



Sumário



Editorial	1
Resenha do ensaio de Walter Mignolo: “Desobediência epistêmica. Retórica da modernidade, lógica da colonialidade e gramática da descolonialidade”	4
Paulo Freire: panorama histórico-filosófico	16
A concepção de educação em Nietzsche	30
A educabilidade humana enquanto possibilidade	39
As condições de aprendizagem filosófica pelo estudante surdo no ensino médio.....	52
Educação, democracia, gestão democrática.....	71
Aspectos antropológicos e éticos, ligados à nossa ancestralidade, no ENTRE MARGENS: Diálogo intercultural e outros textos de Sara Jona Laisse – um “chamamento” à reflexão profunda	86
O [Esquema] Poético da Poesia de Armando Artur – uma poética de Movimento e Liberdade – uma viagem pel'O HÁBITO DAS MANHÃS	92



Editorial

Sandro Adrián Baraldi

A colonização brasileira foi ou não foi uma oportunidade? Por que faria uma “ferida”? E afinal o que é uma ferida colonial? Por que ela não cicatrizaria? Para responder a essas perguntas é fundamental pensar no processo histórico derivado do evento colonização. A matriz ideológica das práticas colonizadoras tem origem no patriarcado, sistema regulador dos comportamentos humanos hoje dominante no planeta. Cito Humberto Maturana para apoiar minha afirmação: a cultura patriarcal coordena “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”. Poder é ter privilégios e isso é o que mais queremos nesta cultura que vivenciamos hoje. Estamos, portanto, imersos nesse desejo de ter privilégios, tão profundamente está arraigada essa mentalidade que nos tornamos, sem perceber, escravos dele. E o impasse está posto: como não perder privilégios e, ao mesmo tempo, como conseguir mais? O grande cisma humano entre quem os tem mais e quem os tem menos se resume a esta distinção de graus de privilégios. A colonização trouxe este modo de vida patriarcal ao Brasil. E o problema que frustra os brasileiros se resume a uma batalha insana por privilégios. Quem tem privilégios, qualquer um deles, educação paga, segurança privada, propriedade, não admite perder nenhum, porque isto significaria abrir mão deles em benefício de outros. E quem não tem privilégios, ou

tem poucos, fará qualquer coisa para tirar de outro os privilégios que crê que lhe faltam.

A ferida colonial, uma metáfora do sofrimento causado pelo embate entre os que têm todos os privilégios com os que têm poucos e os que não têm nenhum, refere-se a essa carnificina produzida por este combate. Ao longo do tempo a ferida mudou de extensão, mas jamais deixou de existir porque, como toda batalha, está sempre mudando de jeito. O que não muda é a ganância pelo privilégio. E neste ambiente dominado pelo dinheiro há pouca chance de mudar porque a lógica mercantil materializou um signo – o dinheiro não tem corpo, tem um significado de valor – em um imperativo absoluto. E o dinheiro é escorregadio, ele se move regulado pela ganância: quanto mais ganância, menos limites morais, logo, mais dinheiro, mais privilégios.

Esta é A máquina do mundo, estamos presos a esta lógica maquinal em *loop* perpétuo. Vivemos em um reino de terror, amedrontados pela possibilidade sempre real de nos encontrarmos em pior situação do que a que estamos, chantageados pelos mais privilegiados para permanecer obedientes ou perder privilégios. Tão disforme, em termos humanistas, se tornou essa doutrina que chega a ameaçar a vida: pela fome, porque comer é um privilégio; pelo espaço, não se pode dormir em qualquer lugar porque o espaço é regulamentado; e daqui a poucos anos pela sede, a água como *commoditie* implica na restrição de seu uso para venda.

Já temos condições de responder às perguntas acima. A colonização não foi oportunidade porque traz em seu bojo a doutrina perversa do privilégio e assim acaba por ferir a todos, inclusive aos seus algozes que detêm temporariamente vantagens até caírem em desgraça e perderem tudo. Por causa dessa feroz dança das cadeiras, jamais haverá cicatrização, pois assim a ferida não cura nunca, ora atingindo uns, ora atingindo outros.

É possível “cicatrizsar” essa ferida antiga? É claro que sim e a resposta é óbvia: mudar a doutrina do privilégio. E como fazer isso? Uma proposta bem consistente foi sugerida por Aníbal Quijano: criar uma doutrina pessoal do desprendimento. (Veja mais sobre o desprendimento na Resenha do livro de Walter Mignolo que acompanha esta edição). Como eu a vejo: libertar-se do supérfluo pessoal, em um

primeiro momento, seguido de uma aliança comunitária para que todos se libertem do supérfluo coletivo. É indispensável uma bota para subir montanhas se você é um escalador, mas possuí-la por mero fetiche não tem sentido. Incomodar uma pessoa porque ela é homossexual, e isso em nada está afetando a vida dos outros, também não tem sentido. Então, o desprendimento refere-se principalmente às práticas que foram condicionadas pela colonialidade do poder. A colonialidade do poder pertence àqueles que detêm todos os privilégios e que nos forçam violentamente à obediência acrítica para serem servidos eternamente por um exército de escravos.

O desprendimento não é uma prática difícil se você estiver atento aos seus atos. Há muito excesso em nosso modo de viver. Nada pode ser cortado ou diminuído? Parece uma coisa pequena demais para se fazer, mas se até formigas aterrorizam elefantes, porque nós, “formigas” que somos nesse espectro social, não poderíamos aterrorizar grandes potências e forçá-las a mudar as regras que nos oprimem?

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>>.



Resenha do ensaio de Walter Mignolo: “Desobediência epistêmica. Retórica da modernidade, lógica da colonialidade e gramática da descolonialidade”.

Sandro A. Baraldi

Este ensaio (p.43) de Walter Mignolo foi concebido em uma reunião do grupo M/C em 2004 e editado em 2010 pela Ediciones del Signo, Argentina, Colección Razón Política.

As perguntas norteadoras foram:

1. De que maneira a Teoria Crítica de Horkheimer poderia ajudar a pensar o atual estado político da América Latina? O pressuposto que rege esta pergunta é o conflito que as práticas das ideologias ocidentais impõem às culturas desvalorizadas dos povos colonizados.
2. Como poderia ajudar uma Teoria Crítica que surgiu na história interna européia quando os judeus foram tratados como colonizados internos desde 1492?
3. Que transformações são necessárias na Teoria Crítica de maneira que incorporem questões como gênero, raça, natureza, hoje plenamente incorporadas politicamente?
4. Como utilizar esta teoria no projeto modernidade/colonialidade e descolonização? Ou é melhor abandoná-la?

A intenção deste debate não é formular um manifesto de consenso “que mata as perguntas em vez de estimular a reflexão” (p.8).

Capítulo I – Desprendimento epistemológico

A modernidade e a modernização são promovidas pelo neoliberalismo por meio das promessas de felicidade total a todos os que curvarem às suas crenças. Porém a modernidade oculta um lado sombrio: a reprodução constante da “colonialidade” – a imposição forçada de um pensamento único, a monocultura da mente (p.24). Esta lógica perversa exige, como reação, a descolonização da mente e do imaginário, ou seja, dos conhecimentos (o saber) e do ser (a subjetividade) (p.9). Isto porque o conhecimento é um instrumento imperial de colonização (p.11). O conhecimento encontra-se nos domínios da linguagem, da memória e do espaço (p.10). Está implícito, portanto, que precisamos primeiramente descolonizar o conhecimento antes de pensar em descolonização em vez de tomar o poder do Estado (nota p.10).

A estrutura que sustenta a colonialidade é uma rede de crenças onde se atua e se racionaliza a ação e foi denominada **Matriz Colonial do Poder**. Ela controla: 1. a economia; 2. a autoridade; 3. a natureza e seus recursos; 4. o gênero e a sexualidade; 5. a subjetividade e o conhecimento.

Cada um desses guarda-chuvas epistemológicos se subdivide de várias maneiras criando campos de atuação. Por exemplo a colonialidade do sentir controla o que ouvimos, o que vemos; a colonialidade da compreensão controla a hermenêutica; por sua vez a colonialidade do ver controla a beleza; etc.

O alicerce utilizado pela Matriz Colonial do Poder é o conceito excludente de totalidade que nega o diferente gerando o efeito de monocultura indiscutível: a pretensiosa específica cosmovisão de uma etnia particular imposta como racionalidade universal (p.17).

Criticar a totalidade excludente sob a perspectiva da colonialidade é uma das alternativas para a descolonização do pensamento. Outra alternativa que produz fraturas no monólito totalitário é a ideia de desprendimento epistêmico ou *delinking*, sempre sob a ótica dos povos colonizados e não sob a ótica da pós-modernidade, que é um movimento europeu, cuja colonialidade do poder permanece incorporada. “Em outras palavras, o giro des-colonial é um projeto de *desprendimento* epistêmico na esfera social (no âmbito acadêmico também pois é uma dimensão do social),

enquanto que a crítica pós-colonial e a teoria crítica são projetos de transformação ue operam e operaram basicamente na academia européia e estadounidense” (p.15).

