Real*. [online]. 2019, vol.44, n.4. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v44n4/2175-6236-edreal-44-04-e89212.pdf>

Autora:

Jeane Felix: Pedagoga e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com Pós-doutorado em Educação também pela UFRGS. Atualmente é professora vinculada ao Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Ao longo da carreira, tem se debruçado a pesquisar as seguintes temáticas: gênero e sexualidade, educação e(m) saúde, juventudes e HIV/aids, formação de profissionais de educação e de saúde e, mais recentemente, sua agenda de pesquisa tem caminhado para as investigações sobre decolonialidade e bem viver, educação anti-especista e animalidades.

ORCID: <<https://orcid.org/0000-0003-4754-0074>>.

Plataforma Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/7927273805588210>>.



A educação, identidades e interculturalismo: uma análise preliminar do novo currículo de Luís Eduardo Magalhães – BA¹.

Nozilma Leocádia Barbosa Magalhães; Valney Dias Rigonato

RESUMO

Discutir a relação entre a Educação e Identidades na pólis mais nova e em maior desenvolvimento econômico nas últimas duas décadas do Oeste da Bahia é uma forma de compreender o papel contextualizado do ensino neste século XXI. Dada a importância de aspirar na prática educativa sua função crítica e transformadora, é fundamental que os documentos norteadores das didáticas formativas apresentem orientações coerentes para o reconhecimento e valorização das identidades e diferenças culturais existentes em Luís Eduardo Magalhães -BA. O presente artigo objetiva analisar a proposta de educação para a interculturalidade a partir da análise do Currículo Escolar dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Luís Eduardo Magalhães - BA, em relação à Base Nacional Comum Curricular - BNCC e o Documento Curricular Referencial da Bahia - DCRB. A metodologia adotada foi de caráter qualitativo, tendo como instrumento a análise documental e pesquisa bibliográfica. Os resultados da pesquisa apontaram a consonância entre currículo escolar construído com base na valorização das identidades e culturas locais e a ampliação da possibilidade em desenvolver uma didática interculturalista.

Palavras-chave: Currículo; Identidade, Interculturalidade.

¹ Artigo elaborado enquanto trabalho final para a disciplina Ensino, Memória e Identidade do Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Oeste Baiano – UFOB.

ABSTRACT

Discussing the relationship between Education and Identities in the newest polis and in greater economic development in the last two decades of Western Bahia is a way to understand the contextualized role of teaching in this 21st century. Given the importance of aspiring to its critical and transforming role in educational practice, it is essential that the documents that guide training didactics present coherent guidelines for the recognition and appreciation of cultural identities and differences existing in Luís Eduardo Magalhães -BA. This article aims to analyze the proposal of education for interculturality from the analysis of the School Curriculum of the early years of elementary education in the municipality of Luís Eduardo Magalhães - BA, in relation to the Common National Curriculum Base - BNCC and the Reference Curriculum Document of Bahia - DCRB. The adopted methodology was of a qualitative character, having as instrument the documental analysis and bibliographical research. The research results pointed to the consonance between the school curriculum built based on the valorization of local identities and cultures and the expansion of possibilities to develop an interculturalist didactics.

Keywords: Curriculum; Identity, Interculturalism.

1. Considerações iniciais

A escola é o espaço para socialização, por excelência. Robustecida por conexões criadas ao longo de anos de estudos escolares disciplinares e de convivências interculturais. Por conseguinte, é possível termos como objeto de investigação as conexões, onde a instituição de ensino passou a ser um dos espaços públicos de manifestações coletivas edificantes e das extensões fenomênicas (causas e efeitos) das desigualdades humanas vividas em sociedade, principalmente em áreas de fronteira agrícola.

Em LEM (Luís Eduardo Magalhães -BA) a criação e o crescimento populacional da localidade é marcado pelas diversidades de povos e por disparidades sociais, econômicas, políticas e culturais. Vale ressaltar que estas assimetrias têm sido intensamente aprofundadas devido aos desdobramentos das rápidas transformações

da pós-modernidade (HALL, 2006; BAUMAN, 2005), que são impulsionadas pela globalização, consumismo e inovações tecnológicas, as quais impactam no descentramento das identidades dos sujeitos e grupos socioculturais.

Infelizmente, a construção identitária desde a primeira infância é historicamente constituída por posições hierárquicas e disputas ideológicas e de poder entre famílias, grupos étnicos, religiosos e até por discursos regionalistas. Todavia, não se pode esquecer que a composição da individualidade se dá por meio das relações com o outro.

Não obstante temos nas séries iniciais a primeira manifestação de integralidade social. É aquele momento que irá formar consciências de horizontes e limites. Diante deste contexto, destaca-se o papel do processo de ensino como um dos mais poderosos meios de desenvolvimento de pessoas críticas, conscientes, autônomas, conhecedoras de suas próprias identidades, capazes de se posicionar em situações de injustiças.

O currículo escolar, se não contextualizado com a realidade municipal, corre o risco de se tornar mais um instrumento discursivo da manutenção da estrutura de controle hegemônica colonialista. Visto que na medida em que se prega uma homogeneização e se negam as diferenças identitárias poder-se-ia reforçar a invisibilidade de subjetividades. Especialmente diante do atual panorama político deste país, - marcado por negacionismos científicos e históricos, bem como pelo saudosismo por um retorno a uma sociedade culturalmente essencialista, conservadora, nacionalista, fundamentalista e repressora - os enfrentamentos das relações historicamente coloniais de poder continuam sendo um desafio na composição de propostas curriculares educacionais.

De modo geral, apresentamos reflexões sobre o currículo ao considerar a marcante nuance cultural nas construções identitárias de Luís Eduardo Magalhães – BA, por conseguinte tivemos como objetivo conhecer a proposta de educação para a interculturalidade a partir da análise do currículo escolar dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Luís Eduardo Magalhães - BA, em relação à Base Nacional Comum Curricular - BNCC e o Documento Curricular Referencial da Bahia - DCRB. Consideramos que as junções urgentes entre currículo, cultura, identidades, ensino, aprendizagens e diversidade expressas como papéis sociais,

reflexivos, críticos, criativos, significativos e de ‘bonitezas’ como salienta Freire (1996), podem ser inseridas em projetos curriculares que são interculturais.

Para a estruturação deste artigo, o caminho metodológico percorrido foi uma pesquisa de abordagem qualitativa que teve como instrumento principal a análise documental da Proposta Curricular de uma escola pública da cidade de Luís Eduardo Magalhães - BA. A mesma foi analisada a partir de seus discursos e organizada a partir das temáticas abordadas na produção redigida. Além disso, fizemos uso da pesquisa bibliográfica para subsidiar e problematizar as análises documentais produzidas.

Nesta elaboração textual far-se-á de importância ímpar expressar e traduzir significações presentes nos arquivos oficiais, donde esperamos desnudar uma realidade local e ou regional, ao destacar a relação ou não do perpassar do procedimento de geração do conhecimento ‘unilateral’, acerca da ‘organização didática/curricular (CHIZZOTTI; PONCE, 2012) e as possíveis disputas de poder político institucional no seu embate centrado nas relações humanas conflituosas geradas entre os indivíduos.

É prioritário neste caminho destacar a relevância de uma matriz curricular que contemple uma intenção vanguardista intercultural (MOREIRA e CANDAU, 2008), busque desvendar, problematizar, investigar as questões afins entre ensino e aprendizagem diante da “cultura de fronteira” (BOAVENTURA SANTOS, 1993).

Que seja sob uma ótica de valorização do ser discente, enquanto promotor de seu aprendizado e do professor, enquanto mediador participante e inspirador deste quadro de princípios, tolerância, respeito e autonomia do sujeito em pensar a si mesmo no seu mundo familiar, escolar e social frisando a sua condição de ser histórico-cultural na esfera da vida.

2. Currículo, Identidades e Interculturalidade.

O currículo escolar ao longo dos anos tem sido entendido de forma reduzida à uma lista de conteúdos, ou um acervo de caráter meramente burocrático e pouco revisitado pelos docentes, assim como o ‘Projeto Político Pedagógico (PPP)’. Tal

perspectiva leva a desconsiderar o seu potencial enquanto condutor para o fazer pedagógico mais crítico.

Quando pensamos em um programa curricular pautado em um pensamento crítico, frisamos que é um instrumento de cunho social que deve expressar as múltiplas colaborações dos sujeitos em seus círculos vivenciais. Isto é, queremos demonstrar que este deve valorizar os indivíduos, bem como os saberes e conhecimentos que seja amparo para uma escola democrática, acolhedora, participante prioritariamente da tradição local. Neste ínterim, Oliveira e Chizzotti destacam que:

A compreensão do currículo como ambiente de diversidade construído por um conjunto de saberes da experiência e da cultura necessariamente coloca-o no dever de nascer da realidade e lhe atribui a responsabilidade de ação criativa nessa mesma realidade, proporcionando ao sujeito o entendimento da natureza dessa experiência e das formas de inter-relações culturais, ou convívio multicultural. (OLIVEIRA, CHIZZOTTI, 2020, p.1361)

Dessa forma, ao analisar o supracitado, propicia o ensino voltado para a diversidade, pois passa a valorizar de forma positiva os grupos identitários historicamente subalternizados. Ao romper com a neutralidade e reconhecer os conflitos que emergem das diferenças nas interações, torna-se possibilidade de transformação, mobilização e emancipação social.

Neste sentido é importante compreender o aspecto das desconstruções e reconstruções das identidades intrínsecas dos agrupamentos humanos na atualidade nos espaços escolares, bem como a importância dos documentos oficiais. Haja vista que a identidade é um processo nunca acabado, em constantes metamorfoses, que se estabelece por meio das interações, negociações e negações com os outros.

Na atual conjuntura social e econômica, - em que imperam a globalização, o capitalismo, o consumismo, avanços tecnológicos da informação e comunicação - as concepções de identidade cultural coletiva - antes centralizada, unificada, essencialista - tem se tornado cada vez mais fragmentada, descentrada, híbrida. Características de uma modernidade líquida (BAUMAN, 2005) que se coloca preponderante, onde a fixidez educacional, cultural, linguística são revisitadas por identidades múltiplas. Neste tocante, Stuart Hall (2006, p.13) considera que “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia”.

Vale salientar que as velozes mudanças demográficas, as facilidades de fluxos populacionais vêm a estabelecer territorialidades com formas culturais bastante específicas, difíceis de serem definidas homoganeamente. A tal heterogeneidade, Boaventura de Sousa Santos (1993) denomina cultura de fronteira, pois,

[...] A zona fronteiriça é uma zona híbrida, babélica, onde os contatos se pulverizam e se ordenam segundo micro-hierarquias pouco suscetíveis de globalização. Em tal zona, são imensas as possibilidades de identificação e de criação cultural, todas igualmente superficiais e igualmente subvertíveis [...]. (SANTOS, 1993, p. 49)

Ademais, de acordo com o autor “as identificações, além de plurais, são dominadas pela obsessão da diferença e pela hierarquia das distinções” (Ibidem, p.31). Dessa forma as construções das alteridades estão relacionadas com a produção de diferenças, e por estas não serem incólumes às relações de poder, evidenciam as desigualdades culturais e sociais.

É nesta dinamicidade que podemos supor ações diversas e da relevância dos componentes educacionais, enquanto estruturas de mudanças possíveis e que vigoram neste espaço qual para tentar romper com a tendência de padronização e homogeneização que impregna as práxis de singularidades. Conforme Moreira e Candau (2008, p.15), construir práticas educativas em que a questão da diferença se façam cada vez mais presentes. Neste sentido tais autores defendem uma perspectiva **intercultural** que,

[...]quer promover uma educação para o reconhecimento do "outro", para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (MOREIRA E CANDAU, 2008, p.15)

Haja vista que vivemos numa sociedade manifesta pelos processos de hibridização, é desafiador para a escola tomar a consciência dos mecanismos de dominação que permeiam as relações culturais, bem como dar ênfase no nas diferenças e na pluralidade, ao invés de silenciá-las e neutralizá-las.

Dessa arte a construção de uma proposta norteadora intercultural perpassa pelo reconhecimento das diferenças e das relações de poder historicamente naturalizadas. Daí a importância de abordar as manifestações folclóricas, históricas, de costumes, linguagens e étnicas na escola para que haja entendimento das misturas seculares ocorridas no Brasil (com a colonização forçada e aculturada) e as diversas formas de discriminações como o racismo, sexismo, homofobia que fazem parte de uma herança ruim das relações da sociedade

3. Uma análise preliminar da proposta curricular de Luís Eduardo Magalhães - BA

A cidade de Luís Eduardo Magalhães, em função do seu expressivo desenvolvimento econômico impulsionado pelo setor do agronegócio, apresenta-se entre os municípios da região Oeste da Bahia com o maior deslocamento migratório de pessoas de outros estados e países. De acordo com o censo de 2010, registrou que 31,8% da população residente não era natural da Unidade de Federação.

A pluralidade é uma marca da construção da identidade cultural desta localidade, de tal forma que se torna difícil caracteriza-la homogeneamente. Por isso podemos considera-la um território de “zona fronteira”, cuja identidade cultural se constitui constantemente pelos fluxos que a atravessam (BOAVENTURA SANTOS, 1993, p.48).

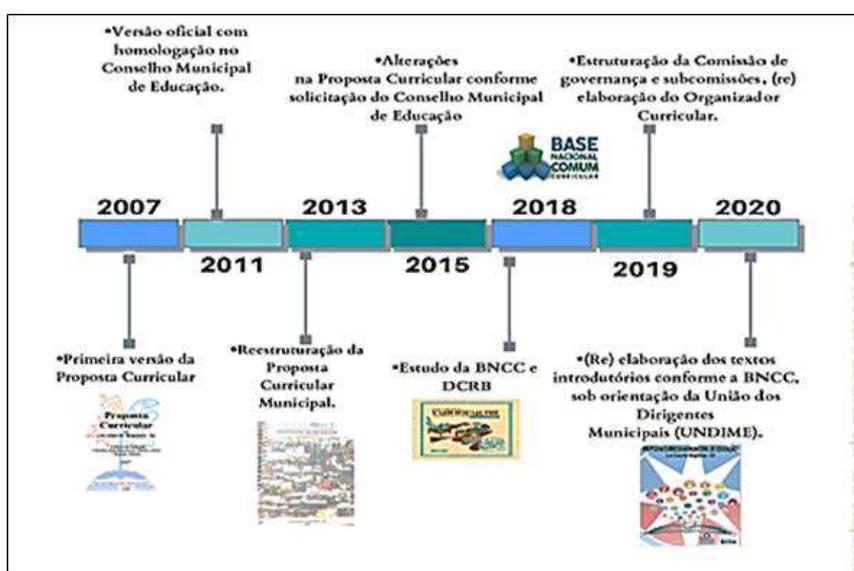
Por isso é importante uma orientação curricular atenta a esta realidade local e voltada para processos educativos que contribuem para os sujeitos, suas formas de pensar sobre como o mundo é, acerca das diversas pessoas e como suas vidas são diferentes. A concepção curricular que valorize a distinção sociocultural dos sujeitos e grupos com diferentes perfis identitários. Eis que, segundo Antônio Flávio Moreira e Vera Maria Candau:

Por conta da complexa diversidade cultural que marca o mundo de hoje, há significativos efeitos (positivos e negativos), que se evidenciam em todos os espaços sociais, decorrentes de diferenças relativas à raça, etnia, gênero, sexualidade, cultura, religião, classe social, idade, necessidades especiais ou a outras dinâmicas sociais. (MOREIRA; CANDAU, 2008, p.7)

Neste grande mosaico social, multicultural a escola se insere como um referencial comum para as interações entre as pessoas e onde podem ser criados sentimentos de pertencimento, amizade, carinho e camaradagem, ao longo do dia a dia, com a companhia de diversos colegas, funcionários, professores e professoras. Vale salientar que estes encontros entre culturas acontecem também permeados por conflitos nem sempre dialógicos, haja vista os preconceitos históricos, sociais, culturais e econômicos produzidos e enraizados na sociedade em torno das diferenças.

Diante destas discussões, vamos analisar desde a construção até a Propositura Curricular da cidade de Luís Eduardo Magalhães (LEM-Ba) vem sendo (re)elaborada desde 2017, a partir da Resolução CNE/CP Nº 02, que institui Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como normativa e orienta a sua implantação nos sistemas de ensino. Teve como norteadores o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), a Proposta Curricular Municipal (vigente), diretriz e legislação que ampara as modalidades e etapas do Ensino Fundamental.

A imagem a seguir, apresenta um quadro que representa de forma sucinta a cronologia do percurso elaborativo do Currículo em análise:



*QUADRO
CRONOLÓGICO
DO PROCESSO
DE ELABORAÇÃO
CURRICULAR EM
LUÍS EDUARDO
MAGALHÃES-BA.*

Fonte: SEED, 2020.

Para que a construção do documento mencionado ocorresse de forma participativa e colaborativa, buscaram envolver os diferentes sujeitos constituintes do processo educativo, para isso foram criadas a comissão de governança e as subcomissões, representadas por professores, gestores escolares, coordenadores pedagógicos,

representantes da comunidade civil e técnicos da secretaria municipal de educação e que geraram um novo currículo escolar. Todavia, cabe destacar que o envolvimento dos professores(as) é minimizado pela excessiva carga de trabalho e também pela pandemia nos últimos anos da construção curricular. Além disso, dificultou ainda mais a participação efetiva dos representantes dos pais e mães.

A partir da análise do currículo para os anos iniciais do ensino fundamental podemos perceber que o mesmo, de modo geral em seu texto introdutório, apresenta diversos conceitos e expressões relacionadas à valorização da diversidade e reconhecimento das identidades e cultura local.

Por conseguinte, é possível observar no seguinte trecho em que situa a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) a respeito do que está estabelecido para o desenvolvimento da criança:

[...] a afirmação de sua identidade em relação ao coletivo, no qual se inserem, resulta em formas mais ativas de se relacionarem com esse coletivo e com as normas que regem as relações entre as pessoas dentro e fora da escola, pelo reconhecimento de suas potencialidades e pelo acolhimento e a valorização das diferenças. (LEM, 2020, p.85)

Neste sentido, propõe para os agentes da docência a responsabilidade em desenvolver procedimentos educativos que proporcionem ao educando oportunidades de reconhecimento e afirmação de si mesmo e do outro, como forma de ampliar a capacidade de convivência com as diferentes formas de ser e pensar. Conforme Moreira e Câmara (2008), o currículo interculturalista requer identificar as relações de dominação que atravessam as diferenças,

Torna-se claro que as diferenças são construídas socialmente e que, subjacentes a elas, se encontram relações de poder. O processo de produção da diferença é um processo social, não algo natural ou inevitável. Mas, se assim é, podemos desafiá-lo, contestá-lo, desestabilizá-lo. (MOREIRA; CÂMARA, 2008, p.44)

Visto isso, é possível percorrer um caminho oposto à homogeneização de modo a possibilitar a construção positiva da imagem de si mesmo bem como a mobilidade nas relações hierárquicas presentes no seio dos estudantes.

Destacamos a seguinte passagem do texto que discorre acerca da adequação das habilidades aos saberes particulares locais,

Em seguida, ao organizador curricular, foram acrescentados códigos alfanuméricos em alguns componentes curriculares, visando contemplar novas habilidades que direcionam as peculiaridades municipal e mantidos a maioria que identificam as aprendizagens abarcadas pelo DCRB.(LEM, 2020, p.14)

Porém, ao analisar o organizador curricular vigente em 2021, que se trata de uma adaptação para atender a nova realidade de ensino remoto - e que devido a pandemia ainda não foi publicado oficialmente, mas foi disponibilizado para a rede municipal de ensino por meio da – não foi evidenciado a criação dos códigos alfanuméricos específicos para as singularidades do município, assim como as aprendizagens sugeridas pelo DCRB.

Já em relação ao pensamento criativo das crianças, o documento afirma que:

Assim, a aprendizagem de um componente curricular ou de um problema a ser investigado, bem como as vivências dos alunos no ambiente escolar, contribuem para formar as subjetividades dos alunos, porque criam disposições para entender a realidade, construindo identidades plurais, para a formação de sujeitos mais compreensivos e solidários, pois, hoje se sabe que no processo de aprendizagem a área cognitiva está inseparavelmente ligada à afetiva e à emocional (LEM, 2020, p.90)

O referido registro demarca um importante espaço para as identidades, as definindo enquanto plurais, o que pode adentrar amplamente com as posturas defendidas pelo interculturalismo. Ele estabelece o componente curricular enquanto um provocador de investigação e aprendizagens, assim como espaços para as vivências dos alunos, contribuindo para a concepção dos sujeitos. Destarte, amplia as contingências de trabalho com a realidade local ao proporcionar uma visão progressiva das aprendizagens e das vivências das crianças.

As experiências das crianças em seu ambiente familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias digitais são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas, por exemplo, acerca de suas origens, de onde se vivem, bem como sobre caracteres étnicos, físicos, mentais e emocionais.

O fomento ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias computacionais, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza.

A proposta apresenta uma visão geral dos estímulos para as crianças construírem raciocínios lógicos e criativos e que tal influxo perpassa diretamente o ato de fazer perguntas e avaliar as respostas. Todavia, não há orientações específicas de como estes devem ser desenvolvidos no espaço escolar, especialmente para os docentes.

É importante ressaltar que o espaço dado às experiências das crianças em suas interações com o mundo e com os outros são um dos fatores positivos de afirmação no novo currículo de Luís Eduardo Magalhães. Assim, questionamos: como possibilitar que as disciplinas proporcionem às crianças o direito à pergunta? Como não silenciá-las com os efeitos de verdade científicos ou com as atitudes grosseiras dos profissionais da educação ao perceberem que não dominam determinada temática? Dessa forma e diante das dificuldades de participação efetiva dos professores(as) na elaboração da proposta curricular, faz-se necessário a formação continuada para valorização no espaço escolar de ações criativas e contextualizadas com a diversidade identitária cultural do referido município.

Dentro dos componentes que compõem o currículo, a Proposta Curricular espera que:

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente. (LEM, 2020, p.88)

Todo ser humano é um produto de reflexões e vivências pessoais e coletivas que nos enriquecem com uma gama de experiências a qual vai construindo nossa percepção e modo de viver à nossa volta. Não obstante, quando crianças estamos mais abertos a tais situações de aprendizagens vivenciais e que irão nos acompanhar ao longo da existência. É, sem dúvida, nesta fase que as crianças aprendem sobre o ‘processo civilizador’, nas quais estão inseridos os primeiros códigos de humanidade.

A proximidade de identidades significativas, a junção social, o aconchego da família desde os clãs às hierarquias com seus reconhecimentos sociais - pessoais nos impõem um sentido de pertencimento e identificação com nosso espaço, tempo e pensamento, donde as memórias são geradas e que concederão significados e suporte a ressignificações.

Por fim, vemos presente no documento importantes diálogos que fomentam as construções identitárias como as relações dos sujeitos entre si, seus pares, os meios, a história, a geografia e a cultura. Esses espaços de diálogo não apresentam definições específicas sobre as identidades coletivas, por exemplo, que fomentam as identidades pessoais. Todavia, a demarcação e a presença já apresentam expectativas de atuação e mudança em um cenário futuro para que cada vez mais, o currículo possa ser interculturalista em essência e postura.

4. Palavras finais, sem concluir...

Acreditamos que variadas considerações devem ser apontadas e problematizadas para a finalização desta produção, que não significa o fim deste estudo. A primeira delas faz referência ao período pandêmico que estamos enfrentando desde fevereiro de 2020, cujas medidas restritivas voltadas para a prevenção contra a contaminação pela Covid-19 - seguindo as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) - impossibilitaram as aulas presenciais (a proposta foi adaptada, em caráter emergencial, voltada para um ensino remoto/virtual) e dificultaram a continuidade da elaboração colaborativa e participativa da Proposta Curricular Municipal e implementação das políticas de formação continuada para preparar e conscientizar os docentes de seu fazer pedagógico em consonância com as premissas estabelecidas pelos documentos norteadores nacional, estadual e municipal.

Deste enfoque de currículo, identidades e interculturalidade pode-se afirmar que é de suma importância que os registros que direcionam as práticas educativas estabeleçam diálogos que impulsionam a construção e afirmação positiva das identidades, bem como favorecem a convivência respeitosa dentro desta dinâmica de hibridismo cultural.

Já da análise preliminar do novo currículo de Luís Eduardo Magalhães é possível dizer que houve significativos avanços, visto que seus textos introdutórios trazem uma interpelação ampla acerca das tramas: diversidade, diferenças culturais, identidades, valorização da cultura local e da realidade vivenciada pelos educandos. Inicialmente previsto como uma política pública para o direcionamento da educação para este liame cultural de fronteira na região,

Eis outras demandas que podem nortear investigações mais detalhadas, como extensão, das temáticas citadas entre ‘educação e identidade’ dentro desta circunstância de interculturalidade educativa urgente. Tais como, de que forma essa proposta curricular vem sendo implementada no âmbito da prática pedagógica? Os Projetos Políticos Pedagógico (PPP) das escolas estão sendo reelaborados de modo a contemplar as dimensões da pluralidade cultural do município? Como tem acontecido a formação continuada dos docentes, inclusive em consideração às mudanças e desafios impostos no ensino remoto devido ao momento de pandemia do COVID-19.

Por último compreendemos a importância de políticas públicas nacionais, regionais, locais e engajamento pessoal dos profissionais do magistério para a modificação da realidade de desigualdades por uma educação inclusiva, integradora e humanista.

Referências bibliográficas

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CHIZZOTTI, Antonio; PONCE, Branca Jurema. O Currículo e os sistemas de ensino no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p.25-36, Set/Dez 2012

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10a. edição. Rio de Janeiro: DP&A, [1992] 2005. **IBGE**: <http://www.ibge.gov.br/home>

LUÍS EDUARDO MAGALHÃES. **Proposta Curricular Municipal**. Luís Eduardo Magalhães: Secretária Municipal de Educação, 2020.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOREIRA, A. F. B.; CÂMARA, M.J. Reflexões Sobre o Currículo e Identidade: Implicações para a prática pedagógica. In: .MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p.38 - 66.

OLIVEIRA, Elialdo Rodrigues; CHIZZOTTI, Antonio. Currículo e Contexto Multicultural: significações a partir da realidade vivida na formação docente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.18, n.3, p.1359-1380 jul./set. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Modernidade, identidade e a cultura de fronteira**. Tempo Social: Revista de Sociologia, São Paulo, v. 5, n. 1-2, p. 31-52, 1993.

Autores:

Nozilma Leocádia Barbosa Magalhães

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE), pela UFOB - Universidade Federal do Oeste da Bahia. Possui graduação em Pedagogia pela UNEB - Universidade do Estado da Bahia (2014). Tem especialização em: 1- Docência do Ensino Superior: A Universidade no contexto atual (Faculdade Rio Sono - 2014). 2- Curso de pós-graduação lato sensu em: Ensino de química (Faculdade Rio Sono - 2015). 3 - Curso de pós-graduação lato sensu em: Tecnologia Educacional: ênfase em comunicação e educação multimídia (Faculdade Rio Sono - 2016). Desenvolve estudos e trabalhos na área de humanidades com ênfase em educação étnico - raciais nos anos iniciais do ensino fundamental. Atualmente é coordenadora da Escola Municipal Dom Ricardo Josef Weberberger (2015) em Luís Eduardo Magalhães - Ba.



ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8248-5483>.

Plataforma lattes: <http://lattes.cnpq.br/3042103598852840>

Valney Dias Rigonato

É licenciado, mestre e doutor em Geografia pelo Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás - IESA/UFG, sendo também pesquisador externo do Laboratório de Estudos e Pesquisas das Dinâmicas Territoriais? LABOTER/ IESA, UFG. Também realizou o seu doutorado Sanduíche na Escola Superior de Negócios e Empreendedorismo (ESNEC/UEM) na Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique. É professor do curso de Geografia do Centro das Humanidades da Universidade Federal do Oeste da Bahia, UFOB, Campus Barreiras, BA. Atualmente é líder do grupo de pesquisa Educação Geográfica, Diálogos de Saberes e Cerrado e pesquisador do grupo de pesquisa: Identidade, Cultura e Memória, ambos cadastrados no CNPq/UFOB. É tutor do PET Humanidades e também coordenador do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em Geografia Escolar. Recentemente se tornou professor do Programa de Pós-Graduação de Ensino da Universidade Federal do Oeste da Bahia, Campus, Barreiras. Nos últimos anos desenvolve ensino, pesquisa e extensão na área de Ensino de Geografia e Geografia Humana. Pesquisando os seguintes temas: os saberes em Geografia Escolar; as territorialidades e as espacialidades de r-existência das comunidades tradicionais dos Cerrados baianos; o avanço do Agroenergiasnegócios nos Cerrados baianos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4898-9108>

Currículo lattes: < <http://lattes.cnpq.br/7197391328092124> >



Paulo Freire: por uma educação amorosa!

Ofélia Maria Marcondes

Tenho o direito de ter raiva, de manifestá-la, de tê-la como motivação para minha briga tal qual tenho o direito de amar, de expressar meu amor ao mundo, de tê-lo como motivação de minha briga porque, histórico, vivo a História como tempo de possibilidade não de determinação.

Paulo Freire (1996, p. 30)

Em 2021 comemoramos o centenário de seu nascimento e é preciso lembrar que Paulo Freire foi declarado pelo Congresso Nacional, em 2012, o patrono da educação brasileira, sendo o pensador brasileiro mais laureado com títulos de *doutor honoris causa* no mundo: pelo menos 35 universidades, de diversos países, já fizeram homenagens a ele. Em 2018, comemorando-se os 50 anos de *Pedagogia do Oprimido*, o Centro de Estudos da Saúde do Trabalhador e Ecologia Humana (Cesteh) publicou:

De acordo com levantamento do pesquisador Elliott Green, professor da Escola de Economia e Ciência Política de Londres, na Inglaterra, o livro fundamental da obra do educador, *Pedagogia do Oprimido*, escrito em 1968, é o terceiro mais citado em trabalhos acadêmicos na área de humanidades em todo o mundo¹.

¹ Fonte: <http://www.cesteh.ensp.fiocruz.br/noticias/paulo-freire-como-o-legado-do-educador-brasileiro-e-visto-no-externo>

Foi e é perseguido por aqueles que defendem um mundo dividido por privilégios e que não conseguem ver em Paulo Freire o esforço de “humanização do homem”. Nas palavras do próprio pensador sobre as perseguições que sofreu e seu exílio: “Manifestações desta natureza feitas por homens comuns levaram os que defendem um mundo dividido por privilégios inconfessáveis e sem amor a vislumbrar em nosso esforço de humanização do homem “uma subversão” da ordem” (FREIRE, 1982, p. 71, grifo do autor), uma ordem que desumaniza, constituída por desamor (que não é ódio, propriamente dito) e consolidada ao semear a desesperança.

Falar de Paulo Freire nestes tempos obscuros e de medo é assumir que “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 2019, p. 127). Justamente por não temer o debate é que este ensaio traz à tona o tema da educação como uma educação amorosa, destacando “amor” como uma categoria filosófica no pensamento de Freire, um prisma pelo qual o filósofo analisa a realidade e estabelece relações entre o pensar e o fazer, entre opressão e libertação, conservação e transformação. Mais do que um conceito geral, “amor” ocupa papel central na filosofia freiriana ao se compreender que educação é um compromisso com a vida e com a transformação social, é o que dá sentido às ações, à biopolítica, à ampliação de direitos, à libertação. Educação é a práxis da filosofia. Em outras palavras, é na esfera do ato educativo que exercitamos a filosofia e que, num processo dialético, filosofia e educação se constituem.