A simples negação de todas as categorias européias não é a solução porque persiste de modo imanente a perspectiva européia, então mudar o conteúdo de nada adianta. Segundo Quijano para desvincular-se dessa racionalidade utiliza-se o desprendimento epistêmico como ponto de partida do pensamento descolonial (p.46): coexistir na fronteira epistêmica dos mundos de existências de maneira conflituosa, para criticar e rechaçar a Matriz Colonial do Poder (p.48).

Capítulo II – A retórica da modernidade e a lógica da colonialidade

Segundo Dussel a modernidade contempla o conceito racional de emancipação e o mito irracional de centralidade que justifica a violência genocida (p.18).

A emancipação foi o conceito moderno usado para afirmar a liberdade da burguesia. Para exportar esse conceito ao resto do mundo a burguesia passou a ser “a humanidade” (p.22) e a sua racionalidade o pensamento único, a monocultura da mente. A partir daí tanto colonizador quanto colonizado, como disse Fanon, ficaram sujeitos à Matriz Colonial de Poder (p.23). E as tentativas de se libertar da tirania da Matriz Colonial do Poder, todas as revoluções do final do século XVIII até meados do XX (p.25), não excluía a emancipação de seu ideário, ao contrário, era desejada. Nenhuma revolução, portanto, jamais atacou a episteme fundacional da Matriz Colonial do Poder (p.26) originária da modernidade/colonialidade. A modernidade mundialmente propagada tornou-se, desse modo, um processo mundial não-exclusivo da Europa que dividiu o mundo em dois: europeus e não-europeus. Quando a racionalidade moderna se impõe como projeto emancipatório nas colônias a Matriz Colonial do Poder será seu *modus operandi*. “Tudo será ditado por e desde o ponto de origem espaço-temporal de onde se concentra o poder” (p.29). “Dito de outra maneira, é a matriz colonial, sua construção e transformação, o que torna possível uma organização sócio-histórica identificada por um mundo moderno/colonial” (p.76). E a violência genocida é a maneira de impor essa necessidade centralizadora e totalitária.

A Descolonialidade, por outro lado, que surge das ruínas dos povos colonizados, ataca frontalmente a Matriz e o pensamento único (p.27) criando um ambiente

interativo de coexistência de diversas culturas, mundos, linguagens, etc., em constante construção crítica. Como “Nada possui a razão e a verdade absoluta” (p.30), dependendo da circunstância não há mal algum em utilizar ou não conceitos originários da Europa, não é uma proibição, só depende das ações entre as diversas coexistências. Europa que significa “o legado Greco Romano – Itália, Espanha, Portugal, França, Inglaterra e Alemanha” (nota p.30).

Os diversos universais abstratos, cristianismo, liberalismo, marxismo, islamismo, saíram e saem de moda, mas não a lógica colonial que permanece estruturada pela Matriz. “Como Fanon já havia colocado, a decolonização é uma operação dupla que inclui os colonizados e os colonizadores” (p.31). Por isso a descolonialidade deve se centrar na figura política e filosófica do *damné* (condenado). O colonizador ou o guardião da Matriz, o representante colonial, que esteja incluído no projeto descolonial, para ser agente da descolonização precisa ser guiado pela mão do *damné*, que deve liderar a mudança. Os articuladores da mudança devem ser aqueles que sofreram e sofrem as agruras impostas pela Matriz Colonial simplesmente porque não possuem a perspectiva do subalterno. O potencial descolonial advém das populações subalternizadas, portanto, é enorme pois nativos, imigrantes e descendentes, afro-americanos, afro-asiáticos, latinos, etc., sofreram demais sob as mãos do império

A de-colonialidade é um projeto (p.19) que visa superar a cosmovisão eurocêntrica “mudando os termos [baliza, marco, parâmetro significado] e não só o conteúdo da conversação” (p.33) pelo desprendimento (como já foi visto o desprendimento epistêmico consiste em coexistir na fronteira epistêmica dos mundos de existências de maneira conflituosa, para criticar e rechaçar a matriz colonial). Ou seja, romper com a forma com que assumimos as “palavras e as coisas” como já foi sugerido por Foucault (nota p.36).

O desprendimento requer o conhecimento dos conceitos europeus da Bíblia, de Adam Smith, de Kant, de Marx, etc., para que sejam utilizados pois são referências da retórica da modernidade, pois já estão entranhadas no nosso modo de pensar, insuficientes, porém, como projeto descolonial (p.33). Isso nos faz adentrar o incontrolável terreno da desnaturalização terminológica: desnaturalizar conceitos e campos conceituais que totalizam uma realidade única (p.35). “Portanto o desprendimento não significa negar e ignorar o que não se pode negar, mas saber

como utilizar técnicas ou estratégias imperiais com propósitos descoloniais” (p.39). “Em outras palavras, o desprendimento seria difícil de pensar desde uma perspectiva marxista, porque o Marxismo oferece um conteúdo diferente mas não uma lógica diferente” (p.41).

Capítulo III – A colonialidade: o lado mais escuro da modernidade

1. A retórica da modernidade e a lógica da colonialidade são duas faces da mesma moeda (p.46). A modernidade se refere ao modo de organização da vida social da Europa do século XVII. Tabaco, açúcar, café, cacau e especiarias passaram a fazer parte dos hábitos dos europeus e junto com esse novo comércio a necessidade de colônias e mão de obra escrava para dar conta da demanda desses produtos exóticos (p.46). Logo, modernidade não existe sem colônias e estas não existem sem a colonialidade (p.50) e sua estrutura: a Matriz Colonial do Poder, sua lógica. Assim foi a expansão da cosmovisão eurocêntrica: o que é relevante para os brancos europeus deve ser relevante para todo o mundo; o que não é relevante para eles não é relevante para ninguém (p.52).

Mesmo os intelectuais progressistas europeus, originários do colonialismo interno na Europa, não se deram conta dos horrores da colonialidade visto que suas teorias filosóficas foram produzidas sob a visão cosmológica européia e, especialmente, a emancipação justificava tudo pois levaria aos não civilizados e subdesenvolvidos a benesse da civilização (p.56). Em tempo: “O colonialismo interno nas colônias foi paralelo ao colonialismo interno na Europa, onde os judeus ocuparam na Europa lugares equivalentes aos negros e indígenas nas Américas” (p.60).

2. O fortalecimento da subjetividade européia começa com o renascimento europeu (p.61). No século XVI Bartolomé Las Casas identifica 4 tipos de bárbaros: os que careciam de governo, de conhecimento do latim, de escrita alfabética e os que viviam em estado de natureza (p.62). Claramente esta visão não é derivada dos povos não europeus ou “sem história” (p.63). A política identitária hegeliana (século XVIII) também consolida essa cosmovisão européia e justifica amplamente a colonização. Sumariamente, ela diz que os europeus precisam se afirmar enquanto povo e foi isso que fizeram durante as colonizações (p.61).

No século XX, após a Segunda Guerra Mundial, a retórica moderna permaneceu mudando seu conteúdo para países desenvolvidos e subdesenvolvidos, mas não sua lógica. Assim reorganizou-se a diferença colonial mudando os termos, mas dizendo a mesma coisa. O mundo subdesenvolvido ou “atrasado” (p.66) não produz ciência ou filosofia; só produz cultura (p.67).

A lógica da modernidade ainda nos persegue, não é uma cosmovisão datada e extinta. Mesmo a Revolução Russa de 1917 “não foi mais que uma escaramuça familiar, uma luta no interior da modernidade: liberais contra socialistas, privilégio do estatismo sobre a mão invisível” (p.68).

3. Categorias foram criadas para tratar os “outros”, os não europeus: a diferença imperial e a diferença colonial. O que as distingue: a diferença colonial é a referência, pode-se fazer o que quiser com o povo mais fraco e inferior. A diferença imperial sustenta a inferioridade, mas limita suas ações porque o povo não europeu em questão é poderoso demais para ser subjogado. E aí se aplicam várias desculpas para dominá-lo como os 4 tipos de bárbaros (p.70), mas não a emancipação pois este povo já tem tecnologia e poder suficiente para se defender.

Las Casas sabia que o sultanato Otomano (no século XVI) tinha o mesmo poder que os europeus, talvez até mais poderoso, por isso para eles a diferença era imperial. Já para os Astecas e Incas, embora civilizados tal qual os europeus, eram vistos como crianças com necessidade de orientação. Para estes a diferença era colonial. Só no século XIX, quando o mundo árabe e islâmico perdeu “poder imperial” por conta da expansão colonial da Inglaterra e França, foram tratados como colônia, ou seja, “recuou” seu status para “diferença colonial” (p.68 a 69). Eu penso, a partir do preposto, que a única emancipação prescrita para os não europeus é ser sempre colônia pois não se estimulará em nenhuma circunstância uma civilização que possa enfrentar os europeus. Como vimos, até mesmo uma civilização que competia com a Europa foi destruída e “alçada” – melhor dizendo “reduzida” – à colônia.