Pretendo discutir a perspectiva de uma educação amorosa naquele sentido em que Torres compreende o estudo das teses de Freire: “para usar uma frase muito apreciada por ele, *reinventar e não repetir Paulo*” (TORRES *et al.*, 2008, p. 42). Citar Freire para reinventá-lo, para resgatar seu pensamento de modo a contribuir para a própria reinvenção da educação; uma educação para a libertação, para a equidade, para uma democracia solidária e cooperativa; uma educação amorosa que supera o amor cristão, o amor romântico, o amor piegas, o amor apaixonado, até mesmo o amor materno-paterno-filial ou aquele se confunde com o desejo, e mais, também não é o amor fraternal entendido como universal ou de uma amizade profunda; nem *eros*, nem *philia*, nem *ágape*. Não se trata de “um amor maior”, transcendente e nem tampouco de um sentimento narcísico, “um amor menor”. Antes, procuro apresentar e resgatar o amor pelas gentes que transforma realidades. Ser amoroso é ser respeitoso e lutar contra as injustiças. E amar as pessoas não é algo

fácil, exige dedicação, desprendimento... Paulo Freire foi um pensador crítico e defendeu as marchas, a diversidade, a luta, a liberdade de pensamento, a democracia, a autonomia sem nunca deixar de ser um intelectual amoroso.

Parto da própria definição de amor apresentada por Freire (1982, p. 29): “O amor é uma intercomunicação íntima entre duas consciências que se respeitam”. Opto por discutir “amor” no pensamento de Paulo Freire a partir de cinco (5) livros que considero muito significativos: o primeiro que Freire publicou, em 1967: *Educação como prática de liberdade*; o mais famoso, escrito em 1968: *Pedagogia do Oprimido*; o mais querido: *Educação e mudança*, de 1979; o último por ele publicado: *Pedagogia da autonomia*, de 1996; aquele publicado após sua morte: *Pedagogia da indignação*, em 2000. Extraio dessas obras importantes referências para que possamos compreender o que é uma educação amorosa e em que medida ela pode ser entendida como uma educação libertadora.

Em sua antropologia, Paulo Freire nos coloca diante do ser humano² e sua incompletude, seu inacabamento, sua finitude, sua temporalidade, sua historicidade, capaz de transcendência no sentido de auto-objetivar-se, uma consciência de si que o leva à distinção de um “eu” e de um “não-eu”. É um ser de existência, no sentido de que existir “ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele” (FREIRE, 2019, p. 57). Estar no mundo e com o mundo exige um amor que é consciência e respeito porque somos seres de relações, de comunicação, de diálogo e de participação.

Os atos de guerra como a que estamos vendo entre Rússia e Ucrânia, o genocídio praticado durante a pandemia, a aprovação do uso de agrotóxicos, a permissão para restrição de atendimento à saúde, os deslizamentos de terra como os ocorridos em Petrópolis em fevereiro de 2022 que, por falta de vontade política, um acontecimento “natural” se transformou em tragédia... são exemplos de desamor com alcance social e o mesmo acontece nas esferas mais individuais, por assim dizer, como o feminicídio, o infanticídio, a homofobia, a violência contra pessoas negras, pessoas transgêneras, templos religiosos e tantos outros exemplos de falta de amor, desse “amor filosófico” de que tratarei aqui.

² Uso “ser humano” ao me referir ao gênero humano, à humanidade. Opto para usar “homem” neste mesmo sentido apenas quando o autor o fizer.

Ao iniciar seu texto *Pedagogia do oprimido*, Freire diz ter plena consciência de que esta obra poderia provocar diversas reações entre seus leitores por ser um filósofo que se apresenta “falando em vocação ontológica, em amor, em diálogo, em esperança, em humildade, em simpatia” (FREIRE, 2015, p. 33), um filósofo que não nega sua amorosidade, sua forma de ver o mundo e a realidade pautada pela esperança.

Paulo Freire inicia sua obra *Educação como prática da liberdade* (2019, p. 51) afirmando que “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio”, ou seja, é histórica, é contextual e contextualizada, não nos tornamos seres humanos fora das relações sociais. Em 1967, Freire escrevia que a sociedade brasileira era “intensamente cambiante e dramaticamente contraditória” (2019, p. 51) e ainda vemos isso na condução deste momento de pandemia, com contradições e até esvaziamento de valores como a vida que está sendo colocada abaixo das relações de mercado, reflexo da necropolítica, “da visão necrófila do mundo. Por isso é que seu amor [aquele das relações de opressão] é um amor às avessas – um amor à morte e não à vida” (FREIRE, 2015, p. 64); amor à morte e não à vida que se revela no genocídio, nas perseguições, nas guerras. Tenho que pontuar aqui que esse tipo de amor não é ódio, não é vingança e não é repulsa, é amor às ações que destroem o outro em benefício próprio ou de um grupo, é parte de um certo amor narcísico.

Segundo Freire, a necrofilia engendra a formação de seres humanos autômatos, coisificados, destruídos e cegos para sua condição humana. Uma política pautada pelo amor à morte é desamor porque efetiva ações de rebaixamento do ser humano, é ostensivamente desumanizadora, reduz o sujeito a mero objeto das relações econômicas e opera no sentido do esvaziamento de uma educação como instrumento de mudança e de libertação que seja desalienante. A educação libertadora se opõe a processos de domesticação e promove o ser humano como sujeito e como agente de sua história que, para Freire, é possibilidade e não determinação. O protagonismo do ser historicamente situado exige tomada de consciência e o tira da esfera do viver e o coloca na esfera da existência, da temporalidade. O ser humano, inacabado, é ser de possibilidades e, por isso, de transformação. Quando alienado, se compreende como sujeito determinado e acabado em seu processo de formação.

A sociedade justa, democrática, que defende uma vida digna para todas e todos é aquela em que não há justaposição dos indivíduos e que estabelece vínculos

amorosos que transformam as relações de opressão em relações de cooperação, de convivência autêntica, de emersão do tempo, que permite estar no mundo e com ele, e não de imersão no simples viver, destemporalizado. Para Freire (2019, p. 59), “O homem existe – *existere* – no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso num tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se”. O mecanismo de destemporalização do ser humano, próprio das relações de opressão, o coloca em processos de desumanização, de acomodação, de massificação que obscurecem “sua [do ser humano] vocação natural de integrar-se” (FREIRE, 2019, p. 61). Integração é a ação do ser humano com outros seres humanos no sentido de apreensão dos temas e das tarefas de seu tempo, as aspirações e anseios de sua época histórica; o “destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo o sujeito de sua ação” (FREIRE, 1982, p. 38). Esse vínculo amoroso entre as pessoas, no sentido de compromisso com seu tempo e com a vida, é o que gera libertação das relações de dominação e de opressão, promove a superação das expectativas alheias em direção à ação e à opção como sentidos da existência. Uma relação social amorosa é crítica, é humilde, é comunicativa.

O desamor nega ao outro o poder de optar, nega a voz, não dialoga, impõe o silêncio, tem como objetivos a docilização e a domesticação. “O discurso da acomodação ou de sua defesa, o discurso da exaltação do silêncio imposto de que resulta a imobilidade dos silenciados, o discurso do elogio da adaptação tomada como fado ou sina é um discurso negador da humanização” (FREIRE, 1996, p. 84), um discurso que convence por meio da construção de uma ideologia fatalista. Para Freire, o amor é reação contra a violência e contra todo tipo de silenciamento porque toda relação de opressão é violenta e quem define o que é violência é o próprio opressor, esse mesmo que retira a liberdade, que desumaniza, que reprime toda ação *da e para a* reflexão. A libertação é conquista dos oprimidos, é luta, é tomada de consciência; “Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista de falsa generosidade referida” (FREIRE, 2015, p. 43). Amor é luta, é superação das relações de opressão, é não-violência; amor é reação e não passividade, não acomodação, não aceitação; amor é mudança, transformação. Ao definir o que é violência, os opressores não se negam a usar termos como “selvagens”, “vândalos”, “meliantes”, “subversivos”, “essa gente” ao elaborar o

discurso em defesa do patriarcado, do patrimônio, das relações de poder estabelecidas, da ordem posta. Segundo Freire (2015, p. 59), “na resposta dos oprimidos à violência dos opressores é que vamos encontrar o gesto de amor” porque “enquanto a violência dos opressores faz dos oprimidos homens proibidos de *ser*, a resposta destes à violência daqueles se encontra infundida do anseio de busca do direito de ser” (FREIRE, 2015, p. 59, grifo do autor).

Como nos ensina Freire (1997, p. 8, grifo do autor), “É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em *amor* sem temer ser chamado de *piegas*, de *meloso*, de a-científico, senão de anti-científico”. Para Paulo Freire, somente havendo um vínculo amoroso entre as pessoas e o mundo é que se torna possível uma sociedade cooperativa e solidária, aberta ao novo e à transformação. Amoroso é sinônimo de um sentimento que agrega e que permite a convivência autêntica, aquela que é existir junto com, imerso no contexto e no mundo, parte dele, em diálogo com o mundo e com os outros, uma convivência outra que nega as relações de opressão e de silenciamento. Uma relação impregnada de amorosidade não nega o direito do outro, nem sua liberdade e muito menos sua voz. Assim, uma sociedade amorosa, uma política amorosa, uma educação amorosa são aquelas que promovem os sujeitos, que não negam direitos, que não negam opções, ao contrário, são promotoras de relações muitas vezes tensas e contraditórias, mas nunca, mecânicas. Uma educação que não oferece opções, deixa de ser amorosa para ser opressora. Uma sociedade que mata em nome de liberdade, não é uma sociedade amorosa. Um governo que não protege os mais vulneráveis, não é um governo amoroso. Toda relação amorosa exige diálogo que não esmaga o oponente, antes, ouve, argumenta.

Amor

é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico.

Como ato de valentia, não pode ser *piegas*; como ato de liberdade, não pode ser pretexto para a manipulação, senão gerador de outros atos de liberdade. A não ser assim, não é amor.

Somente com a supressão da situação opressora é possível restaurar o amor

que nela estava proibido.

Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não é possível o diálogo (FREIRE, 2015, p. 111).

Uma educação amorosa é, portanto, compromisso com os seres humanos e reage à violência de todo tipo, desde o silenciamento mais brando das vozes de seus sujeitos até a dominação hierárquica dos saberes; da falta de compreensão das angústias individuais à imposição rígida do cumprimento de atividades e avaliações que em nada dialogam com o processo formativo. Um educador amoroso, uma educadora amorosa são aqueles que não se acomodam na passividade dos processos institucionais ou das condições da própria educabilidade humana. Ser amoroso, amorosa significa defender a humanidade que há em nós, nem boa e nem ruim, mas histórica e processual. Para Freire (1982, p. 29), “Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita”. E nesse processo de reflexão sobre o papel docente *para e em* uma educação amorosa é que Freire indaga: “Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte?” (FREIRE, 1996, p. 75).

Vou propor uma reflexão: minhas ações desumanizam? Como professora, minha avaliação submete o outro a processos destrutivos? Sou arrogante, anticomunicativa, antidialógica? Em minhas aulas, não dou opções aos estudantes? Uso slogans e trato o conhecimento como verdades absolutas? Sou radical (e aqui nem tem aquele sentido clássico de ir à raiz de um problema)? Minhas aulas são discursivas? Trabalho sobre o estudante? Se você disse sim para uma dessas questões, considero que seja hora de refletir melhor sobre suas opções pedagógicas porque certamente você não é uma professora amorosa ou um professor amoroso. E mais, como posso avaliar o processo pedagógico de ensino-aprendizagem se mantenho, ou não, uma relação de amorosidade com o outro e com o mundo?

Em termos práticos, uma educação amorosa é crítica e criativa, permite que o outro se expresse, que seja sujeito efetivo de sua construção histórica. É possível afirmar que somente uma educação amorosa promove a troca de ideias, o pensamento autêntico (em oposição ao pensamento ingênuo ou mágico), a incorporação do

conhecimento pela busca e não pela imposição, a reinvenção do conhecimento; não trabalha sobre o estudante, mas com ele; discute temas e gera criticidade; estimula a busca, a recriação, a reinvenção, a pesquisa; coloca ênfase na experiência democrática da vida em sociedade com vistas à defesa do “ser mais”, da humanização do ser humano.

Ao propor uma pedagogia do oprimido com o oprimido, Freire contrapõe a educação libertadora, comprometida, amorosa à educação “bancária”, aquela em que as relações são extremamente hierarquizadas, antidialógicas, na qual o aluno, a aluna são objetos, e não sujeitos, da ação educativa, tendo o conteúdo como centro e ferramenta de conservação das relações de opressão e de dominação. A educação “bancária” retira a possibilidade de análise crítica da realidade, assim como retira a possibilidade de formação de seres autônomos capazes de tomada de decisões, seres de liberdade. Freire (1996, p. 121) nos ensina que “Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém” e disso decorre uma pedagogia da autonomia que estimula a experiência democrática, dialógica, na qual a fala e a escuta têm lugar garantido como esfera de integração e de amorosidade. Parafraseando Freire, numa pedagogia para a autonomia é que os educandos-educadores vão se tornando “seres para si”, reinventando as relações interpessoais ao invés de apenas reproduzir as relações de poder (FREIRE, 2000, p. 37).

Uma educação amorosa é dialógica, sempre! Segundo Freire (2015, p. 110), “Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também diálogo”.

O diálogo não pode existir sem um profundo amor pelo mundo e pelos homens. Designar o mundo, que é ato de criação e de recriação, não é possível sem estar impregnado de amor. O amor é ao mesmo tempo o fundamento do diálogo e o próprio diálogo. Este deve necessariamente unir sujeitos responsáveis e não pode existir numa relação de dominação. A dominação revela um amor patológico: sadismo no dominador, masoquismo no dominado. Porque o amor é um ato de valor, não de medo, ele é compromisso para com os homens (FREIRE, 1979, p. 42-43).

Não há amorosidade em um diálogo vertical, hierarquizado, dominante e opressor. O diálogo é também escuta ativa e atenta, é construção de confiança entre os sujeitos, de fé nos seres humanos capazes de transformação do mundo e da superação das relações de opressão. Na relação violenta da opressão é que se impede o diálogo, que

se massifica, que se desumaniza, que se aliena. Nas relações de opressão é que a

possibilidade de diálogo se suprime ou diminui intensamente e o homem fica vencido e dominado sem sabê-lo, ainda que possa crer livre. Teme a liberdade, mesmo que fale dela. Seu gosto agora é o das fórmulas gerais, das prescrições, que ele segue como se fossem opções suas. É conduzido. Não se conduz a si mesmo. Perde a direção do amor. Prejudica seu poder criador. É objeto e não sujeito (FREIRE, 2019, p. 87).

Há, em Freire, um método para a realização da educação, da ensinagem-aprendizagem: o diálogo. “Mas como realizar esta educação? [...] A resposta nos parecia estar: a) num método ativo, dialogal, crítico e criticizador; b) na modificação do conteúdo programático da educação; c) no uso de técnicas como a da redução e da codificação” (FREIRE, 2019, p. 140-141). E Freire (Idem) continua: “Somente um método ativo, dialogal, participante, poderia fazê-lo”, assim, é possível afirmar que uma educação amorosa é aquela do diálogo tendo-se em vista que “Precisávamos de uma pedagogia de comunicação com que vencêssemos o desamor acríptico do antidiálogo” (FREIRE, 2019, p. 142). É o antidiálogo que oprime, que massifica, que retira o ser humano do existir e o joga no viver.

Em *Extensão ou Comunicação?*, Freire (1983, p. 28, grifo do autor) afirma que “O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam e transformando-o, o humanizam para a humanização de todos”. Essa direção do amor que é o diálogo, é também a criticidade que dele advém, que permite ao ser humano fazer escolhas e tornar-se, nas palavras de Freire, um “ser mais”.

Para Paulo Freire, uma educação amorosa é aquela que integra os sujeitos na condução democrática da vida social; é motivada para a “análise do fundamento amoroso, humilde, esperançoso, crítico e criador do diálogo” (FREIRE, 2019, p. 164). A base de uma educação amorosa é o diálogo horizontalizado, atento. O diálogo, como expressão do amor, muda maneiras de pensar, tanto de quem “ensina” como de quem “aprende”. “E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (FREIRE, 1996, p. 160) porque “Ensinar exige querer bem aos educandos” (Idem, p. 159) e querer bem não é ser adocicado, como o próprio pensador afirma, querer bem é estar presente, comprometido, é ser sério sem ser autoritário, é ser ético e rigoroso no cumprimento do papel formativo que nos

cabe como educadores, é estimular e manter a criticidade e a criatividade, é lutar contra as injustiças.

Em “Carta de Paulo Freire aos professores”, Freire (2001, p. 259) afirma que

O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer. Alguns desses caminhos e algumas dessas veredas, que a curiosidade às vezes quase virgem dos alunos percorre, estão grávidas de sugestões, de perguntas que não foram percebidas antes pelo ensinante. Mas agora, ao ensinar, não como um burocrata da mente, mas reconstruindo os caminhos de sua curiosidade – razão por que seu corpo consciente, sensível, emocionado, se abre às adivinhações dos alunos, à sua ingenuidade e à sua criatividade – o ensinante que assim atua tem, no seu ensinar, um momento rico de seu aprender. O ensinante aprende primeiro a ensinar, mas aprende a ensinar ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado.

E uma educação amorosa deve ser assim: aberta, que não se apropria do outro, antes, é comprometida com o outro, é sinônimo de um encontro solidário. A práxis de uma educação amorosa pressupõe que aprendemos na relação com o aprendente e cujo esforço é dirigido à reconstrução da sociedade. É uma educação comprometida com a superação da dominação patriarcal, do racismo, do machismo, do sexismo, do determinismo, do silenciamento.

Freire considera que essa educação amorosa exige do professor, da professora o respeito “à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez” (FREIRE, 1996, p. 74); exige o cultivo da humildade e da tolerância; exige conviver com o diferente; exige compromisso com o educando e com o próprio processo de formação.

Um professor amoroso, uma professora amorosa não deixam de ter rigor em sua prática pedagógica, mas o que os diferencia daquele professor rígido e autoritário é o diálogo, é a avaliação pensada como instrumento de apreciação do quefazer dos sujeitos aprendentes e da promoção do pensamento autônomo, crítico e criativo. A avaliação não pode ser silenciadora e nem pode ser instrumento de domesticação, antes, provocadora de mudanças.

Segundo Freire, todo professor e toda professora deixam uma marca em seus alunos.

O professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca. Daí a importância do exemplo que o professor ofereça de sua lucidez e de seu engajamento na peleja em defesa de seus direitos, bem como na exigência das condições para o exercício de seus deveres. O professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as condições são de tal maneira perversas que nem se move. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica (FREIRE, 1996, p. 73).

Uma educação amorosa é uma opção político-pedagógica, não lirismo ou sentimentalismo piegas, pois exige uma prática comprometida, coerente, sendo a amorosidade entendida como o respeito aos outros; exige tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça; a prática pedagógica não é feita apenas com ciência e técnica, mas com amorosidade e compromisso. Amorosa da liberdade e da vida, recusa a desumanização. Não é uma prática pedagógica panfletária, mas uma práxis, uma “marcha esperançosa dos que sabem que mudar é possível” (FREIRE, 2000, p. 61) porque os “corações amorosos se irmanam e fazem um mundo melhor” (Idem, p. 90).

Nestes tempos de pandemia vejo um misto de opressão e solidariedade, de falta de políticas públicas voltadas à população mais carente e discursos meritocráticos, vivemos tempos de uma onda ameaçadora de irracionalismo... Nas palavras de Freire (1982, p. 19), “O verdadeiro compromisso é a solidariedade”, o amor à vida e às pessoas, “abraçando a todos num único gesto amoroso” (Ibidem). E procuro tomar como ponto de reflexão uma frase de Paulo Freire numa entrevista³: “Eu sou um intelectual amoroso, e porque amo as pessoas e o mundo é que luto para que a justiça

³ <https://www.camara.leg.br/radio/programas/285321-especial-paulo-freire-1-o-intelectual-amoroso-0730/>

social se implante antes da caridade”. Não nos enganemos, nestes tempos veremos falsa generosidade vinda das mãos de opressores que, nas palavras de Paulo Freire, não passa de falta de amor ou de amor à morte, portanto, desamor. Ser amoroso é lutar pela justiça social, contra qualquer forma de perseguição, a favor do outro e da vida.

Amar é nosso verdadeiro destino. Nós não encontramos o significado da vida sozinhos, por conta própria – nós o encontramos com outros. –
Thomas Merton (Citado por bell hooks).

Referências Bibliográficas

- hooks, bell. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. São Paulo: Elefante, 2020.
- FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estud. av.**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, ago. 2001. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013&lng=pt&nrm=iso.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.
- TORRES, Carlos Alberto *et al.* **Reinventando Paulo Freire**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008. – (Série Unifriere).



Autora

Ofélia Maria Marcondes

filósofa e pedagoga. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP).

Atua como docente nos cursos de Licenciatura do Instituto Federal de São Paulo

(IFSP), Câmpus Registro. Líder do grupo de pesquisa Mandacaru: educação e

filosofia: < <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4273081596423963> >.

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

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



Educação: práxis e utopia

Claudio Domingos FERNANDES



A educação só é humanizadora se for intencionalizada pelo conhecimento e pela valorização, desde que referidos à significação apreendida na existência histórico-social. Antonio Joaquim Severino

No ano em que voltamos nossa atenção a Paulo Freire, Patrono da Educação Brasileira, dedicando-lhe homenagens em vista de seu centésimo aniversário, quero prestar homenagem também a um outro grande Educador brasileiro: Antonio Joaquim Severino, que em 3 outubro completou 80 anos.

Não é exagero dizer que a Educação no Brasil conta entre seus protagonistas com a destacada figura do Professor Antonio Joaquim Severino, que “em toda sua atividade docente, em sua produção científica, em sua atuação acadêmica e cultural expressa, com reconhecida coerência, uma visão clara do papel do conhecimento e da educação face aos desafios da vida social”. (SANTOS SEVERINO, 2016, 76). Senhor de uma larga experiência profissional como professor e pesquisador dedicado à Filosofia da Educação e formação de educadores, “merece destaque sua atuação no sentido de inovar e abrir novas frentes de produção intelectual” (Rodrigo, 2016, p. 84), e “defesa da educação e da escola como forças transformadoras das relações sociais” (idem, p. 90).

Dedicando-se à docência e à Filosofia da Educação, Severino influenciou, de modo decisivo, as áreas de pesquisa em Educação e Formação de Educadores e com generosa e fecunda produção intelectual, não apenas contribui com a formação de novos educadores, como ainda exerce um papel insofismável à constituição da Filosofia da Educação no Brasil.

Sua contribuição para a Educação é expressiva e “pode ser reconhecida pelos inúmeros textos e obras que tem desenvolvido” (MÜHL e CENCI, 2016, p. 143) principalmente quanto à importância da Filosofia da Educação na formação profissional. Segundo ele, “o profissional a ser formado é antes de tudo uma pessoa, que precisa tornar-se sensível à dignidade humana bem como um cidadão que precisa se comprometer com a democratização das relações sociais, dotando-se de uma nova consciência social.” (SEVERINO, 2017, p. 137). E “à filosofia da educação cabe então colaborar para que esta visão seja construída durante o processo de sua formação” (idem, 1986, p. XV).

Em relação a educadores, ele sustenta que sua formação deve-se dar sobre três bases que se articulam e se intercambiam entre si: uma robusta formação técnico-científica, uma sólida formação política e uma profunda formação filosófica.

Segundo Severino (2001, p. 68) “o ser humano se instaura pelo agir que desenvolve como sujeito social.” Nesta perspectiva, ensina Severino, “a educação é uma práxis cujo sentido é intencionalizar as práxis reais pelas quais os homens buscam implementar sua existência... [que] se elabora mediante a atividade prática” (idem, p. 69). Assim, em seu entender, enquanto práxis social, “a educação é uma atividade como qualquer outra, é trabalho e prática social e simbólica” (idem, p. 67). É sobretudo, mediação fundamental para as demais atividades humanas; “é um investimento intergeracional com o objetivo de inserir educandos nas forças construtivas do trabalho, da sociedade e da cultura” (idem, p. 67).

Em sua inegável contribuição à Educação, através de seu esforço de promover a Filosofia da Educação, “Antonio Joaquim Severino é referência importante no âmbito das investigações em Filosofia da Educação no Brasil e em ações voltadas à consolidação da área com objetivos claros de estudo... No tocante ao seu trabalho de investigador, salienta-se sua extensa produção acadêmica publicada na forma de livros, capítulos de livros e artigos” (LORIERI, 2016, p. 161). A tudo isso assoma

seu generoso e fecundo incentivo a futuros professores e pesquisadores a seguirem adiante em seus projetos pessoais e profissionais. Assim, “à frente de diversas coleções, o professor Severino abriu espaço para muitos autores e oportunizou um trabalho mais qualificado na docência da disciplina Filosofia da Educação nos cursos de formação de professores.” (DALBOSCO, PAGNI, GALLO, 2016, p. 12).

Aproveitando a oportunidade de saudá-lo em seu octogésimo aniversário, e de expressar nosso reconhecimento à sua contribuição em nossa formação pessoal e profissional.

No presente texto, uma entrevista fictícia ao professor Severino, associa sua figura à figura de Paulo Freire e coloca esses dois grandes expoentes de nossa Educação em diálogo, a partir de excertos de suas obras. Penso colocar em destaque elementos importantes de seu pensamento e de sua contribuição para uma educação humanizadora, porque libertadora.

Professor Severino, nos fale um pouco do senhor.

Eu nasci em Carmo do Rio Claro, ao sul de Minas Gerais. Nasci na Fazenda em que meu pai trabalhava como colono. Frequentei o Grupo Escolar da cidade. Depois, em virtude de uma bolsa de estudo me transferi para o Ginásio São Luis de Monfort, de uma congregação de Irmãos italiano. Ali fiz opção de seguir a vida religiosa e ingressei no Seminário Menor de Ribeirão Preto de onde fui enviado para o Seminário Arquidiocesano de Campinas para cursar o colegial. Então me foi oferecida, em 1960, a possibilidade de ir fazer o curso de graduação em Filosofia na Universidade Católica de Louvain, na Bélgica. Em 1964, fui para Roma onde fiz o primeiro ano de Teologia. Neste mesmo ano, sentindo que não me realizaria na vocação religiosa, retornei ao Brasil. Entrei para a docência em 1965, assumindo, no Seminário Diocesano de São Paulo, aulas de Filosofia. Em 1966, fui integrado ao Departamento de Filosofia, Ciências e Letras da São Bento, lecionando História da Filosofia Contemporânea, Teoria do Conhecimento... Desde então, tenho exercido a docência e a pesquisa quase sempre voltadas à Filosofia da Educação e à Formação de educadores.

O senhor pode nos falar de Paulo Freire?

Paulo Freire é bem reconhecido como grande educador no seio da comunidade acadêmica e das instituições culturais, não só do Brasil e da América Latina, mas de todo o mundo, embora, no contexto nacional, não seja comum incluí-lo no rol dos filósofos da educação (SEVERINO; ROMÃO, 2019). Ele é um dos pioneiros da prática etnofilosófica e intercultural no Brasil, postura essa imprescindível para sustentar uma educação emancipadora. Seu pensamento é marcado por significativa autonomia diante dos paradigmas da filosofia eurocêntrica que, desde os tempos coloniais, vinha influenciando o modo de pensar dos povos latino-americanos. Em decorrência desse seu posicionamento, tornou-se uma das principais referências dos que buscam entender o conhecimento como ferramenta de emancipação das pessoas. (SEVERINO 2019,57-58). Suas obras expressam uma profunda sensibilidade ao humano, cobrando um compromisso de emancipação diante de todas as formas de sua degradação; uma vigilante atenção aos processos de conhecimento, seja na busca de seus caminhos, seja na denúncia de seus desvios ideológicos. E o que não dizer de suas exigentes buscas de coerência entre a prática e os valores éticos e políticos que a devem presidir! (SEVERINO, 2019, p. 60). Em resumo, Sua obra expressa uma profunda sensibilidade ao humano, cobrando um compromisso de emancipação frente a todas as formas de sua degradação; uma vigilante atenção aos processos de conhecimento, seja na busca de seus caminhos seja na denúncia de seus desvios ideológicos. Não há como negar que a teorias da aprendizagem que subjaz a sua metodologia pedagógica implica uma sólida teoria do conhecimento. (Idem, 2014, p. 5)

Em Educação e Mudança (p. 27), escreve Paulo Freire que “não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem.” Partindo desta premissa, o que o senhor pode nos dizer sobre nós?

Primeiramente, não há como abordar o homem, seu conhecimento e sua ação, buscando desvendar o seu sentido – situação vista como se fosse uma dimensão transcendente –, sem considerar sua imanência radical nas coordenadas do espaço e do tempo. Espaço social e tempo histórico. Nas malhas do social, na temporalidade histórica, na praxidade real. Na profunda encarnação do existir humano. Sem essa

adequação, o pensamento filosófico não iria além de uma formulação abstrata, apriorística e idealista, situações que mostram que não faltam numerosos exemplos na história da filosofia. (2019, p. 60). Daqui, podemos, então, dizer que a substância do existir é a prática (SEVERINO, 2001, p. 44), [que] a existência humana se tece pela ação e pelo conjunto das atividades práticas que os homens desenvolvem na concretude espaço-temporal (idem, p. 46). [Em outras palavras], a condição de existir dos seres humanos é integralmente instaurada e historicamente construída pela prática intencionalizada que se transfigura em praxis (idem, p. 46).

[Depois, é preciso afirmar também que] não se é humano fora de um tecido social, o qual não é simples referencia circunstancial, mas solo de todas as relações, matriz e placenta que nutre toda atividade dos indivíduos (idem, p. 52). [E], por ser tecida pelas relações sociais, a existência humana é impregnada pela tensão do poder. O existir social não é um processo de interação num plano horizontal, mas é também vertical, e com igual força (idem, p. 53-54). [De tal modo], tudo o que é realizado pelo ser humano é feito por um sujeito social, mesmo que realizado por indivíduos, a ação mantém sua dimensão social (idem p. 57).

O senhor, em sua obra mais recente (2017, p. 45), diz que o conhecimento é a principal, se não a única, ferramenta de que a espécie dispõe para buscar a superação de sua fragilidade e ambiguidade. Segundo Paulo Freire (2015, p. 143; 243) o conhecimento envolve a constante unidade entre ação e reflexão sobre a realidade. Diz ele: “Toda consciência é sempre consciência de algo, a que se intenciona... [E] o ato de conhecer que, se autentico, demanda sempre o desvelamento de seu objeto, não se dá na dicotomia entre objetividade e subjetividade, ação e reflexão, prática e teoria.” Que relação o senhor estabelece entre objetividade e subjetividade na prática educativa?

O que nós chamamos de “conhecimento” é sempre uma forma de relação do sujeito a um objeto... [Ele] é sempre essa apreensão de sentido das coisas é sempre resultante de uma determinada modalidade de vínculo entre uma dimensão da subjetividade com outra dimensão da objetividade (2017, p. 123). Para que a ação humana seja criadora e transformadora, precisa ser uma prática intencionalizada pela teoria e pela significação. [46]

[Em termos práticos] é a prática que constrói a educação assim como toda expressão da existência humana. (SEVERINO, 2001, p.8). Não obstante, a prática precisa da teoria para se expressar significativamente... A prática humana, em que pese a opacidade de sua gênese, só pode ser esclarecida e significada pela lucidez da consciência e pela expressão teórica da subjetividade, não há outro caminho... Daí a exigência da intervenção significadora da prática simbólica da consciência cognoscitiva e avaliativa, a qual instaurará o sentido da prática. Por isso, a educação só é humanizadora se for intencionalizada pelo conhecimento e pela valoração, desde que referidos à significação apreendida na existência histórico-social. (Idem, p.9).

Em *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire diz que o fato de sermos seres condicionados, não nos torna seres determinados. É neste sentido que o senhor defende que: “somos aquilo que nos fazemos ao agir”? (Severino, 2001, p. 13).