Enquanto [neo]liberalismo e comunismo são herdeiros da ilustração europeia (p.73) a invasão do Iraque foi literalmente outra coisa. Os primeiros só estão disputando o segundo lugar, enquanto que os últimos são presas de ambos.

4. Sobre os termos linguísticos: “Como em qualquer assunto da linguagem, as respostas implicam universos de sentido mais do que a determinação do objeto de

referência. Para evitar a ‘expectativa moderna’ e sua ênfase na de-notação, digamos que as *palavras não nos conduzem ao verdadeiro significado da coisa*, mas a formas de consciência e a universos de sentido nos quais a palavra adquire significado. O significado não é uma questão de objetividade referencial mas uma reflexão cognitiva (epistêmica e hermenêutica) forjada e incorporada em desenhos geopolíticos particulares” (p.75). Por exemplo, para a modernidade os termos “novo” e “novidade” nos fazem alcançar o “progresso” e a “emancipação” sem mencionar as consequências dessas mudanças (p.76). O que se omite é a falta de alternativas, o caminho já está prescrito e não há espaço para outros formatos.

O “Capitalismo” é apenas uma das esferas da Matriz Colonial, o controle imperial da economia. Tal qual as outras esferas da Matriz, está inter-relacionado com o significado que foi enunciado pela lógica colonial moderna que reproduz, via conhecimento, a justificação racional da ordem do mundo: “o racismo e o patriarcado que subjaz a classe-étnica europeus brancos e cristãos” (p.80) e de suas preferências particulares. “Cada um deles [os cinco níveis da Matriz Colonial] está entrelaçado com os outros e não pode ser entendido isoladamente sem compreender os outros. O que é que os entrelaça? A enunciação [declaração]: a classificação racial e a ordem normativa patriarcal. É assim que, em última instância, a enunciação e o controle do conhecimento que a matriz colonial entrelaça, se mantém e se transforma” (p.80). O patriarcalismo está visível na falta de consideração para as mulheres no século XVI e a classificação racial evidente para os mestiços e não europeus. O racismo surge da diferença dos marcadores morfológicos e fisiológicos que não se ajustavam ao modelo normalizado estabelecido por homens brancos cristãos. O racismo foi uma operação epistêmica que institucionalizou a inferioridade racial e justificou a violência genocida. Então, o racismo e a colonialidade do ser são a mesma operação cognitiva (p.84).

O Capitalismo é a filosofia econômica que foi aplicada nas Américas por meio do racismo e do patriarcado; distinto do capital que são os recursos. Não podemos tratar este dois termos como se um fosse a mesma coisa que o outro. “O Capital” de Marx trata do capitalismo mais do que do capital (p.86). Distinguir estes dois termos é fundamental para compreender que o capital são os recursos usados pelos povos e eles diferem dos recursos usados por outros povos. O Capitalismo é uma maneira particular de uso de recursos dos europeus homens brancos cristãos que se

consolidou a partir do século XVI com a colonização das Américas. Ele não é absolutamente a única solução econômica para o mundo (p.88). Logo, a imposição do Capitalismo não faz eco com as necessidades de outros povos não europeus. A problemática dos povos subalternos depende muito mais das suas condições geo e corropolíticas (ver capítulo IV item 1). “O pensar descolonial exige um giro epistêmico em que a afirmação de ‘ser de onde se pensa’ substitua a de ‘saber que se existe porque se pensa’” (p.93). Ou seja, substituir a egopolítica eurocentrada pela corropolítica localizada.

Capítulo IV – Prolegômeno (noções preliminares) a uma gramática (prescrições, normas) da descolonialidade

1. A construção das noções para descolonizar estão em processo no planeta. Por isso, Mignolo sugere conceitos diferentes para se pensar a descolonialidade: a geopolítica e a corropolítica sobre a hegemonia da teopolítica e da egopolítica, os dois pilares da colonização das almas e das mentes.

A teopolítica do conhecimento, que pertence à dimensão abstrata, se refere à situação do corpo e da alma do sujeito, como dispor desse corpo em relação à sua alma (p.95). A egopolítica do conhecimento, que pertence também à dimensão abstrata, se refere à racionalidade do sujeito, a relação corpo-mente, a racionalização, à comparação, o ego (p.95), quem é superior, quem é inferior, quem deve mandar ou obedecer.

A geopolítica do conhecimento, a *fronteira* como perspectiva epistêmica subalterna (p.105), onde se desenvolve a vida, o entorno, o formato sócio-político que nos envolve diretamente, não como império, mas como habitação regional (ver p. 120), que pertence à dimensão física, se refere ao lugar em que está inscrito o sujeito, um europeu vai pensar como europeus, um brasileiro, como brasileiros por conta da sua vida social inscrita em determinado local (p.94), coordenado com a corropolítica do conhecimento (a chicana, a lésbica) (p.105), que também pertence à dimensão física, se refere a como este sujeito é visto na sociedade a que pertence, seu corpo como um marcador social (p.94), se é branco ou negro e suas relações raciais e sociais que determinam suas oportunidades. Geopolítica e corropolítica são intrínsecos um ao outro. A descolonização do pensamento pode começar por se pensar a partir destas

duas últimas categorias filosóficas “que são mecanismos para aprofundar e ampliar o giro descolonial” (p.105).

Chegou, portanto, a hora de reescrever a história mundial desde a corpolítica e a geopolítica do conhecimento. Desprender-se criticamente das marcas arbitrárias coloniais para construir uma história própria baseada nesses dois conceitos principais. A Teoria Crítica de Horkheimer sem reformas internas de nada ajuda pois mantém o viés egopolítico do conhecimento, ou seja, preserva a racionalidade eurocêntrica. Por isso, é necessário torná-la uma crítica descolonial que questione a razão e sua característica mono-tópica (p. 98) eurocêntrica.

Para descolonizar epistemicamente o paradigma hegemônico eurocentrado existem dois procedimentos de desprendimento (p. 97):

- a. descobrir a parcialidade e as limitações da teopolítica e da egopolítica do conhecimento (adquirir informações) e compreensão (interiorizar o conhecimento);
- b. expandir a geopolítica e a corpolítica fazendo-as crescer por meio das perguntas: conhecer o quê (adquirir informações)? Compreender o quê (interiorizar o conhecimento)? E para quê (o uso desse conhecimento/compreensão)?

Não basta a denúncia do que foi invisibilizado pela colonialidade; é necessária uma ação epistêmica como sugerido pelos documentos da Universidad Intercultural de los Pueblos Indígenas del Ecuador: “aprender a desaprender, para poder assim reaprender” (p.98).

Vamos ver como funciona uma crítica descolonial em Marx.

Marx investigou o Capitalismo – a filosofia do capital eurocêntrica – sob a ótica da força de trabalho que é o proletariado, concebendo a sua emancipação por meio do seu texto sobre a lógica do capital (p.100), mas sem jamais negar seus princípios. Talvez tenha sido a ferida colonial interior européia, o tratamento a que eram destinados os judeus como Marx, Freud e Spinoza, que gerou a raiva necessária para revelar o que a burguesia cristã estava encobrindo. “Em seu pensamento crítico, todos eles estavam arraigados na construção de memórias e subjetividades européias e não estavam em condições de ver o paralelismo entre a sua situação e a ferida colonial do exterior (por exemplo, os indígenas, africanos, árabes, muçulmanos, etc.)” (p.100). Atualmente, embora diversa, a estrutura do Capitalismo segue a lógica

imposta pela Matriz Colonial, portanto algo mudou no seu conteúdo porém sem mudar em nada a sua lógica. A “classe”, a “raça” e o “gênero” são termos diferentes, que dizem coisas diferentes, mas cujo propósito é o mesmo da lógica da modernidade: a subjugação das pessoas para fins eurocêntricos sob a estrutura da Matriz. Os projetos de liberação e descolonização do planeta tem por inimigo a Matriz Colonial mais do que o Capitalismo (p.102).

Sacralizar um autor, um sistema, uma ideia, segue o sentido oposto da descolonização porque a geopolítica e a corpopolítica de um sujeito ou de uma sociedade não coincide necessariamente com a cosmovisão que se quer hegemônica.

2. Outro exemplo que orienta o giro descolonial é o argumento de Gloria Evangelina Anzaldúa que subverte o argumento do filósofo mexicano pro-nazi José Vasconcelos. Enquanto este propôs a formação de uma quinta raça masculina heterossexual, a raça cósmica, fusão das raças branco, africano, asiático, indígena, ela torce o argumento propondo “a consciência da mestiça”, feminina e homossexual. “Anzaldúa dá uma volta no prato [não vira o prato de cabeça para baixo, só gira longitudinalmente], propõe um giro epistémico. ‘A consciência da mestiça’ muda radicalmente a direção da análise e introduz uma fratura na egopolítica do conhecimento que sustenta o saber disciplinário” (p.108). O conceito de fronteira é dela também.

Anzaldúa também propõe que os brancos, principalmente eles, se unam às lideranças dos povos colonizados – sempre de maneira crítica e não fanática – porque estes povos são responsáveis pela riqueza nababesca dos colonizadores europeus.

3. A gramática da descolonialidade começa com a conscientização dos atores que tiveram sua humanidade negada. Não serão políticas públicas ou “generosidade” que resolverão esta negação pois estão presas à teo e egopolíticas eurocêntricas. “Necessita-se do giro descolonial e a partir dos horizontes de vidas pluriversais mais que universais. Isto é, horizontes de vida baseados na pluriversalidade como projeto universal” (p.113). Os mecanismos de geo e corpopolíticas do conhecimento são fundamentais para implementar este projeto cujo sentido é de baixo para cima.

4. Analisar a retórica da modernidade e a lógica da colonialidade é o processo de desprendimento inaugural da descolonização do saber e do ser segundo Quijano (p.114).

Desprender-se da modernidade/colonialidade e do eurocentrismo já é uma parte do controle do conhecimento. Porém, como povos subalternos ainda estamos sob a hegemonia européia que planeja a teo e egopolítica e ela é imposta na geo e corpopolítica que nos faz sofrer “na pele” os idealismos eurocêtricos. Então, habitar a fronteira imperial/colonial permitirá uma racionalidade-outra baseada nas experiências e expectativas geo e corpopolíticas. Trazer as experiências dos povos negros, indígenas, homossexuais, queer, etc., para reconstruir uma sociedade pluriversal é a prioridade. Mas “Universalizar [por exemplo] a experiência do negro ou da chicana lésbica seria voltar a cair na mesma lógica na qual foi capturado todo fundamentalismo (seja ele europeu, indígena, africano ou latino-americano” (p. 120). “Cada história local [...] habita sua própria fronteira, sua própria linguagem, sua própria memória, sua própria ética, sua própria política e política econômica” (p.121). O que temos em comum com essas histórias locais é a inevitável presença do mundo moderno/colonial e esta experiência comum a principal conexão entre os povos subalternos. “O pensamento crítico fronteiriço é então o método que conecta a pluri-versalidade (diferentes histórias coloniais capturadas pela modernidade imperial) com o projeto uni-versal de desprendimento do horizonte imperial, da retórica da modernidade junto com a lógica da colonialidade, e de construção de outros mundos possíveis onde não exista um líder mundial, de direita, de esquerda ou de centro” (p. 122). Esgotaram-se as soluções originárias do ocidente derivadas de Platão, Aristóteles, Maquiavel, Hobbes, Locke, Marx, Gramsci, Carl Schmitt e Leo Strauss (p. 124). A comunicação precisa ser intercultural para intercambiar experiências e significados inter-epistêmicos e dialógicos rumo ao projeto da pluri-versalidade. Consumir para viver, não viver para consumir; trabalhar para viver, não viver para trabalhar. Vida livre em vez de mercado livre; viver bem em vez de viver melhor que o outro, uma construção comunal que dispense um plano mestre. Ou, se tiver um plano mestre, que seja construído por meio de um processo comunal e não por uma elite que sabe o que é melhor para todas e todos.

Bibliografia

Mignolo, Walter. *Desobediencia Epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ediciones del Signo, Colección Razón Política. Buenos Aires, Argentina. 2010.



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>>.



Paulo Freire: panorama histórico-filosófico

Ofélia Maria Marcondes

Estamos em ano de bicentenário da independência do Brasil, uma independência que não foi conquistada, que reforça as relações patriarcais, de dependência e de opressão que tomaram conta destas terras brasílicas, alvo de expansão territorial de uma Europa colonialista, de exploração das riquezas e das pessoas que aqui já viviam, com seus saberes, suas tecnologias, seus modos de viver e de educar, de culturas aculturadas e inculturadas, naquele sentido mais ligado ao cristianismo entenhado na vida dos povos originários, travestido de bom mocismo. Tempos de um projeto colonial para Abya Yala¹.

Também estamos no ano de centenário de nascimento de Darcy Ribeiro que não nos deixa esquecer que para a edificação das nações europeias, em especial Portugal e Espanha, houve a necessidade da ocultação, do silenciamento, do desfazimento dos povos originários, fosse pela cristandade, criação de novos homens, homens cristãos, fosse pela mercantilização de recursos e de gentes. Fácil pensar num Novo Mundo como terra de ninguém, já que a América não existia, tudo era possibilidade e futuro e com o apoio do Vaticano. Diz Ribeiro (2021, p. 44): “o Vaticano sacraliza a apropriação de terra e a escravização do gentio”.

Esta breve introdução de um texto que pretende trazer um panorama histórico-filosófico do pensamento de Paulo Freire tem como ponto de partida a seguinte afirmação de Darcy Ribeiro (2021, p. 51):

¹ “Abya Yala na língua do povo Kuna significa “Terra madura”, “Terra Viva” ou “Terra em florescimento” e é sinônimo de América”. Fonte: <http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/a/abya-yala>

A obra do homem branco, seu legado, glória e vergonha, é o mundo extra-europeu atual, com sua humanidade inumana, afundada na miséria. Efetivamente, o resultado da fúria expansionista europeia ocidental sobre o mundo exterior foi a degradação das bases ecológicas e culturais que permitiam a milhares de povos viver contentes sua forma original de vida. Recrutados para a civilização, quer dizer, para o mercado, como mão de obra escrava, produtora de mercadorias, aqueles povos se transfiguraram radicalmente.

Somos herdeiros desse mundo patriarcal e colonial do século XVI. Foi construído um Brasil com gigantesca desigualdade social e econômica justificada pelas diferenças étnico-raciais e de gênero. A racialização que acompanha a colonialidade é uma invenção para que as relações de poder e de opressão sejam mantidas intactas. As diferenças de gênero, próprias do patriarcado, justificam o silenciamento e a invisibilização de mulheres, principalmente. São essas diferenças os pilares do colonialismo e da colonialidade e que são mantidas pelas relações de opressão que operam na condução de um mundo sempre cindido.

Tendo as relações de opressão como realidade que se perpetua é que Paulo Freire se coloca tão presente em nossas reflexões.

Em 2020, centenário de nascimento de Paulo Freire, iniciei o curso de extensão “Paulo Freire: panorama histórico-filosófico” no sentido de organizar meus estudos e reflexões juntamente com interessadas e interessados no assunto. Estou finalizando a segunda edição deste curso e este pequeno ensaio traz uma parcela dessas reflexões e estudos. A ideia do curso é propor um breve estudo sobre a teoria e a práxis de Paulo Freire a partir da análise crítica de suas principais obras e do conjunto de ideias que embasam o debate contemporâneo sobre a presença deste pensador na educação, analisando criticamente o desdobramento de seu pensamento e de sua luta contra as desigualdades e a opressão. A contextualização histórica da obra de Paulo Freire nos auxilia na atualização de seu pensamento dada a emergência do debate sobre igualdade, inclusão, libertação, autonomia.

Dentre as obras trabalhadas estão: *Educação como prática de liberdade*, *Pedagogia do oprimido*, *Educação e Mudança*, *Pedagogia da autonomia* e *Pedagogia da*

indignação, além dos textos “Papel da educação na humanização” e “O processo de alfabetização política”, ambos publicados em *Uma educação para a liberdade - Textos Marginais 8*, de 1974.

A análise do pensamento de Paulo Freire se dá a partir da perspectiva da leitura do mundo e do papel da curiosidade nesse processo, da comunicação sobre o mundo lido e o papel do diálogo na construção de uma sociedade mais justa e de uma educação libertadora, do entendimento da educação como ação social de construção e reconstrução de saberes. Neste texto espero explorar, mesmo que parcialmente, estas perspectivas.

Contextualização histórica, atualidade e universalidade do pensamento de Paulo Freire

Paulo Freire nasceu em 1921 e acabamos de comemorar seu centenário de nascimento, o que nos dá a perspectiva de um processo de retomada, de releitura de sua obra, resgatando seu pensamento, sua antropologia, sua epistemologia, seu amor pelas gentes. Porém, está diante de nós as tarefas que o próprio Paulo Freire nos deixou: reinventar Paulo Freire, reinventar a educação sem repetir Paulo Freire. Tarefas que nos exigem uma reflexão sobre sua filosofia e sobre a educação em tempos de neoliberalismo, de pandemia, de violências, de supressão de direitos, de obscurantismo, mas um obscurantismo como nos esclarece Carlos Alberto Torres (2008, p. 44), que deriva dos processos de opressão, da manipulação da ciência a serviço do capital, da desinformação institucionalizada.