[De fato], somos aquilo que nos fazemos. [A prática humana] não é um eterno repetir-se de ações idênticas a si mesmas, mas está no âmago de uma construção. A vinculação da praxidade com a historicidade faz de nossa existência um processo de construtividade. O sujeito só se vai tornando humano à medida que individualmente se incorpora à espécie, tal como está acumulada na temporalidade que o antecede, da humanidade que se encontra historicamente produzida. [...] expurgando-se todo determinismo, cabe reconhecer que também a construção da história pessoal precisa recuperar e incorporar o legado acumulado pela experiência coletiva da humanidade em sua memória. (SEVERINO 2001, p. 57; 58). [Esta perspectiva exige] o aguçamento de nossa sensibilidade às condições históricas e concretas de nossa existência... E este aguçamento exige, por sua vez, o pleno compromisso de aplicação do uso de nossa única ferramenta para a orientação de nossas vidas: o conhecimento que precisa tornar-se, então, competente, criativo e crítico. (Idem, 2017, p. 98-99).

Para Paulo Freire, “A Educação é simultaneamente uma certa teoria do conhecimento posta em prática, um ato político e um ato estético” (FREIRE, 2014, p. 73), como o senhor entende a educação.

A educação é uma prática social e política cujas ferramentas são elementos simbólicos, produzidos e manuseados pela subjetividade e mediados pela cultura. Por isso, a educação se faz como conscientização, lidando com conteúdos simbólicos da subjetividade dos educandos. Ela atua sobre as representações, conceitos e valores das pessoas, mediante a comunicação intersubjetiva (SEVERINO, 2001, p.72). [E] o cultivo da sensibilidade estética, entendida como outra modalidade nossa de nos relacionarmos com o mundo que nos envolve, é igualmente uma necessidade que deve ser levada em conta na [educação] (Idem, 2017, p. 104).

Diz Paulo Freire que consciência e mundo não podem ser entendidos separadamente e que a interferência da subjetividade na História ressalta a importância do papel da educação. (FREIRE, 1995, 12).

[Se] a nossa existência histórica se efetiva pelas práticas que se objetivam nas esferas do trabalho, da sociabilidade e da cultura (SEVERINO, 2001, p.68), [ela] só será humana se for intencionalizada através de sua capacidade simbolizadora (idem, p.69).

Essa reciprocidade se efetiva pela intervenção simultânea dos processos de subjetivação e objetivação das relações do homem com a natureza, a sociedade e a cultura. Elas só são humanas se a sua realização objetiva estiver impregnada de significação subjetivada. (Idem, p. 69).

A educação é mediação dessa articulação intencionalizante entre o conhecimento e as práticas históricas... É efetivamente uma prática cujo instrumento é formado por instrumentos simbólicos de trabalho e de ação. Dirige-se aos educandos interpelando sua subjetividade e investindo no desenvolvimento desta (idem, p. 69; 70). [Assim], no universo da subjetividade a educação é construtora do próprio sujeito. [Ela] se vê como o investimento dos recursos da exterioridade, feito pelos sujeitos, com vista ao desenvolvimento de sua interioridade. Identifica-se com o processo do conhecimento e o exercício da consciência (idem, p. 80).

Em um texto intitulado *A Construção da Escola Democrática na Rede Pública de Ensino* (FREIRE, 2014, p. 256) Paulo Freire assume que a educação que se vive na escola não é a chave das transformações do mundo, mas as transformações implicam educação. Em um outro lugar, ele diz que a “educação não pode tudo”. Como o senhor encara as possibilidades da educação?

[De fato], a educação não é a alavanca da transformação social... [ela] está diretamente relacionada com as condições da economia, e é por isso que Gramsci insiste em que nenhuma reforma intelectual e moral pode estar desligada da reforma econômica. É por isso que a educação não faz a revolução social (SEVERINO, 1986, p. 96).

[De tal modo], a educação não atua como grande alavanca da transformação social, pois sua ação é mediada pelas referências simbólicas. Mas a transformação da sociedade também não se dará sem mudanças na esfera simbólica. Por isso, a educação ocupa lugar importante no conjunto desse processo. E embora ela apresente uma função reprodutiva da sociedade mediante a produção, sistematização e divulgação de uma ideologia, ela pode criticar a ideologia vigente, desmascarando-a em seus compromissos com os interesses dominantes e gerar uma nova consciência entre os cidadãos. Evidentemente, isso depende do esclarecimento crítico dos agentes educacionais e de seu compromisso político. (Idem, 2001, p. 75-76).

Na *Pedagogia da autonomia*, Paulo Freire se dirige aos educadores apresentando-lhes “alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica” que, segundo ele, “devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente”. A seu ver, o que não pode faltar à formação do educador?

O investimento na formação profissional do educador não pode, pois, reduzir-se à técnica. Formar um educador não é repassar-lhe conhecimentos acadêmicos, pois isso não assegura a fecundidade de sua prática, que precisa subsidiar efetivas mudanças na sociedade pela transformação dos educandos. Ela precisa ser política, expressar sensibilidade às condições histórico-sociais da existência dos sujeitos envolvidos na educação. Sendo política, ela se tornará intrinsecamente ética e contribuirá para a consolidação da cidadania. (SEVERINO, 2001, p. 156).

[Assim, nós acreditamos que] a atuação do educador só terá qualidade se, ao longo das etapas de sua formação, for-lhe assegurado um complexo articulado de elementos que traduzam competência epistêmica, técnica e científica, criatividade estética, sensibilidade ética e criticidade política. Mediante uma prática guiada por tais referências, o profissional da educação exercerá sua função social, a partir de sua inserção num projeto. O currículo, como recurso formativo, deve conter componentes filosóficos, científicos, técnicos, estéticos, práticos e políticos, bem como atividades práticas correspondentes a eles. (2001, p. 159).

Paulo Freire escreve que a atividade educativa exige a dimensão do sonho e da utopia, diz ele: “Todo amanhã sobre o qual se pensa e para cuja realização se luta, implica necessariamente o sonho e a utopia. Não há amanhã sem projeto, sem sonho, sem a utopia, sem esperança, sem o trabalho de criação e desenvolvimento de possibilidades que viabilizem a sua concretização” (FREIRE, 2014, 77-78). A que projetos e sonhos se prende o professor Severino?

[Durante toda minha carreira apeguei-me a uma ideia de formação]. Minha ideia de formação é, pois, aquela do alcance de um modo de ser, mediante um devir, modo de ser que se caracterizaria por uma qualidade existencial marcada por um máximo possível de emancipação, pela condição de sujeito autônomo. Uma situação de plena humanidade. (2017, p. 134-135). Tornar viável e digna a existência dos homens, numa dada realidade histórica e social..., construir a efetiva cidadania (idem, 94), trata-se, sem dúvida, de um objetivo que soa utópico e de difícil consecução, à vista da dura realidade histórica de nossa existência. Mas é um horizonte a ser constantemente almejado e buscado (idem, p. 135). Garantir a todos os indivíduos humanos, sem qualquer forma de discriminação, as condições para o exercício pleno e fecundo do trabalho, da sociabilidade e da cultura simbólica (idem, p. 94), estruturam minhas utopias.

Em uma carta à Heloisa Bezerra, companheira de trabalho no Sesi-PE, Paulo Freire tece o seguinte comentário:

Como poderia eu esquecer as minhas fontes, renunciar às minhas raízes, se são elas as que dão real significação à minha andarilhagem pelo mundo? [...] Sem elas, a minha andarilhagem se converteria num vagar sem sentido, enfadonho, pelo mundo. É a minha brasilidade, molhada, e ensopada, da cabeça aos pés, de nodestividade recifense, que me faz hoje um ser do mundo, um ser multicultural. Não há universalidade sem localidade. (FREIRE, 2014, p.363;364)

No âmbito de suas pesquisas e estudos, o senhor tem lançado seu interesse ao pensamento em educação na América Latina, buscando identificar como a prática educativa tem sido pensada filosoficamente nos países que compõem este vasto e complexo continente. Como Paulo Freire, o senhor também entende que “não há universalidade sem localidade?”

[De fato, eu tenho me dedicado muito a este tema e o estamos estudando junto ao Grupo de Pesquisa e Estudos em Filosofia da Educação (GRUPEFE), que tem apresentado bons resultados]. [E numa perspectiva decolonial, para Paulo Freire], o conhecimento tem um caráter histórico e sociológico, assim, [ele] faz questão de frisar que vivemos uma realidade de opressão, ou uma cultura de dominação. Argumenta, ainda, que a importação de ideias, como também a importação da revolução, superpõe a realidade de uma sociedade sobre a outra e produz os eficientes mecanismos da dominação. Neste sentido, insiste em que o único aspecto universal do conhecimento consiste em reconhecer que o processo do conhecimento é o mesmo em qualquer lugar. Para ele, o conhecimento é um processo crítico e as teorias e as coisas não inatas e universais. Pelo contrário, elas são históricas e circunstanciais. Sem o estabelecimento do relacionamento entre os fatos e seus contextos, entre as ideias e a realidade não existem nem a realidade, nem o conhecimento. (SEVERINO, BAUER, 2011, p. 13-14). [Do meu ponto de vista], todo pensar precisa ser intrinsecamente etno-pensamento, etno-conhecimento, ou seja, tem que ter suas raízes no seio da comunidade [ou localidade, nas palavras de Paulo Freire] concreta em que é praticado, raízes estas que precisam ser explicitadas. (Idem, p.19)

No cerne do discurso decolonial, então, parece-me, encontra-se, como diria Paulo Freire (2013, p. 217) “Pedro, Maria, José, Antonio no mundo”, capazes de gerar um saber próprio, que se constitui na trama das relações sociais e culturais em que se estabelecem como sujeitos, na dinâmica que envolve tanto sua subjetividade individual como a intersubjetividade cultural. O senhor pode nos explicar melhor isso.

[Eu diria que o discurso decolonial, como o entendemos, está] compromissado com a emancipação e com a construção da autonomia de todos os sujeitos [...] numa dupla perspectiva. Ele se quer como uma etnofilosofia, na medida em que sua narrativa tem raízes em seu próprio solo geográfico e cultural, mas, ao mesmo tempo e sob o mesmo impulso, ela se expressa sob uma outra perspectiva mais complexa, a da interculturalidade. Não se trata mais de se diluir numa suposta filosofia universal que, na realidade ocidental, não passou da imposição forçada de um filosofar eurocentrado, nem se isolar num pensar autossuficiente e incomunicável, que não estabelece pontes com outros pensamentos. Trata-se de um discurso dialogante, que supõe a alteridade e com ela estabelece comunicação. O diálogo filosófico se constitui no seio da matriz de um diálogo intercultural. (SEVERINO, 2020, p. 28)

Como tal concepção se aplica à educação?

A Educação é profundamente enraizada no modo de ser específico de cada sociedade e é a partir dessa condição que ela precisa ser pensada, já que dela se espera justamente a maneira pela qual as pessoas vão se portar, teórica e praticamente, frente à realidade histórica concreta. (SEVERINO, 2020, p. 23)

[Do mesmo modo, numa perspectiva freireana], precisam se manifestar como derivadas de uma perspectiva de etnoconhecimento, o que, no contexto dos países colonizados, implica a tomada de consciência da alienação da cultura local, dominada pela cultura eurocêntrica, bem como da necessidade de criticar e superar tal situação. Trata-se, assim, de desenvolver uma atitude crítica de enraizamento do conhecimento e da decolonialidade, isto é, denunciar o colonialismo que, desde a modernidade, e mesmo após a independência administrativa e política, permanece como colonialismo epistemológico. (2021, p. 114).



Quero Terminar agradecendo o Professor Antonio Joaquim Severino. A sua dedicação e práxis intelectual, comprometida com *uma qualidade existencial marcada por um máximo possível de emancipação e autonomia em plena humanidade* não apenas contribui para que não deixemos de acreditar no papel transformador que a Educação nos responsabiliza, mas estabelece um legado do que de melhor podemos produzir de humanidade. Reforço minha gratidão por sua presença generosa e fecunda em minha formação pessoal e profissional.

Referências Bibliográficas

DALBOSCO, Claudio A.; Pagni, Pedro A, GALLO, Sílvio (org). **Filosofia da Educação como Práxis Humana**. Homenagem a Antônio Joaquim Severino. São Paulo: Cortez Editora. 2016.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural Para a Liberdade e Outros Escritos**. 15 ed. São paulo: Paz e Terra. 2015.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à pratica educativa**. 53 ed. São Paulo: Paz e Terra. 2016.

_____. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. Org. AnaMaria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra. 2014.

_____. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra. 1979.

_____. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez Editora. 1995.

LORIERI, Marcos Antônio. **A busca pela identidade da Filosofia da Educação no pensamento de Antônio Joaquim Severino**. In: DALBOSCO, Claudio A.; Pagni, Pedro A, GALLO, Sílvio (org). **Filosofia da Educação como Práxis Humana**. Homenagem a Antônio Joaquim Severino. São Paulo: Cortez Editora. 2016. p. 161-184.

MÜHL, Eldon H.; CENCI, Angelo V. **Filosofia, educação e práxis no pensamento de Antônio Joaquim Severino**. In: DALBOSCO, Claudio A.; Pagni, Pedro A,

GALLO, Sílvio (org). **Filosofia da Educação como Práxis Humana**. Homenagem a Antônio Joaquim Severino. São Paulo: Cortez Editora. 2016. p. 143 - 159.

RODRIGO, Lidia Maria. **Um humanista comprometido com a Educação no Brasil**. In: DALBOSCO, Claudio A.; Pagni, Pedro A, GALLO, Sílvio (org). **Filosofia da Educação como Práxis Humana**. Homenagem a Antônio Joaquim Severino. São Paulo: Cortez Editora. 2016. p. 79 - 92.

SANTOS SEVERINO, Francisca Eleodora. **Trajetória de perto e de longe**. In DALBOSCO, Claudio A.; Pagni, Pedro A, GALLO, Sílvio (org). **Filosofia da Educação como Práxis Humana**. Homenagem a Antônio Joaquim Severino. São Paulo: Cortez Editora. 2016. p. 57 - 77.

SEVERINO, A.J. **Paulo Freire: etnoconhecimento, interculturalidade e emancipação na teoria e na prática educativas**. Rev. Cienc. Educ., Americana, ano XXI, n. 44, p. 53-66, out. 2019.

_____. **Filosofia da Libertação: Contribuições de Paulo Freire e de Enrique Dussel para uma educação emancipadora**. IX Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire - Eixo 1. A educação que emancipa frente às injustiças, desigualdades e vulnerabilidades. Turin. 2014.

_____. **Educação, Ideologia e Contra-ideologia**. (Temas básicos de educação e ensino). São Paulo: EPU. 1986.

_____. **Educação, Sujeito e História**. São Paulo: Olho d'Água. 2001.

_____. **Filosofia na formação profissional**. Por que ter valores políticos, éticos e estéticos na formação profissional é importante? São Paulo: Cartago. 2017.

_____. **A emancipação dos povos colonizados na proposta educacional freiriana: decolonização e interculturalidade**. Comunicação & educação • Ano XXVI • número 2 • jul/dez 2021. Disponível em file:///C:/Users/Itautec/Downloads/187380-Texto%20do%20artigo-533185-1-10-20211220.pdf.

_____; ROMÃO, Natatcha. **Posições decolonizantes no pensamento filosófico-educacional no Brasil**. In: SEVERINO, Antonio Joaquim; MARCONDES, Ofélia Maria. **Filosofia da Educação na América Latina**:



aproximações, diálogos, perspectivas. São Paulo: Cartago Editorial, 2019. p. 202-236.

Autor:

Claudio Domingos FERNANDES

mestre em Filosofia da Educação, pela Faculdade de Educação da USP. Leciona Filosofia na Rede pública de Ensino do Estado de São Paulo e atua como arte educador na Associação Cultural Opereta.