Começamos por procurar entender sua perspectiva sobre o ser humano: sempre inacabado, incompleto, busca sua completude nos processos de interação com o mundo e no mundo e é nessa busca que o ser humano se educa. Educar/educar-se é impregnar de sentido a vida humana. E um dos espaços privilegiados de interações é a escola, entendida como uma comunidade de aprendizagens e de formação da cidadania, espaço também de exercício de emancipação e autonomia e de trabalho em direção à libertação de pessoas oprimidas pelos processos econômicos e de dominação. Crítico da educação que denominou “bancária”, coloca o processo de

educação como uma via de mão dupla, anunciando que o educador também é educando, assim como o educando é também educador, pois não há um saber, há saberes.

Não é possível compreender o pensamento de Paulo Freire descolado de seu contexto histórico, sem ter em mente que sua filosofia está ancorada nos processos políticos próprios da vida humana, mas também naqueles institucionalizados como forma de organização da sociedade. De modo geral, ao refletir com Paulo Freire a partir de suas obras ocorre uma mudança em nosso modo de pensar o mundo porque Freire é um pensador da esperança e nos leva a pensar num “outro mundo possível” pautado pelo respeito à pessoa, à pluralidade, à vida, pela solidariedade, pela sustentabilidade. Ao contrário de uma necropolítica que vem se impondo em nossos dias, ler Paulo Freire é pensar numa biopolítica e num paradigma civilizatório centrado na promoção humana, na libertação.

Para Paulo Freire, é necessária uma crítica sistemática à realidade e às interações entre pessoas e entre instituições, denunciando relações de opressão, de dominação. Seu pensamento é transversal, perpassando desde questões sobre o ser humano e seu processo de formação até a crítica ao neoliberalismo, à lógica do capital. Pensador da conectividade e da amorosidade, da marcha humana em defesa da vida e da planetarização, da educação como justiça social, da cidadania multicultural, da emancipação humana e da libertação de todos os processos de opressão.

Falecendo em maio de 1997, foi secretário da educação na cidade de São Paulo de 1989 a 1991. Exilado, retorna ao Brasil em 1980. Patrono da Educação Brasileira desde 2012, tem sido vítima de um segundo exílio dada a perseguição à sua memória, às suas ideias e às suas obras. Parece-me sempre necessário fazer um estudo, mesmo que panorâmico, do pensamento deste filósofo-educador que amava gentes, que acreditava no resgate das racionalidades silenciadas. Sua última obra publicada foi “Pedagogia da autonomia”, em 1996, entremeada por uma rigorosidade ética e por uma reflexão sobre a prática educativo-crítica. Nas palavras deste pensador, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 25).

Educação libertadora em Paulo Freire

O pensamento de Paulo Freire tem sua base na dialética ser humano-realidade, sendo que a formação humana se dá necessariamente no processo de inserção dos sujeitos em sua realidade concreta, assim como a realidade pode ser transformada graças à ação deste ser humano que se forma e é formado em processo contínuo. O ser humano está no mundo e com o mundo, dimensão concreta da realização de sua existência e a partir da qual é capaz de compreender a si e a realidade. A existência humana se dá no diálogo, na relação de alteridade, na comunicação.

A transformação da sociedade apenas se dá mediante o processo de conscientização das relações de opressão e de alienação, o que nos leva a compreender que Paulo Freire se coloca como crítico dos processos de reificação, em outras palavras, seu posicionamento é contrário à redução de seres humanos a objetos e a serviço do capital. A reificação nega a “vocação ontológica” do ser humano de “ser mais”, o que significa que o ser humano deixa de viver uma existência livre, de desenvolvimento, de crescimento como pessoa, sendo levado a “ser menos”, a ser objeto das relações com o capital, o ser humano é “coisificado”, reificado, manipulado e portanto submetido a processos de desumanização. “Ser mais” nada mais é do que ter a dignidade humana garantida e uma vida pautada por relações de liberdade; o ser humano deve ser o sujeito de seu agir e de sua história, restauradas as relações intersubjetivas. Essa vocação ontológica não se refere a uma natureza humana metafísica ou de uma essência imutável, antes, é o existir na temporalidade.

Como Paulo Freire vê que as relações de opressão perpassam a vida humana e estão resultando em reificação e alienação, defende uma solução: uma dialética denúncia-anúncio e uma práxis ação-reflexão-ação. Para Freire, a denúncia é a comunicação que expõe as relações de opressão, de reificação, colocando a nu como a sociedade capitalista oprime as pessoas que, sem a tomada de consciência, se tornam incapazes de denunciar essas relações de opressão. O anúncio somente é possível mediante a libertação das relações de opressão pela conscientização e este anúncio é o de novo modo de produção da existência já sem as amarras da opressão. O ser humano é o ser da ação no mundo e com o mundo sendo que essa ação precisa ser transformada em práxis, ou seja, em ação refletida. A transformação do mundo não é operada pela ação mecânica, cotidiana, mas pela ação que resulta da reflexão sobre a ação.

Como instrumento para a libertação, Paulo Freire anuncia a possibilidade de uma educação que incida sobre a realidade dos sujeitos oprimidos, submetidos a situações de opressão, de manipulação e de desumanização. Neste sentido é que obras como *Educação como prática de liberdade*, *Pedagogia do oprimido*, *Pedagogia da autonomia* são fundantes para compreendermos seu pensamento. Somente por meio de uma educação libertadora é que os seres humanos deixariam de viver uma vida indigna, submetida à alienação e a serviço do capital. Uma educação libertadora é aquela que tem como metodologia o diálogo e como conteúdo, o conhecimento crítico da realidade, promovendo a real inserção dos sujeitos que se educam em suas condições históricas, ou seja, uma imersão em seu tempo e em seu espaço. O efeito de uma educação libertadora é a mudança de atitude diante da realidade, estimulando a ação refletida no mundo e com o mundo. Lembramos ainda que, para Paulo Freire, a educação é processo permanente assim como é o próprio processo de libertação.

Ainda trabalhando com a dialética ser humano-realidade, Freire nos coloca diante da dialética educandos-realidade: a libertação ocorre quando o educando conhece seu mundo e reconhece nele as relações de opressão, objetivando a realidade que oprime, escraviza e desumaniza. A conscientização torna-se o efeito esperado quando de uma educação crítica e libertadora, de modo que o educando se torna sujeito de seu processo de formação, superando inclusive a contradição educador-educando, pois, nas palavras de Paulo Freire (1974, p. 18),

Se, na concepção bancária, o educador é sempre quem educa, e o educando é quem é educado, a realização da superação, na concepção humanista, faz surgir: a) não mais um educador do educando; b) não mais um educando do educador; mas um educador-educando com um educando-educador.

Na superação da contradição educador-educando é que reside a compreensão de que não podemos realizar uma educação para o oprimido, mas uma educação do oprimido, porque “Isso significa: 1) que ninguém educa ninguém; 2) que ninguém tampouco se educa sozinho; 3) que os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1974, p.18).

No cenário atual encontramos muitos comentadores das obras de Paulo Freire e de seu pensamento, mas o que nos chama a atenção é a presença de sua filosofia em trabalhos de fora do Brasil, dentre eles o trabalho de bell hooks:

Outro ponto de virada em sua trajetória ocorreu na graduação quando a autora [bell hooks] tomou contato com as obras do brasileiro Paulo Freire, que segundo a autora, forneceu a linguagem política em um momento em que ansiava tornar-se uma intelectual negra insurgente. “Quando descobri a obra do pensador brasileiro Paulo Freire, meu primeiro contato com a pedagogia crítica, encontrei nele um mentor e um guia, alguém que entendia que o aprendizado poderia ser libertador”². Nesse período uma frase de Freire tornou-se seu mantra, diz, não se entra na luta como objeto para se tornar sujeito depois³.

Análise da práxis de Paulo Freire

Falar em práxis nos exige compreender que a prática tem relação direta com a teoria, assim como a teoria não existe sem a prática. Práxis é ação refletida, o que também nos exige uma tomada de consciência cujo instrumento é a educação libertadora, por meio de uma metodologia dialógica e problematizadora. O objetivo principal da ação educativa é a libertação de relações de opressão e de alienação.

Neste sentido é que ler e escrever, para Paulo Freire, são mais do que decodificação e codificação, são processos de leitura do mundo, da realidade, da vida. A tomada de consciência se dá pela leitura do mundo que precede a leitura da palavra, portanto a alfabetização é sempre uma alfabetização política.

No pensamento de Paulo Freire temos duas dimensões da práxis: uma da ação refletida, ou seja, da ação que é suspensa e passa por reflexão, voltando à ação e outra que é a dialética necessária entre teoria e prática, já que uma e outra não podem ser entendidas separadamente.

Lendo "Pedagogia do oprimido" (2015, p. 52-53), é possível compreender o que Paulo Freire argumenta com relação à práxis:

² hooks, bell. **Ensinando a transgredir** – a educação como prática da liberdade. Martins Fontes. São Paulo, 2013, p. 17.

³ Fonte: <https://revistaperiferias.org/materia/resenha-ensinar-a-transgredir-bell-hooks/>

Neste sentido, em si mesma, esta realidade é funcionalmente domesticadora. Libertar-se de sua força exige, indiscutivelmente, a emersão dela, a volta sobre ela. Por isto é que, só através da práxis autêntica, que não sendo “blabláblá”, nem ativismo, mas ação e reflexão, é possível fazê-lo.

[...]

Este fazer “a opressão real ainda mais opressora, acrescentando-lhe a consciência da opressão”, a que Marx se refere, corresponde à relação dialética subjetividade-objetividade. Somente na sua solidariedade, em que o subjetivo constitui com o objetivo uma unidade dialética, é possível a práxis autêntica.

A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos.

Desta forma, esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela. Por isto, inserção crítica e ação já são a mesma coisa. Por isto também é que o mero reconhecimento de uma realidade que não leve a esta inserção crítica (ação já) não conduz a nenhuma transformação da realidade objetiva, precisamente porque não é reconhecimento verdadeiro.

Para Paulo Freire, práxis é ação-reflexão-ação no mundo e para transformá-lo. Práxis é a teoria do fazer na qual ação e reflexão são inseparáveis. Argumenta Freire (2015, p. 172-173): “É preciso que fique claro que, por isto mesmo que estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante, de ação. Ação e reflexão e ação se dão simultaneamente”.

E continua, em sua *Pedagogia do Oprimido* (2015, p. 57):

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá, dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua

transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação.

Nossa reflexão, então, caminha no sentido de que não há transformação na ação irrefletida, na consciência mágica ou fanática. A transformação somente é possível quando há tomada de consciência. A tomada de consciência não é uma mera descoberta na esfera intelectual; antes, a tomada de consciência se dá na ação.

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental, é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis (FREIRE, 2015, p. 72).

A tomada de consciência é a passagem de uma consciência ingênua para uma consciência crítica; superando uma visão ingênua da realidade e se colocando criticamente no mundo e com o mundo. O que resulta dessa tomada de consciência por meio do exercício do pensamento crítico é uma mudança na qualidade da percepção do mundo no qual estamos inseridos. Esta é a base da teoria da ação libertadora.

Leitura do mundo e o cultivo da curiosidade

Trabalhando com o capítulo 1 de *A Importância do Ato de Ler - em três artigos que se completam* é que no encontramos com a seguinte reflexão: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1987, p. 11-12). Para Freire, linguagem e realidade estão em continuidade e é por esta razão que a proposta de uma educação libertadora se revela em tomada de consciência; é na leitura do mundo que nos tornamos protagonistas de nossa existência e atribuímos sentido às palavras que lemos.

Certa vez, em uma turma de Pedagogia, trabalhávamos sobre alfabetização e uma das estudantes apresentou a família silábica do x com uma palavra-geradora: xaréu. Estando na região sudeste, numa cidade como São Paulo, não identifiquei o

significado de xaréu que é um peixe comum no nordeste do Brasil. Ora, que sentido há em se trabalhar xaréu em uma região como a nossa? Não que nossas crianças não devam conhecer os peixes, mas, para Freire, é fundamental que a relação com a realidade possa ser estabelecida na palavra que se lê, e mais, buscar compreender quais as relações políticas que tais palavras revelam ou carregam.

A cantilena das famílias silábicas e o soletrar de palavras não garantem a leitura, a compreensão do mundo e nossa inserção na temporalidade histórica. Memorizar não pode ser o centro do processo de aprendizagem, assim como a mera descrição não nos coloca em contato com a realidade. Aprender é apreender, ou seja, é apropriação de significação. “Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras” (FREIRE, 1987, p. 21). Assim, “A alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. Esta mensagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando” (FREIRE, 1987, p. 21-22). As relações pedagógicas nas quais o educador age sobre o educando são próprias de uma educação autoritária, bancária, hierarquizada e hierarquizante, alienada e alienante, de modo a contribuir para a conservação das relações sociais e dos modos de conhecer. Como, para Freire, o ser humano é um ser de relações e um ser com o mundo, a alfabetização somente pode ser entendida como uma leitura do mundo e da palavra.

Em que medida podemos afirmar que a leitura do mundo necessita de curiosidade? Por que Freire valoriza a curiosidade como algo necessário para ensinar e aprender?

A educação memorística, da cantilena, da centralidade do professor e da professora é sempre autoritária e patriarcal, em outras palavras, é uma educação que embotada toda forma criativa de se colocar em relação com o mundo, é uma criatividade domesticada. A educação bancária, autoritária e patriarcal resume a ação do aluno e da aluna a repetir modelos e a escola torna-se mero instrumento de reprodução das desigualdades.

A leitura de mundo exige investigação, solução de problemas e, portanto, criatividade. É numa relação democrática que damos espaço para nossa criatividade. Esta relação entre leitura de mundo e criatividade pode ser vista nesta afirmação de Freire (1996, p. 97):

Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de *resposta* a perguntas que não foram feitas. Isto não significa realmente que devemos reduzir a atividade docente em nome da defesa da curiosidade necessária, a puro vai-e-vem de perguntas e respostas, que burocraticamente se esterilizam. A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*.

A curiosidade é atitude mental fundamental para conhecer, para solucionar problemas, criar respostas na troca, na comunicação, no diálogo. A educação bancária embota a curiosidade porque silencia, domestica, dociliza, torna passiva a mente curiosa e borbulhante da criança que deseja conhecer o mundo. Além disto, Freire nos coloca a seguinte reflexão: "Não haveria *existência humana* sem a abertura de nosso ser ao mundo, sem a transitividade de nossa consciência" (FREIRE, 1996, p. 98). E existir é assumir a temporalidade e a historicidade de cada um de nós e dos modos de nos relacionarmos com o mundo. A tomada de consciência que nos liberta das relações de opressão exige diálogo permanente.

Compartilhamento do mundo lido e a necessidade do diálogo

Em sua antropologia, Paulo Freire nos coloca diante do ser humano 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 nos leva à distinção de um "eu" e de um "não-eu". É um ser de existência, no sentido de que existir que "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.

Busca-se, segundo Freire, 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; é uma convivência outra que nega as relações de opressão e de silenciamento. Uma educação libertadora, democrática, não nega o direito do outro, nem sua liberdade e muito menos sua voz; promove os sujeitos, as relações que se apresentam, muitas das vezes, tensas e contraditórias, mas nunca, mecânicas. Uma educação que não oferece opções é uma educação opressora e não-dialógica. Freire afirma: “Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não é possível o diálogo” (FREIRE, 2015, p. 111).

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 continua: “Somente um método ativo, dialogal, participante, poderia fazê-lo” (FREIRE, 2019, p. 141), 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 acrítico 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) 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”.

O diálogo é nossa vocação ontológica porque é através dele que compartilhamos o mundo, comunicamos nossas experiências. O diálogo é 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. É na relação violenta da opressão que se impede o diálogo, que se massifica, que se desumaniza, que se aliena. O diálogo é uma exigência epistemológica, uma prática fundamental, é a democracia em exercício.

Fechando o panorama

Podemos elencar algumas categorias como politicidade, dialogicidade, amorosidade, libertação, opressão, dentre outras que estão presentes no pensamento de Paulo Freire. “Pensar categorias *freireanas*, desse modo, significa estabelecer como princípios: o pressuposto político da educação (A favor de quem? Contra quem?), a ética das relações (Como? Quais valores?), a democracia (Com quem?) e o diálogo (Para quê?)”⁴. As provocações postas nos auxiliam na leitura das obras de Freire com vistas à construção e reconstrução de sua linha de pensamento.

A educação não é neutra, depende das pessoas e da ideologia que a subjaz para que se coloque em andamento uma educação libertadora ou uma educação bancária. A educação que favorece a elite, o capital, que reforça as desigualdades sociais responde à reprodução das relações de opressão. A educação libertadora, horizontal, a favor das classes oprimidas, em busca da transformação da sociedade traz em si a tomada de consciência, a historicidade, a temporalidade dos sujeitos. Em marcha, a sociedade se transforma.

A ética é a do compromisso consigo, com o outro e com o mundo em busca de uma sociedade mais humanizada e mais humanizadora, menos excludente. A ética de Freire nos leva a organizar nossas ações com vistas à inclusão, à amorosidade, à vocação do ser humano de “ser mais”.

Num processo democrático, as relações passam a ser colaborativas, cooperativas e horizontalizadas, dando voz aos silenciados e promovendo a visibilização dos invisibilizados. É colocar o outro em relação. É denúncia de relações opressoras e anúncio de um mundo possível.