<https://orcid.org/0000-0002-0510-9983>



A educação e a sua importância em tempos de pandemia, reinventando e construindo novas metodologias

Washington Luiz Sebastião Nunes, Lorrán de Souza Santos



RESUMO: O papel da educação desde sempre é fundamental para a construção da identidade da pessoa. Em tempos de crise e de pandemia, o processo educativo tem que repropor as suas metodologias para chegar a um saldo que seja possível a transmissão de conhecimento. Com o caos humanitário que enfrentamos com a pandemia do Coronavírus, a educação buscou traçar metas e enfrentar os desafios diante das estruturas já existentes, perfazendo os caminhos e criando novos. Partindo da situação de pandemia é esboçada a realidade da educação no processo constitutivo dos alunos, bem como das práticas utilizadas pelos professores. A partir deste caminho, o trabalho busca a partir do conceito de emancipação de Theodor W. Adorno buscar uma melhor compreensão e uma linha de reflexão entre os elementos filosóficos e os abordados na prática pelo processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chaves: Adorno, Educação, Emancipação, Filosofia e Pandemia.

INTRODUÇÃO

A educação durante a pandemia sofreu e vem sofrendo diversas modificações quanto a sua estrutura. Uma das maiores dificuldades encontradas pelos educadores é justamente a implantação repentina da educação remota como método cotidiano do

fazer educativo e a dificuldade de adaptação dos professores e alunos, o que é, de fato, um desafio a ser superado.

A partir de alguns conceitos apresentados na BNCC e da visão crítica de educação de Paulo Freire, é possível verificar-se um caminho para a educação mesmo diante de tantas incertezas. Haja visto que as incertezas são uma tônica constante nesse cenário, fica aberta também a possibilidade de inovação nos métodos educacionais e nas práticas pedagógicas adotadas pelos profissionais da educação nesse novo tempo.

Para tamanha novidade, é necessário que o aluno agora seja mais do que nunca um agente no processo de educação, e para tanto, trilhe seu próprio caminho ao longo do ano letivo, contando com a orientação dos professores, porém, de forma mais autônoma do que nunca. A esse processo, observa-se como consequência da educação, a emancipação do indivíduo que se deixa ser transformado pelo caminho percorrido, toma consciência de si e do mundo e se torna capaz de transformar sua realidade, mesmo que dificultada pela situação em que vivemos.

Como o conceito de emancipação é demasiado abrangente, vamos nos ater ao conceito do filósofo alemão, o frankfurtiano Theodor W. Adorno, que faz uma séria crítica a barbárie social e a cultura como meios de semiformação do homem, e destaca na educação um caminho para a emancipação e libertação do indivíduo.

Em sua obra, *Educação e Emancipação*, Adorno tece um contorno ao redor da educação alemã do seu tempo, no cenário do pós-guerra, e verifica diversas consequências da educação para o trabalho capitalista, e destaca que essas consequências podem ser percebidas no mundo capitalista como um todo. Essa crítica conduz a sua reflexão ao esclarecimento kantiano, individualista e egocêntrico, que afasta o homem do seu meio político e social.

Ao criticar Kant, Adorno constrói uma teoria muito promissora para a educação, uma educação crítica, que conduz o indivíduo a perceber os pontos alienantes na sua cultura e assim o emancipa e o torna então livre. Essa ideia é muito importante para o momento em que vivemos, onde os alunos devem tomar consciência da realidade em que vivem e do quanto suas ações impactam o mundo ao seu redor, e esse processo pode ser enfim emancipador.

A SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA PANDEMIA

Em tempos de pandemia, a educação é um dos ambientes que sofrem com as consequências e precisa se reinventar. Os anos de 2020 e 2021 tem sido um exemplo disso, em se tratando da pandemia da COVID-19. Em tal cenário, aquilo que é desconhecido tende a causar certo grau de desconforto e incerteza. Esse sentimento é normal, especialmente no tempo tão difícil que se enfrenta nos últimos anos. Buscam-se tentativas de adaptar-se ao novo tempo, a fim de realizar um novo objetivo. No ambiente educacional foi um grande desafio criar metodologias rápidas que respondessem a realidade desse tempo, frente ao que se estava acostumado a viver no que se refere a vida dentro da Escola, o que em questão de semanas tornou-se um desafio mundial e precisava de uma solução rápida.

A educação é a base para que a vida em sociedade dê continuidade e nada pode ser empecilho, para que a prática educacional aconteça de forma satisfatória. O ensinamento deve ser o motor que orienta e guia a vida dos estudantes e dos educadores para que se tenha uma transmissão satisfatória de conhecimento. Nesses últimos tempos, a educação teve que se reinventar tecendo estratégias, que oferecesse a continuidade de sua trajetória no sentido de transmitir os elementos fundamentais de educação. É evidente que não é uma tarefa fácil se adaptar a novas realidades, mas é preciso, pois tornou-se uma questão de sobrevivência.

A novidade é a educação remota, o que para a maioria foi algo que em um primeiro momento foi visto com estranheza. Muitos dos alunos e professores acostumados com as aulas presenciais, foram pegos de surpresa e de uma hora para outra, tiveram que navegar neste imenso mundo da tecnologia, informática e das frias relações, possíveis apenas através das telas. A relação entre as pessoas esfriou-se, mas não foi impedimento para que o saber fosse transmitido.

As novas modalidades de ensino remoto, permitiram a troca de experiências entre alunos e professores de forma mais efetiva, que guardando o distanciamento social, continuaram a sua interação de forma extraordinária, mesmo que de forma remota, não se perdeu o contato, nem se teve perda do ano letivo. Vale salientar, que este é o “Novo” que veio para ficar, isto é, com a pandemia, se forçou a emergência do

ensino EAD para todas as esferas da Educação. A adaptação, feita no início da pandemia entre as aulas presenciais, para as aulas remotas, marcaram profundamente a época em que estamos vivendo. É evidente, que com o passar dos últimos anos, há um crescimento da educação a distância, tornando a plataforma digital acessível para um grupo de pessoas que adaptam a sua rotina de vida com as aulas EAD. Com a pandemia, este número aumentou consideravelmente, até porque só é possível a continuidade das aulas através das plataformas digitais.

Diante da pandemia do Coronavírus, tudo mudou, ficou diferente e não sabemos como será o futuro da educação. As indagações e incertezas são tênues e o estilo antigo de aulas presenciais se somará com estes novos métodos inaugurados na pandemia. Esperamos ter a oportunidade de aprendermos novas ferramentas de ensino e formas de ensinar, pois, a situação da Educação com certeza não será a mesma, tendo em vista que em todas as áreas da vida se observa severas mudanças, diante do atual cenário global.

É muito cedo para identificar o saldo deste tempo que ora se vivencia. É preciso tomar consciência que o avanço tecnológico permitiu e deu uma grande contribuição para a permanência das atividades educacionais, esse é um importante salto para a humanidade e faz com que os paradigmas de épocas sejam repensados e reestruturados. Dito isso, este tempo de pandemia, fez com que se repensasse nas estruturas educacionais arcaicas e que não conseguem mais formar os indivíduos adequadamente. Por outro lado, a falta de socialização e interação, faz com que as relações humanas se individualizem e criem pessoas que vão contra a natureza humana que é o estar em sociedade e de manter relação com o “outro Eu”.

A educação é toda forma ou método pelo qual possamos assegurar o desenvolvimento cognitivo e processual do ser humano. Quando destacamos que um sujeito é bem-educado, logo nos referimos que a este foi disponibilizado um desenvolvimento de suas condições mentais, capazes de formar conhecimentos. Destacamos que esse desenvolvimento é mérito sem dúvidas da escola, a qual ocupa um espaço significativo na vida de muitas pessoas de forma imprescindível. Relações e formas de viver em sociedade atrelam-se ao ambiente escolar, sendo que em diversas situações a escola está à mercê da sociedade. Visto que na maioria das vezes não se dá a devida atenção e cuidado a esfera da Educação.

Dessa forma, sabemos que as transformações que nos foram vivenciadas nesses últimos tempos, com o surgimento da nova pandemia do COVID-19, fizeram com que passássemos a enxergar e perceber situações inimagináveis. Nossas mentes foram expostas a situações jamais vistas. Nossa forma de ensinar e aprender foram atingidos de tal maneira, que para muitos essa forma de ensino seria a ruína da escola. No entanto, podemos afirmar que a escola de fato é um espaço de reinventar-se, na qual os principais personagens, não habituados com esse novo enredo, assumem papéis nunca vistos, inéditos, e para a surpresa de muitos se tornam os grandes protagonistas de toda essa história.

A educação em Período Remoto está sendo algo totalmente inovador, desafiador. Jamais poderíamos imaginar que um dia nos afastaríamos de tal forma que nosso meio de interação seria a tão temida tecnologia, isto é, as telas frias de um aparelho eletrônico. Mesmo com tantos empecilhos e descrenças, fomos encontrando estratégias e subsídios para nos apropriar e compreender esse novo cenário da educação. Mas, é graças a essas tecnologias que o mundo da Educação não parou, ele se reinventou, ou ainda em uma palavra moderna, se ressignificou as estruturas que antes se fixaram apenas nas salas de aulas.

O documento da BNCC (2018), quando se refere ao uso das tecnologias, aponta em sua quinta Competência Geral:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 11).

Ao enfatizar nas novas diretrizes para a Educação Brasileira, o uso das tecnologias digitais, se assume de forma voraz, os contextos de ensino e aprendizagens. Algo que outrora chegava de forma muito tímida nas escolas e universidades, ou seja, nossa familiarização com as tecnologias, muitas vezes ficava restrita na sala de informática ou nas aulas que era utilizado algum meio tecnológico para facilitar a transmissão de conhecimento. Hoje a tecnologia é a facilitadora e transmissora dos conhecimentos

entre o aluno e o professor. No tempo presente, o contexto da educação passa a sofrer alterações bruscas com o fechamento das escolas ocasionados pela pandemia. Já não podíamos mais estar em sala de aula, ocupando os mesmos espaços, produzindo conhecimento. Passamos a vivenciar uma nova forma de aprendizagem, o Ensino Remoto, algo totalmente novo, com poucas experiências a esse respeito, o qual vem atender a esfera educacional em um período, a qual a sociedade se encontra em isolamento social.

Nessa perspectiva, procuramos correr contra o tempo, isto é, buscar informações para que em um curto espaço de tempo compreendêssemos a estrutura tecnológica composta pelas plataformas, para o acesso e a situação da educação não sofresse tanta interrupção, realmente foi algo muito rápido. Em uma semana estavam todos reunidos nas escolas e em salas de aulas. Na outra semana, todos em suas casas, alunos e professores, utilizando o seu computador ou telefone móvel para participar das aulas de forma remota. Uma mudança rápida e brusca, mas nada impediu que o ensino fosse transmitido. Todos em busca do conhecimento na esperança de que o saber chegasse de igual forma aos meios de interação da escola.

Neste sentido, todos contribuíram para o bom êxito, alunos, professores e a comunidade escolar, se doaram totalmente, e acreditaram na esperança como o veículo necessário para a disseminação da prática educativa em tempos sombrios e de incertezas. A esse respeito, destaca Paulo Freire:

Desesperança e desespero são consequência e razão de ser da inação ou do imobilismo. [...] Uma das tarefas do educador ou educadora progressista, através da análise política, séria e correta, é desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança [...] com amor, sem o que não há esperança. (FREIRE, 1987, p. 26).

Mais do que tudo, essa esperança implica acreditar nas pessoas, ou seja, nos alunos, professores e funcionários em geral, estes que formam conjuntamente a instituição escolar. Construir um olhar positivo sobre nossas capacidades é superar o novo com entusiasmo, é acreditar na capacidade de cada um, bem como na resignificação humana, por um bem maior, a aprendizagem.

Diante do novo, é preciso estabelecer estruturas e encontrar novos paradigmas quanto às tecnologias no âmbito da educação. A escola é lugar para as interações sociais e aprendizagens, e por muito tempo a realidade tecnológica vem tentando se estabelecer nas salas de aula, no entanto escolas e professores são indiferentes a esse modelo educacional e não acompanham de modo satisfatório. Por conta da pandemia do COVID 19, na tentativa de reduzir a disseminação do Coronavírus, foi preciso tomar medidas de prevenção. Nesse contexto, a solução foi o fechamento de escolas públicas e particulares, com interrupção de aulas presenciais, que já contabilizam mais de um ano. Esse cenário fez com que esta mentalidade se extinguisse e se percebesse o quanto a tecnologia pode ajudar na disseminação do saber. A tecnologia hoje é de extrema importância para a vida das pessoas, quem não acredita ou não dá importância a ela sofre bastante, pois não se vive hoje sem a intervenção tecnológica, em se tratando da situação da educação elas andam juntas e com este novo tempo veio para ficar.

Esse novo cenário proporcionou a participação mais ativa do estudante, baseado na dimensão relacional com o professor, buscando uma aprendizagem mais ativa. O estudante tornou-se o personagem principal e responsável no processo de aprendizagem. O professor é, portanto, responsável por ajustar o planejamento para motivar seus alunos, manter o envolvimento, identificar metodologias e ferramentas adequadas para o ensino, acompanhando e avaliando constantemente.

As estratégias, por outro lado, não seriam possíveis de serem realizadas sem a participação da família, isso porque a etapa de ensino (fundamental e nos anos iniciais) requer participação ativa no processo em questão. Pois, com a autorização antecipada dos pais em um grupo criado para um melhor entrosamento dos pais e professores, especialmente para os alunos da fase inicial de ensino, foi possível, um vínculo afetivo entre a escola e os pais, não com intuito de substituir as aulas comuns e seu respectivo currículo, mas sim manter os estudantes ativos mesmo estando em casa. Tem-se nesse processo a preocupação de buscar não sobrecarregar os estudantes e sua família, mantendo o equilíbrio nas atividades escolares, a partir do horário disponível em seus lares.

Sabe-se que ambas as instituições, escola e família, assumiram papéis de protagonismo na pandemia do COVID 19. Uma parceria que se complementa, cada

uma com seu papel específico e fundamental para o desenvolvimento das crianças. O envolvimento e participação no processo de ensino e aprendizagem foram primordiais para os estudantes se sentirem acolhidos, encorajados e responsáveis pelas diretrizes estabelecidas.

Em suma, a situação da educação em tempos de pandemia, é muito desafiadora, pois diante dos cenários de incertezas, angústias e do tempo vindouro, é preciso compreender que a educação é um processo que permeia a vida das pessoas e é possível engajar e criar métodos frente aos desafios da vida. Em tempos de isolamento social, a educação continuou o seu papel de educar as pessoas, criando formas de interação e de intercomunicação e transmissão de ensino, chegando às casas por intermédio dos meios tecnológicos. É preciso estar aberto às novidades, que mesmo diante dos tempos difíceis, há sempre uma luz no fim do túnel. Uma vez que, a prática educativa se plenifica na vida daqueles que aderem ao novo e a inovação do presente. Tendo dito isto, é preciso abertura para o processo de intervenção entre a novidade da época e a intervenção do processo educativo.

O CONCEITO DE EMANCIPAÇÃO EM ADORNO NO CONTEXTO DA PANDEMIA

Os desafios propostos pela pandemia do Covid-19 ficam claros e evidentes quanto ao seu reflexo na forma como a prática pedagógica acontece. Todo o caminho percorrido até aqui, principalmente quanto a transição do modelo presencial para o modelo remoto, é marcado por percalços e dificuldades que estão aos poucos sendo superados e estabelecendo um novo modo de fazer educação. Contudo, existe um aspecto que é muito importante e que está diretamente vinculado a esse assunto, a educação como ação emancipatória.

Para que possamos compreender melhor do que se trata essa ação emancipatória, vamos nos ater ao conceito de emancipação de Theodor W. Adorno, filósofo alemão que possui contribuição muito relevante nesse aspecto. Adorno é um importante filósofo da conhecida Escola de Frankfurt, e abordou em sua obra conceitos como a teoria crítica, a dialética do esclarecimento e a indústria cultural. Em sua obra

Educação e Emancipação, Adorno nos traz questionamentos muito relevantes para sua época e que ainda hoje se fazem presentes nos estudos quanto à educação.

“Para Adorno, a luta contra a barbárie, contra a violência cega e intransigente, através do viés educativo do esclarecimento, é a luta a favor da emancipação.” (LIMA, 2019, p. 274). É importante dizer aqui que, para Adorno, a barbárie é uma ação violenta e que priva o indivíduo da sua racionalidade, alienando-o e transformando o seu modo de ser e de agir. Além disso, nessa fala de Lima, é possível compreender o quanto a educação é importante para Adorno, pois ele acredita que a educação esclarecedora é caminho para emancipação e por ela devemos lutar, usando nossos esforços racionais e criando caminhos para que a educação alcance o seu objetivo.