É na escuta, no diálogo que cada um de nós toma consciência de nossa temporalidade, de nosso lugar no mundo. As relações de opressão não são encerradas pelo outro e nem oferecidas por quem está fora dessas relações, ou seja, é o próprio oprimido quem coloca fim às relações opressoras. Ninguém liberta ninguém, nos libertamos mediante a tomada de consciência de nossa historicidade. A filosofia de Paulo Freire é um eterno esperar, é a utopia de mundos possíveis.

⁴ Fonte: <https://sites.google.com/view/principioseticosfreireanos/paulo-freire/categorias-freireanas?authuser=0>

Referências bibliográficas

- FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler** - em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados; Cortez Editora, 1987. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança** [recurso eletrônico] Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15. ed. 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. **Uma educação para a liberdade**. 4ª ed. Textos Marginais 8, Porto: Dinalivro, 1974.
- hooks, bell. **Ensinando a transgredir – a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- RIBEIRO, Darcy. **A invenção do Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2021.
- TORRES, Carlos A. [et. al] **Reinventando Paulo Freire no século 21**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008. (Série Unifreire)

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> >.



A concepção de educação em Nietzsche

Quésia Oliveira Olanda



RESUMO: O presente artigo tem por objetivo apresentar a concepção de educação em Nietzsche, sendo um tipo avesso ao sistema educacional moderno. O pensador alemão faz um diagnóstico da cultura e educação de sua época, sobretudo, alemã. Usaremos como aporte teórico a *III Consideração Extemporânea e as Conferências* intituladas *O Futuro dos Nossos Estabelecimentos de Ensino* (1872). A cultura e a educação germânica tinham como metas a universalização e propagação do saber científico, no qual o conhecimento é desvinculado da vida. Nietzsche, por sua vez, aponta novos caminhos para a educação, agindo contra o sistema dominante de seu tempo. Com isso, este pensador, ao reconhecer o problema educativo na Alemanha, propõe um novo projeto de Bildung, a saber, como cultivo de si – um projeto que visa à formação do gênio e o desenvolvimento da cultura (kultur), por meio da exemplaridade do ideal que educa (Schopenhauer) e da afirmação da existência. O projeto nietzschiano anuncia uma formação holística, cujo fim seja potencializar a vida.

Palavras-chave: Bildung; Cultura; Educação.

Introdução

O homem tem uma pretensão necessária a felicidade terrena; por causa disso a cultura é necessária, mas somente por causa disso! (Co.Ext. III, §7)



Nietzsche é considerado por alguns comentadores como um filósofo da cultura, nomenclatura plausível, dado o fato de que o mesmo demonstra forte interesse por ela. A cultura possui um papel fundamental no pensamento de Nietzsche, sobretudo, nos seus escritos de juventude, e dentro das críticas feitas a ela que se encontra a análise nietzschiana sobre a educação. É por essa via que caminharemos, utilizando como suporte as *Considerações Extemporâneas*, principalmente a terceira, na qual Nietzsche diz encontrar em Schopenhauer um ideal de educador, e com isso, pontua sua concepção de educação. Entretanto, antes de apresentá-la, faz-se necessário descrever qual era o formato educacional moderno alemão que preponderava, modelo que gerou incômodo e insatisfação ao filósofo. Por fim, apresentaremos a alternativa nietzschiana mediante a esse sistema e seu prognóstico, visando uma educação que aumente as potências da vida.

Contra o sistema educacional moderno

Nietzsche valoriza um tipo de formação que é avessa ao sistema educacional moderno. No entanto, é importante salientar que o filósofo não constrói propriamente uma filosofia da educação ou propostas pedagógicas curriculares. O que ele elabora é, por conseguinte, uma crítica à cultura, fazendo um diagnóstico e um prognóstico, ao passo que, enquanto denuncia o sistema dominante de seu tempo, apresenta novos caminhos para uma educação do futuro.

Foi no contexto do triunfo militar na guerra franco-prussiana ou germânica (1870-1871) e da unificação política alemã que Nietzsche propõe sua investigação no âmbito prático da educação. Era um momento de reorganização da sociedade europeia pós-Revolução Industrial. No entender de Nietzsche, a cultura e a educação germânica tinham como metas a universalização e propagação do saber científico, o bem-estar, o ganho dinheiro, em suma, uma limitação a um círculo de deveres, ações e metas, no qual o conhecimento é desvinculado da vida. Além disso, a educação moderna era dominada por critérios oriundos do mercado e da indústria. Esses questionamentos têm como propósito central denunciar uma educação dominada pelas exigências da economia, pela tendência à geração e ampliação do consumo. A busca desmedida por conhecimento e a ênfase no cientificismo e no historicismo foram alguns dos fatores que destruíram o espírito criativo e inventivo que deveria permear o processo formativo.

Em suas conferências *Sobre o Futuro de nossos Estabelecimentos de Ensino*, Nietzsche examina as entranhas do sistema educacional de sua época. Proferidas inicialmente como cinco conferências na Universidade de Basileia, quando ainda lecionava Filologia. Nelas, este pensador faz um diagnóstico dos estabelecimentos educacionais da sociedade em que estava inserido. O modelo de formação estabelecido na Alemanha no século XIX, de acordo com o filósofo, somente possibilita a formação de um homem teórico, especialista, ou até mesmo um funcionário público para atender às demandas do Estado e do mercado. Nessa ótica, todas as instituições educativas devem prover uma grande quantidade de consumidores-produtores que serão usufruídos pela engrenagem industrial. Mas, se Nietzsche criticava o modelo de formação moderno, qual seria sua concepção de formação? Ou qual seria seu projeto de Bildung?

Sobre a Bildung nietzschiana

Nietzsche realiza uma avaliação da cultura e da educação da modernidade em todas as suas instituições, e a partir dessa avaliação, o autor apresenta importantes ideias, sugerindo a adoção de outros rumos para as práticas pedagógicas. Na terceira *Consideração extemporânea* há um detalhado diagnóstico sobre a educação vigente, mas o essencial consiste no seu prognóstico, a sua proposta, a sua alternativa para o sistema dominante de seus dias. Assim, na terceira *Extemporânea*, Schopenhauer representa o contraponto mais radical à auto satisfação dos alemães, um contraponto, porém, não meramente negativo, pois, Schopenhauer educa. Com isso, Nietzsche aponta para outra visão da educação: propiciar a formação integral de cada discente, para além das urgências do sistema econômico da época. Deste modo, a imagem de Schopenhauer se apresenta como alguém que resiste às imposições da época. Na perspectiva nietzschiana, o autor de *O mundo como vontade e representação* é modelo de filósofo educador que, perante as exigências de uma época banal, reducionista e economicista, consegue propiciar que cada estudante desenvolva suas capacidades mais singulares, suas tendências mais genuínas.

Por meio da figura de Schopenhauer, Nietzsche apresenta sua própria concepção de educação. A Bildung nietzschiana pretende a formação de homens superiores, dotados de uma forma (Bild), de uma unidade. Schopenhauer é interpretado como um grande educador, como um mestre que pôde, por meio de sua exemplaridade de

vida e de obra, ser um guia para a formação de si mesmo. O projeto da Bildung perpassa a ideia do gênio prefigurada na imagem do educador que, por meio de sua postura extemporânea, mostrará os problemas e a insuficiência da educação moderna e reconduzirá a busca por fins mais elevados. Assim, Nietzsche percebe em Schopenhauer qualidades semelhantes ao gênio filosófico, um tipo que, segundo ele, teria de ser engendrado.