Ao criticar o esclarecimento kantiano, o *Aufklärung*, Adorno se compromete a tecer um caminho para a emancipação que parte de uma visão política e social, ou seja, o indivíduo só é capaz de ser emancipado enquanto parte de um todo social e do comprometimento político para tal realização, diferente de Kant que defendia um esclarecimento individual, que era independente da política e da sociedade, para que só então, finalmente esclarecido, o indivíduo fosse capaz de refletir esse esclarecimento na sociedade.

Contemporâneo da Segunda Guerra Mundial, Adorno pretende com sua fala afastar a sociedade de uma educação que produza uma nova Auschwitz, mesmo identificando nela diversos traços que permanecem se repetindo.

A experiência de Auschwitz é tomada por Adorno, historicamente, como grande exemplo próximo e vivo da tragédia da formação na sociedade capitalista, a qual, em vez de gerar uma formação cultural, gerou, e ainda gera, uma semiformação. (LIMA, 2019, p. 275)

A semiformação citada por Lima é sim grande inimiga da emancipação na educação, tendo em vista a grande dificuldade que as escolas daquela época encontravam em de fato se comunicar com seus alunos e formá-los não somente para o trabalho, mas também para a vida social e politicamente falando. O indivíduo como sujeito da aprendizagem não era capaz de perceber e se conscientizar do mundo a sua volta,

uma vez que era conduzido ao longo de todo o processo educacional a ser um meio na cadeia produtiva, sem consciência de si e do outro, ou até mesmo da sociedade.

Como Adorno critica a indústria cultural como promotora de uma ideologia dominante, o filósofo enxerga como forma de combatê-la a composição de uma experiência formativa que seja a união de vários ramos do saber humano. “Em Adorno, a problemática em torno da formação (*Bildung*) converte-se, de fato, no problema da semiformação na cultura.” (LIMA, 2019, p. 276) Uma semiformação na cultura quer dizer que o indivíduo não é capaz de perceber que sua formação é limitante no que diz respeito ao esclarecimento, ou seja, o indivíduo se encontra alienado desde sua formação, seja por meio da escola ou por meio da sociedade que o cerca.

Segundo Rocha (2019, p. 204):

Uma possibilidade de transformação desse quadro se processa mediante o esclarecimento das situações de falência da cultura e das razões de perpetuação socialmente impositiva da barbárie. Essa questão, se levada de um modo abrangente à consciência das pessoas, seguramente poderá gerar um clima favorável a uma modificação do quadro vigente.

Adorno não pretende com sua experiência formativa tornar os homens seres passivos ao mundo. Pelo contrário, quer realizar com isso a conscientização do homem em relação a barbárie, e uma vez consciente perceba a sua posição social e política, e se torne capaz de alterar a realidade em que vive, o que acaba por ser o grande objetivo da emancipação. Uma vez consciente, o homem deixa de ser transformado pela cultura que o cerca e passa a ser agente de transformação.

A educação, segundo a concepção de Adorno, tem um papel fundamental para evitar que se repita a barbárie, por conseguinte, ela possui um papel político de extrema importância para o êxito da emancipação, permitindo a consolidação de uma democracia em que os indivíduos possam ser capazes de refletir sobre a realidade, livre de determinações externas ao seu eu. Na democracia o antidemocrata seria o sujeito avesso à consciência independente, ou seja, do pensamento livre e particular das pessoas. (TORRES, 2017, p. 1276)

Como a educação é em muitos aspectos um produto cultural, é impossível, na visão de Adorno, que o homem passe por um processo de emancipação pela educação de sua época, uma vez que essa estava imersa nos propósitos da indústria cultural. Seria necessário que fosse revisto todo o processo, a fim de tornar o homem consciente de si e do mundo, da barbárie, do consumo capitalista predatório e da participação política nesse processo para que seja então chamado “emancipado”.

A concepção de emancipação, por esse viés teórico, é a libertação do indivíduo das relações que são alheias à natureza humana, relações estas baseadas na contradição social e na heteronomia, ou seja, na sujeição de uma vontade externa. Embora, Adorno apresente esses entraves, o mesmo não centralizou sua reflexão nas barreiras econômicas que impediam essa conquista de autonomia, mas colocou em pauta a possibilidade de uma educação para a contradição e resistência, que em sua opinião concretizaria uma eficiente emancipação. (TORRES, 2017, p. 1277)

Uma vez liberto, o homem será capaz de transformar a realidade à sua volta, e dessa forma exercer sua escolha livre para o que julga ser o melhor para a sociedade onde vive. Contudo, enquanto escravo de uma política que perpetua a heteronomia, jamais será capaz de fazer escolhas diferentes das que lhe são impostas, afastando-se cada vez mais da emancipação.

A partir da filosofia de Adorno, percebe-se o quanto a educação é importante no processo de emancipação, afinal a percepção cultural se dá principalmente no período escolar, onde o indivíduo é exposto a diversas posições e ideias diferentes ao longo dos anos, o que contribui para a sua formação social e política. Porém, se esse sistema educacional não favorece a emancipação, os sistemas de opressão se adaptam e se perpetuam pela história, produzindo diferentes formas de barbárie.

Adorno admitiu o papel importante da escola na formação de uma consciência crítica, mas ao mesmo tempo afirmou que a organização econômica vigente impõe impotência, por meio da alienação social, à maioria das pessoas. A partir dessa lógica de pensamento, inferimos que por mais que educação escolar tenha esse compromisso de conscientização, ela não é capaz de sozinha enfrentar a resistência do sistema capitalista à

politização da classe trabalhadora. Além do mais, a própria estrutura educacional institucionalizada é (re)construída para atender as demandas do capitalismo, pois é elaborada pelo Estado burguês em prol da classe burguesa. (TORRES, 2017, p. 1277)

É importante salientar que sendo o sistema educacional imposto pelo Estado burguês, cabe aos agentes da educação o movimento de libertação, e por conseguinte o rompimento com a informação alienante, promovendo dessa forma uma ação emancipatória. Promover à reflexão, a conscientização, a avaliação do cenário político, a crítica às imposições, a observação criteriosa da cultura e o diálogo entre os indivíduos são pressupostos de uma educação emancipatória e libertadora.

Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. E para isto ela precisa libertar-se dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie (ADORNO, 1995, pp. 116-117)

E é a partir dessa dialética negativa que perpassa todo o pensamento de Adorno que podemos vislumbrar uma educação emancipatória, uma vez que, cria-se a possibilidade de uma educação onde se respeita a individualidade, sem deixar de lado todo o aparato educacional da escola. O aluno, antes dependente da estrutura escolar, agora se vê diante de uma oportunidade de trilhar seu próprio caminho para o conhecimento, mesmo que com a orientação de outros dispostos a criar bases para essa reflexão individual do mundo ao seu redor.

[...] a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência (ADORNO, 1995, p. 183).

Uma vez que esse conceito de emancipação se faz presente no modelo educacional remoto, seja por força maior ou por alternativa educacional palpável ao tempo em que vivemos, o aluno, agora mais responsável pelo conhecimento que adquire do que nunca, se vê em posição favorável para trilhar um caminho de indivíduo emancipado, ou seja, lhe é dada a possibilidade de criar um caminho autônomo até o conhecimento, uma vez que os professores não mais podem intervir de forma direta na forma como os alunos aprendem.

Até mesmo os modelos de avaliação são outros. A famosa prova já não pode mais ser aplicada em sala de aula, com o professor andando pelo corredor e verificando a lealdade dos alunos e garantindo que o conhecimento adquirido está sendo aplicado no papel. Agora o professor deve ser flexível, exigir uma prática de conhecimento exposta pelo aluno a partir de atividades não só escritas, mas que podem ser absorvidas no cotidiano conturbado da pandemia.

CONCLUSÃO

O trabalho apresentado busca sinalizar a situação, a qual se encontra a educação e quais foram os posicionamentos positivos e negativos que a pandemia trouxe para o ambiente educativo. É notório que este processo de integração de convivência com a pandemia da COVI-19 apresentou uma nova forma de entendimento do processo educativo para a vida dos alunos e para a prática educacional como um todo. Neste sentido a filosofia da emancipação de Adorno é um princípio norteador de considerável reflexão na esfera estudada e abordada neste artigo.

A chegada da pandemia trouxe a oportunidade de aprendermos muito, de nos tornarmos uma escola diferente. Por mais que caminemos na direção de novas incertezas, com muitas dúvidas, acreditamos que esse momento trouxe experiências significativas. Mesmo com grandes desafios, temos convicção que estamos vivenciando um período de ruptura educacional, as mudanças estão acontecendo e vão continuar. Que tenhamos sabedoria e sejamos capazes de realizar transformações profundas no mundo que vivemos e compartilhamos. Se queremos que o mundo se torne melhor e mais humano, teremos que antes melhorar a nós mesmos, e nos tornarmos mais humanos.

É fato que nos encontramos diante de um cenário de mudanças e que impactam a educação. Nesse cenário, sem a pretensão de esgotar o debate, mas sim contribuir para qualificar a compreensão de um processo que requer maior aprofundamento teórico, epistemológico, dadas as incipientes abordagens e a “nova” realidade que ainda estamos aprendendo a conviver, vislumbramos que muitos são os desafios, mas para além de repensar a prática docente precisamos nos conscientizar da necessidade de aprendermos com a vida e fazer da crise instaurada pela Pandemia Covid-19, uma experiência de aprender juntos a superar as lacunas e a mazelas da educação oferecida aos estudantes do país, compreendendo neste ínterim as fragilidades, angústias, silenciamentos que agora tem se mostrado mais evidentes no cenário educacional e por conseguinte, evidenciado a relevância da escola, do professor e do processo de interação promovido no contexto escolar.

A expectativa é de que, terminada a pandemia, os professores e alunos voltarão diferentes ao ambiente escolar, do que quando a deixaram. Devido ao isolamento, sacrifícios, regras, ritmos diferentes de trabalho, descanso, disciplina, ansiedade, cuidados com a higiene, distanciamento entre as pessoas, falta de perspectiva de aumento e valorização salarial e profissional, falta de ânimo, tudo isso fará com que os profissionais da educação e alunos estejam diferentes, ao menos do ponto de vista psicológico e comportamental.

O acolhimento é uma questão de ética, no retorno às aulas, após a pandemia da Covid-19. Assim, a responsabilidade e solidariedade serão de fundamental importância para todos se sentirem bem e acolhidos no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ADORNO. Theodor W. Educação e emancipação. São Paulo: Paz & Terra, 1995.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

JANETE PALÚ, JENERTON ARLAN SCHÜTZ, LEANDRO MAYER. Desafios da educação em tempos de pandemia. 1. ed. Cruz Alta: Ilustração, 2020.



LIMA, Geraldo Freire de. **Kant e Adorno**: da autonomia a emancipação da aufklärung à auschwitz. Natal – RN: IFRN, 2019. 316 p.

ROCHA, Cleidson de Jesus. Educação e emancipação na teoria crítica da sociedade de Theodor W. Adorno. Griot: Revista de Filosofia, Amargosa – BA, v.19, n.2, p.194-217, junho, 2019.

TORRES, Carla Michele Ramos. Educação e emancipação em Karl Marx e Theodor Adorno. **Revista Histedbr On-Line**, Campinas, v. 17, n. 4, p. 1266-1282, 21 dez. 2017. Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.20396/rho.v17i4.8645854>>.

Autores:

Washington Luiz Sebastião Nunes

Pesquisador CNPq do GECEF - Grupo de Estudos Sobre Cinema e Ensino de Filosofia do Claretiano Centro Universitário. E-mail: <washigtonluiz61@hotmail.com>

Lorran de Souza Santos

Pesquisador CNPq do GECEF - Grupo de Estudos Sobre Cinema e Ensino de Filosofia do Claretiano Centro Universitário. E-mail: <lorran.souzasantos@gmail.com>



As origens do patriarcado segundo Humberto Maturana

Sandro Adrián Baraldi



A colonização acabou quando os colonizadores delegaram à colônia independência política, mas deixou todo um arcabouço racional colonial dos anos que a oprimiu, arcabouço este que não desejamos porque mesmo sem o colonizador optamos por viver uma forma colonial de opressão causada por nós mesmos por não saber o que fazer com a libertação da estrutura epistemológica colonial. Em outras palavras, o colonizador foi embora, mas deixou suas estruturas mentais intactas nos colonizados e agora estagnamos nessa reprodução ancestral.

Se não ficou claro, repito de outro modo: estamos livres das imposições opressoras do colonizador para viver da nossa maneira, mas não sabemos qual é a nossa maneira, nunca aprendemos, e assim repetimos as estruturas racionais do colonizador por mera falta de imaginação.

Por isso, vemos nos jornais “acontecimentos exóticos” como nazistas latino-americanos ou eugenia brasileira ou o racismo contra negros de um povo “não branco” formado em sua maioria por “quase brancos quase pretos” (letra da música “Haiti” do Caetano Veloso). Essas ações e mentalidades excludentes foram trazidas por uma etnia branca eurocêntrica – o colonizador – em certo momento histórico e imposto pela violência física e simbólica. Sistemática e metodologicamente certos comportamentos foram valorizados e outros suprimidos ou desvalorizados construindo por gerações um formato adequado à sede de dominação dessa etnia

pelas coordenações de ações e emoções que fazem de nossa vida cotidiana um modo de coexistência que valoriza a guerra, a competição, a luta, as hierarquias, a autoridade, o poder, a procriação, o crescimento, a apropriação de recursos e a justificação racional do controle e da dominação dos outros por meio da apropriação da verdade (MATURANA, 2021, p. 37).

Ou o que chamamos de Cultura Patriarcal.

Estes “acontecimentos exóticos” não são originários de um povo que foi oprimido por séculos, me refiro tanto aos povos originários brasileiros quanto aos povos “importados” para trabalhar, imigrantes alemães, italianos, japoneses, entre outros, na reconhecida tentativa de “branqueamento” do Brasil, mas estão perfeitamente de acordo com a história dos povos colonizadores. O nazismo é uma reação à primeira guerra mundial; o racismo contra negros africanos aconteceu no encontro com o povo português e suas necessidades econômicas; e os diversos extermínios foram originários do encontro do colonizador com culturas diferentes durante a disputa de um mesmo território.

No Brasil, os brancos e os quase brancos desprezam os negros e os quase negros por razão alguma. Não haverá um glorioso retorno para a Europa porque os nascidos no Brasil são estrangeiros lá. Os neo-nazistas brasileiros, quase brancos tratados como pretos, por quase pretos quase brancos, não sabem porque são nazistas. Esses desorientados se apropriaram de um modelo que fez algum sentido no país que deu origem a essa epistemologia. Só para esclarecer brevemente, o arianismo foi um culto implantado pela Sociedade Thule que se originou após a I Guerra Mundial na Alemanha e dele derivou uma filosofia eugenista nacionalista e pangermânica como fruto dessa reação ao resultado da I Guerra. Mas no Brasil não há porque haver uma reação às condições impostas pela I Guerra como houve na Alemanha. E além disso os “arianos” ou hiperbóreos, raça que habitaria, segundo o mito, a extremidade norte da terra, além do vento norte, são uma raça de brancos altos loiros e de olhos azuis, vikings, que descendem de uma raça setentrional originária da ilha mística de Thule, a ilha que fica na borda do mundo. No Brasil, os quase brancos quase pretos não combinam com o cânone principal dessa filosofia e imaginar um pan-brasilianismo baseado no poder internacional minúsculo que o Brasil possui é só risível. Sobra um nacionalismo equivocado que não percebe a verdadeira dimensão de um “pan-

brasilianismo”. E as diferentes eugenias que acontecem o tempo todo aqui, com mulheres, pobres, velhos, indígenas, gordos, homossexuais ou qualquer outra “aleatoriedade”, não são disputas organizadas por dois povos diferentes procurando soberania; são só uma cópia “ruim” do que o colonizador fazia na disputa dos recursos de um território, isto é, o extermínio sistemático de um povo.

Quando um brasileiro branco quase branco quase preto da classe alta brasileira vai para Europa, ele não é visto como um igual, ele é visto como um esnobe de segunda classe. Mesmo com dinheiro, é discriminado. O termo “brasileiro” adquiriu uma conotação negativa. O livro do Giuseppe Cocco, *Mundobraz*, trata do repúdio mundial por um suposto devir aos moldes brasileiros, um devir-Brasil indesejado: “notamos que, desde a década de 1980, a referência ao Brasil para qualificar o processo de globalização é sempre pejorativa” (COCCO, 2009, p. 26). Frantz Fanon, em *Peles negras, máscaras brancas*, já fez esse alerta de como o colonizador vai enxergar sempre o “ex-colonizado”: “o negro [colonizado] escravo de sua inferioridade, o branco [colonizador] escravo de sua superioridade, ambos se comportam em função de uma linha mestra neurótica” (FANON, 2020, p. 45). Segue que mesmo que haja um pan-brasilianismo de fato em andamento, é desorganizado, não tem método nem crença consistentes com as suas ações.

Não faz sentido seguir esse modelo de ação do colonizador principalmente porque fracassou: “Em todas as dimensões, o neoliberalismo foi um fracasso” (STIGLITZ, 2020, s/p). Stiglitz, economista ganhador do prêmio Nobel de Economia, afirma que estamos vivendo uma crise tripla: de capitalismo, do clima e de valores. Ou seja, é uma crise geral de tudo. Há uma solução? Qual? Sim, mudar as narrativas que sustentam esse modelo de “se levar a vida”. E a filosofia – filosofia é uma narrativa que se origina das conversações de um povo que organiza os atos e as emoções – tem essa responsabilidade.

A primeira coisa a se fazer é analisar as atuais narrativas vigentes e discriminar o que se quer manter e o que se quer mudar. O método é simples, mas é muito trabalhoso, no entanto, absolutamente necessário, visto que são essas narrativas que melhoram ou pioram a vida.

Narrativas são essencialmente epistemologias, portanto teorias; tornam-se práticas quando aplicadas. Algumas pistas analíticas já temos. Foram oriundas da pergunta: qual é a “metafísica, ou, menos pretensiosamente, seus costumes e as instâncias às quais remetem” (FANON, 2020, p. 77) que sustenta estas narrativas? Foi cavando fundo a epistemologia da cultura mundial contemporânea que descobrimos esse eixo que articula nosso dia a dia – a Cultura Patriarcal – cultura milenar insidiosa que está no alicerce das nossas ações diárias, como já foi mostrado aqui. Então, o negócio é mudar esse eixo que organiza a cultura mundial atual.

Como mudar essa estrutura? O *quefazer* deve se concentrar nas práticas de pequenas ações, nas microrrelações entre um e outro, e perscrutar o que é agrura e o que é a felicidade. Os estudos sobre decolonialidade surgiram para este fim. Já está claro que nossas preferências atuais exigem uma mentalidade que seja nossa, mesmo que utilize, a princípio, dos instrumentos mentais deixados pelo “colonizador patriarcal” porque é o que temos. Sabemos que estamos livres do colonizador patriarcal, mas não de sua mentalidade; sabemos que nossa origem genética vem de uma mestiçagem de povos originários e de povos que foram importados, como os negros, os italianos, os japoneses e outros. O que criou uma cultura mestiça inespecífica e complexa. Também sabemos que esses modelos mentais importados do “colonizador” nos deixam muito infelizes, o que por si só indica que as coisas não vão bem.

Esta tarefa exige a discriminação do imediato no dia a dia. Definir quem queremos ser no agora, já, e o que queremos porque viver é estar *in media res*, no meio de um caminho que se espera que seja trilhado da maneira que preferirmos. Queremos continuar vivendo escravizados pelos titereiros que nos controlam? Se não, o que é não e o que é sim? Ou nada presta? Por si só o questionamento deste modo de vida demonstra que não podemos abrir mão de tudo, interpor uma dúvida já é um ato mental apreendido de uma mentalidade que nos perpassa, portanto não iremos começar do zero porque isso não existe. Temos que começar por este entremeio do caminho que já temos.

Com isso em mente, compartilho algumas ideias das origens da nossa cultura ocidental desenvolvidas por Humberto Maturana – com as quais me identifico – para serem apreciadas.

Diz ele que a vida acontece pelo emocionar – desejos, preferências, medos, ambições, etc. – e que a razão foi criada depois como instrumento das emoções. A razão utiliza uma metodologia linear, sequencial, de causa e efeito, para facilitar o entendimento deste cosmos. Mas a emoção surge de eventos tanto lineares quanto não lineares, racionais e irracionais. Acontecimentos, processos, nunca são sequenciais, são sempre uma nuvem de eventos juntos que por facilidade teórica são recortados conforme nossos interesses e colocados “em linha”. Veja-se, por exemplo, como a pandemia de COVID-19 não tem nada de linear, ela não só causa mortes, mas causa também sequelas a quem foi vítima dela; sofrimento de quem perdeu pessoas queridas; estrangulamento dos sistemas de saúde, que causam mais mortes indiretas; perda de profissionais da saúde por desestímulo social e econômico; multiplicação de variantes virais ou porque as pessoas não querem ou porque não podem se vacinar ou porque faltam medicamentos ou porque a adesão ao isolamento e ao uso de máscaras é pequena; impacto econômico provocado pela situação geral; repúdio à base constituinte do sistema capitalista, o trabalho, que negando a importância da saúde das pessoas gera uma onda de demissões voluntárias; e tantas outras condições e consequências que não listei porque senão ficaria um exemplo muito extenso. O que pretendo mostrar é que os acontecimentos “rodopiam” em si mesmos causando efeitos em outros acontecimentos que também estão “rodopiando” e gerando efeitos e causas nas ações de todos os tipos. Puxamos fios de entendimento destes emaranhados novelos situacionais, mas não podemos esquecer que o que conseguimos captar é só parte de um todo maior.

Então, o racional organiza o emocional, mas é essa “nuvem” de eventos emocionais que importam a nós, seres humanos: bem estar, amizade, felicidade, diversão, interesses enfim: “é a emoção que define a ação” (MATURANA, 2021, p. 10). Este “emocionar” é compartilhado pela rede de conversações que se valem do *linguajar*:

Se observarmos o cotidiano, notaremos que aquilo que constitui a linguagem como fenômeno biológico relacional é a coexistência de interações recorrentes, sob a forma de um fluxo recursivo de coordenações de coordenações [sic] comportamentais consensuais. Doravante chamaremos esse processo de linguajar [...]. Ao mesmo tempo, perceberemos também que aquilo que distinguimos quando diferenciamos

emoções, em nós próprios e em outros animais, são domínios de ações, tipos de comportamento. Ao viver, fluímos de um domínio de ações a outro, num contínuo emocional (vivenciar as emoções) que se entrelaça com nosso linguajar. A esse entrelaçamento chamamos de conversar. Sustentamos que todo o viver humano acontece em redes de conversação (MATURANA, 2021, p. 9).

As conversações que estabilizam um modo de existência é o que convencionamos chamar de cultura: “uma cultura é uma rede fechada de conversações [...] [e] as mudanças culturais acontecem como modificações das conversações nas redes coloquiais em que vivem as comunidades que se modificam” (MATURANA, 2021, p. 12).

Uma pequena, mas necessária, digressão: as emoções, ao contrário do que se pensa, são também construídas em comunidade.

Ao mesmo tempo, perceberemos também que aquilo que distinguimos quando diferenciamos emoções, em nós próprios e em outros animais, são domínios de ações, tipos de comportamento. Ao viver, fluímos de um domínio de ações a outro, num contínuo emocional (vivenciar as emoções) que se entrelaça com nosso linguajar (MATURANA, 2021, p. 9).

Sei que estou me repetindo, mas é importante frisar que os incômodos que surgem das sensações não são apriorísticos: a raiva, por exemplo, é indicação para uma ação de uma determinada sensação, que resolvemos chamar de “raiva”. Todos sabemos o que é porque fomos ensinados a compreender tal específica sensação, e suas consequências.

Voltando da digressão: a Cultura Patriarcal foi formada por gerações de preferências à Cultura Matrística, de características bem diferentes. A Cultura Matriarcal é igual à Patriarcal só que gerida por uma mulher (MATURANA, 2021, p. 25), portanto falar de uma ou de outra dá no mesmo. Já a Cultura Matrística designa “uma cultura na qual homens e mulheres podem participar de um modo de vida centrado em uma cooperação não hierárquica” (MATURANA, 2021, p. 25).

Como foi inventada a Cultura Patriarcal que hoje nos oprime?

Maturana conta que a Cultura Matrística, anterior à Cultura Patriarcal, foi muito importante para a configuração da Cultura Patriarcal. Estudos de restos arqueológicos encontrados na área do Danúbio, nos Balcãs e no Egeu, pela arqueóloga lituana Marija Gimbutas, sugerem que houve uma cultura que não valorizava a violência, a guerra, a superioridade e a distinção de gêneros, mas valorizava o cuidado, a cooperação e a igualdade. A mulher era mais valorizada por conta de seus óbvios poderes inerentes: a mulher é a geradora dos seres humanos, por isso os cultos religiosos dessa cultura de 12000 anos atrás tinham por centro uma deusa cuidadora e generosa. Animais de abate e pessoas comiam e dormiam juntos em suas habitações; tudo era distribuído entre todos. É por causa da existência dessa cultura que ainda mantemos no nosso imaginário esses valores colaborativos, senão nos limitaríamos a pensar apenas segundo os cânones patriarcais.

Por volta de 6000 a 7000 mil anos atrás, a Cultura Matrística é bem mais antiga, povos proto-patriarcais – chamados hoje de indo-europeus – que viviam seguindo migrações de animais que eram caçados, encontraram-se com os povos matrísticos e acabaram por trocar ideias que, penso eu, facilitavam a vida de ambos. Desta convivência, surgiram os pastores patriarcais. Imagino os povos proto-patriarcais nômades, vivendo em um ambiente estéril, desértico, gelado, seguindo animais pelas planícies e tendo que competir com outros animais predadores, sempre com frio, com sede, com fome, se valendo da violência como principal forma de defesa e de exploração de recursos e os povos matrísticos mais confinados, em localidades “paradisíacas”, com abundância de água e alimentos que cresciam do solo sem esforço, que se fechavam apenas quando o clima se tornava mais áspero, mais frio ou mais quente, cuja experiência mística criou uma deusa benfazeja, generosa e amigável, o contrário da experiência mística proto-patriarcal em que a sobrevivência é baixa, só acessível ao mais destruidor, o que forja um deus – e um modo de comportamento – assustador, exigente, disciplinador, vingativo (Cf. Maturana, 2021, p. 65-67). E então os dois povos se encontraram e no contato compartilharam comportamentos: os povos matriarcais podem ter gostado da postura conquistadora dos proto-patriarcais e os últimos podem ter gostado das ideias de restrição – o que poderia ser a origem da propriedade privada, áreas delimitadas reservadas pela violência. Assim, surgiram povos pastores que não necessitam mais seguir migrações de animais, basta aprisioná-los e protegê-los – uma mescla de cuidado e violência.

Afirmamos que tal maneira de viver [a destruição do auto-respeito por meio do abuso corporal resulta na aceitação de uma situação de subordinação por parte de quem é abusado], em nossa cultura ocidental, surgiu com o patriarcado da maneira que propomos neste livro, isto é, com o estabelecimento da vida pastoril. Também acreditamos que aquilo que as mulheres aceitaram como condição legítima de convivência – a dominação e o abuso por parte do homem como patriarca – e que passou a ser a principal fonte de servidão e escravidão em nossa cultura, é uma consequência da expansão do espaço psíquico do patriarcado, por meio da apropriação das mulheres patriarcais e não-patriarcais na guerra, e sua subordinação mediante a sexualidade e o trabalho forçados. (MATURANA, 2021, p. 22).

A expansão do espaço psíquico do patriarcado começa com a submissão das mulheres matrísticas, líderes do sistema matrístico, aos homens patriarcais. Lembremos que a Cultura Patriarcal valoriza a dominação de quaisquer outras culturas e se estabelece silenciando-as. É exatamente assim que acontece até hoje com os discursos que valorizam o predador tomando a vida do predado; a sobrevivência do mais forte; a competição com a derrota do adversário; é uma cultura que sobrevive forjando inimigos. A hierarquia da estrutura familiar é o primeiro espaço de sua consolidação, seguido pela escola – não há escola neutra e os valores disseminados por ela são patriarcais, preparam o sujeito para as batalhas físicas e psíquicas com os inimigos que virão – e pelo ambiente social geral que reforça essa estrutura. Não há escapatória; de todo lado a Cultura Patriarcal se insinua: na competitividade e no oportunismo da economia; no silenciamento dos gêneros e no racismo; no conformismo religioso; no auto-ódio estimulado pelos discursos de inadequação, etc.

Creio que as três palavras que são a chave conceitual para a Cultura Patriarcal são: autoritarismo, oportunismo e silenciamento.

Para terminar com essa cultura, portanto, sugiro utilizar os significados que podem se opor a ela. O autoritarismo é uma “egolatria”, um amor por si mesmo desmesurado, o contrário seria utilizar o mesmo amor com algum equilíbrio entre o si mesmo e o outro, diminuir a intensidade do auto-amor e do auto-ódio e alcançar uma harmonia que ondula entre ambos os significados. O oportunismo é ter consciência da

fragilidade do outro e aproveitar-se desse momento para enfraquecê-lo ainda mais, até que o outro – o outro é também o estrangeiro, o inimigo – não tenha mais como reagir à submissão. Esse tipo de ação também enfraquece aquele que, no momento, está dominando pois cria um ambiente psíquico em que em outro momento também será presa. A melhor atitude, portanto, é ajudar desinteressadamente para que o outro se torne “amigo” e assim somam-se as qualidades do “amigo” em vez de criar um inimigo obcecado pela vingança. O silenciamento é o mais simples de combater, mas é também o mais propagado e reforçado instrumento de dominação. Bastaria dar voz a todos os que foram silenciados até hoje, as “minorias” silenciadas, mulheres, negros, etnias, LGBTQIA+, etc. “Dar voz” significa ouvir as experiências de sofrimento do outro para procurar alternativas mais felizes. É um processo ativo que tem que começar por aqueles que já têm voz; é uma tomada de consciência para uma igualdade expandida, porque o colonizador, o “silenciador”, já tem voz, por isso a tarefa que cabe a ele é de se auto-silenciar para que o outro tenha a possibilidade – que nunca teve – de falar.

É claro que tudo o que foi dito depende dos desejos individuais das pessoas que compõem uma coletividade para alcançar um mundo menos perigoso e mais feliz para se viver. É possível? É, sim, da mesma maneira que criamos esse mundo pavoroso em que cada um precisa estar atento a não ser destruído pelo outro no momento em que enfraquece, porque o enfraquecimento é inevitável, podemos mudar de atitudes para fazer outro mundo. Criar outra narrativa que seja de acolhimento das novas pessoas justamente para que não se tornem o horror que já somos/estamos.

Bibliografia

COCCO, Giuseppe. *Mundobraz, O devir-mundo do Brasil e o devir-Brasil do mundo*. Rio de Janeiro: Record, 2009.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução: Sebastião Nascimento e colaboração de Raquel Camargo. UBU Editora, 2020.



MATURANA, Humberto R. *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano*. Tradução: Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 6a edição, 2021.

STIGLITZ, Joseph. *Joseph Stiglitz: “Em todas as dimensões, o neoliberalismo foi um fracasso”*, <<https://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/596860-joseph-stiglitz-em-todas-as-dimensoes-o-neoliberalismo-foi-um-fracasso>>, 2020.

Sandro Adrián Baraldi

Doutor em Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo, é editor da Revista Cactácea e pesquisador do Grupo de Pesquisa Mandacaru: educação e filosofia < <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4273081596423963> >.

ORCID: < <https://orcid.org/0000-0001-5055-2071> >.

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