Com isso, podemos inferir que o projeto da Bildung em *Schopenhauer como educador* é constituído por um movimento fisiológico da experiência entre o mestre, isto é, “o ideal que educa” e o formando. No caso, o método pedagógico é, exatamente, a exemplaridade do educador composta de algumas importantes características:

Importo-me tanto mais um filósofo quanto mais ele está em condições de dar exemplo. Não há dúvida que ele possa, através do exemplo, atrair para si povos inteiros [...], mas o exemplo deve ser dado através da vida visível, e não apenas por meio de livros, portanto, como ensinavam os filósofos gregos, mais através dos gestos, da posição, vestimenta, alimentação, do que através da fala e da escrita. O quanto nos falta na Alemanha para essa visibilidade corajosa da vida filosófica! (Co.Ext. III, §3)

Uma das características de Schopenhauer apontadas por Nietzsche é de que um verdadeiro mestre deve ser um homem simples, visto que Nietzsche era contra a arrogância da erudição de sua época. Nietzsche comenta que “ele sabe dizer o que é profundo de modo simples, o que é comovedor sem retórica, o estreitamento científico sem pedantismo.” (Co.Ext. III, §2) O acadêmico universitário, assim como outros homens considerados cultos na modernidade, é caracterizado por Nietzsche como “pseudo intelectual” e filisteu da cultura, que transmite uma série de conhecimentos superficiais, desvinculados da vida concreta, portanto, como um erudito pedante e vazio. Por outro lado, Schopenhauer nunca quer aparecer, pois ele escreve para si. Contrariando o espírito de erudição, o jovem professor de Basileia conclama à autenticidade, à retirada das máscaras da erudição, tendo como influência



a vida de Schopenhauer. Este é, portanto, a representação contrária da cultura que ele ataca, caracterizada dessa maneira:

[...] A cultura é promovida por todos os que têm consciência de um conteúdo horrível ou aborrecedor, e querem enganar acerca dele por meio da assim chamada “bela forma”. Em relação ao exterior, o observador deve ser coagido a uma falsa conclusão acerca do conteúdo, por meio de palavras, gestos, adornos, pompas e maneirismo na pressuposição de que se ajuíza como habitual o interior segundo o lado externo. (Co.Ext. III, §6)

O que deve ser a educação para possibilitar a transformação dessa situação? Para Nietzsche, o papel da educação é o de ser instrumento que incentiva a emancipação do alunado. O filósofo nos leva à reflexão ao esboçar o que de fato é essencial a tarefa educacional. Algo que o mesmo reconhece estar em falta em seu tempo, e que também se enquadra consideravelmente em nossos dias, visto que Nietzsche desde do começo de sua jornada intelectual ergue um pensamento para a sociedade que estava porvir – não em um sentido metafísico ou dualista – mas um fazer filosófico próprio, imanentista e extemporâneo.

Teus verdadeiros educadores e formadores revelam-te o que é o verdadeiro sentido originário e a matéria fundamental da tua essência – algo inteiramente ineducável e não-plasmável, em todo caso dificilmente acessível, algo preso, entravado que tais educadores conseguem liberar. Teus educadores conseguem não ser senão os teus libertadores. (Co.Ext. III, §1.)

Após essas ponderações, as características do modelo de filósofo educador, conforme a ótica nietzschiana, simbolizado na figura de Schopenhauer, são sintetizadas nessas palavras:



Virilidade livre do caráter, conhecimento prematuro dos homens, nenhuma educação erudita, nenhum envolvimento patriótico, nenhuma coação para o ganha-pão, nenhum vínculo com o Estado - em suma, liberdade e sempre de novo liberdade, o mesmo elemento maravilhoso e perigoso, no qual puderam crescer os filósofos gregos. (Co.Ext. III, §8).

A concepção de educação e seu processo existencial

Neste momento, refletiremos sobre a formação (Bildung) como singularidade, destacando o movimento existencial no processo de cultivo de si e a formação holística ressaltada por Nietzsche. Com relação à singularidade, para Nietzsche o educador é aquele que prepara e mostra o caminho para si mesmo. Segundo o pensador alemão, há uma alteridade no caminho que leva para o si mesmo, qual seja, uma via que passa pelo contato com o outro e, sobretudo, pelo contato com o educador. O pensador afirma “a tua verdadeira essência não jaz na profundidade profundamente oculta em ti, mas se encontra imensamente acima de ti, ou, ao menos, acima daquilo que atualmente tomás como teu eu.” (Co.Ext. III, §3.)

Pode-se destacar que a característica principal de um genuíno mestre, conforme a interpretação nietzscheana, consiste em permitir que o discente chegue a “tornar-se o que ele é”, que possa desenvolver a sua autonomia, questão que está incluída no processo existencial do indivíduo. Essa autonomia nos traz à memória o subtítulo de *Ecce Homo* – obra tardia de Nietzsche – no qual está escrito “como tornar-se o que se é” (*Wie man wird, was man ist*). Nesta obra, o filósofo apresenta um gesto de filósofo-escritor, no qual, ele mesmo escreve sobre si. Esse texto é uma espécie de autobiografia, sobretudo, mostra a maneira em que Nietzsche tece sua filosofia. Scarlet Marton ressalta em *Nietzsche e a arte de decifrar enigmas* que *Ecce Homo* não pode ser visto como uma autobiografia padrão, mas sim como uma “autobiografia intelectual em que a descrição dos fatos de sua vida e de sua obra já é realizada sob o prisma dos seus conceitos filosóficos” (MARTON, 2011).

Retomando a concepção educacional, é importante dizer que o engendramento do gênio filosófico culmina na potencialização da vida e na afirmação dela, como bem escreve Nietzsche – fazendo um possível prelúdio aos conceitos de *amor fati* e *eterno retorno*:

A aspiração por uma natureza forte, por uma humanidade sadia e simples, era nele uma aspiração por si mesmo; e assim que ele venceu o tempo em si mesmo, com o olhar admirado, o gênio [...] O esplêndido homem criador deve responder à pergunta: afirmas tu, do mais profundo do coração, esta existência? Ela te basta? Queres ser seu porta-voz, seu redentor? Pois é suficiente um único sim! verdadeiro, de tua boca - e a vida tão gravemente acusada será libertada. (Co.Ext. III, §3)

Nietzsche enfatiza a necessidade da cultura e de como é salutar que seja construída instituições de ensino voltadas para ela, tecidas em uma educação criativa. Uma formação geral, que busca atender a todos os aspectos da vida humana; uma atividade que molda para além da sala de aula, um projeto que visa o cultivo de si. A filosofia nietzschiana, desde sua primeira fase, se afasta dos lemas metafísicos da modernidade, e se aproxima, como salienta Marton: “de uma ética da virtude [...] que se ocupa com a promoção de determinadas virtudes e da busca pelo cuidado e pelo cultivo de si”. (MARTON, 2011)

Podemos entrelaçar o que Nietzsche diz a respeito de uma educação que cultiva com o pensamento tardia de Michel Foucault, pelo fato de o filósofo francês escrever sobre o cuidado e cultivo de si. Foucault, ao esboçar sua hermenêutica de si, usou de dois contextos para construir seu pensamento, sendo eles a filosofia antiga greco-romano e a tradição cristã, juntamente com os dogmas ascéticos monásticos dos séculos IV e V. O filósofo salienta que na antiguidade o sujeito ocupa um lugar considerável, no que se refere ao cuidado de si, fazendo referência ao preceito reconhecido entre os gregos, qual seja, o “cuide-te de ti mesmo” (*epimeleisthai sautou*) –, preceito que indica a conduta do homem, questão basilar da estética da existência, um estilo artístico, ou seja, uma arte de viver.

Considerações finais

É, portanto, com base no que foi esboçado nesta escritura que se encontra a concepção de educação para o jovem professor de Basileia. Uma concepção que preza pela integralidade do indivíduo, que tem uma visão holística e que afirma a vida em todos os sentidos. Nietzsche deseja implantar uma formação com o mesmo

ímpeto da eticidade antiga, a partir do exemplo de Schopenhauer, com o intuito de potencializar a vida. Nietzsche, por sua vez, quer fazer da sabedoria dionisíaca um novo caminho existencial. Para ele, o gênio pode ser engendrado no mundo moderno por meio da cultura – como vimos. Além disso, essa concepção tem a ver com o cuidado, isto é, uma educação que prepara o educando, colocando-o no caminho que leva ao seu si mesmo. De acordo com o jovem professor de Basileia, educação está relacionada com emancipação e com capacidade de gerar singularidade, uma perspectiva antagônica ao que estava presente no ensino moderno, no qual Nietzsche denuncia – um modelo de instrumentalização e do desenvolvimento de virtudes que são meramente operatórias, que visam adaptar os discentes às exigências da utilidade social e do mercado de trabalho.

Ao refletirmos sobre o ideal do educador na *III Extemporânea*, evidenciamos a descrição de várias características simples do ser humano que podem ser tomadas como condições pedagógicas no processo formativo – características essas que Nietzsche encontrou na obra e na figura de Schopenhauer que lhe deram a possibilidade de ser indicado como um ideal que educa. Nesta obra, Nietzsche apresenta-nos sua concepção de formação, sobretudo, na criação do gênio. Com a descrição de algumas características típicas do ser humano, o filósofo da Basileia pretende dar ênfase para uma genialidade distinta daquela à qual estamos acostumados a conceituar, pois não se trata de um homem erudito ou que busca incondicionalmente o conhecimento – quando não se está preocupado em adquirir conhecimento com um fim pura e simplesmente utilitário. Sendo assim, a proposta formativa nietzschiana nos leva a refletir acerca da nossa responsabilidade no processo educativo, isto é, convida-nos ao auto cultivo, à autoafirmação de nossa existência. É um tipo de concepção de formação que visa à cultura, que valoriza o homem como um todo, juntamente das suas singularidades, ao passo que impulsiona a criatividade, estimulando o enfrentamento das contradições e do sofrimento, elegendo a formação em benefício de uma perspectiva de vida integral, isto é, holística.

Referências Bibliográficas

FOUCAULT, M. *História da Sexualidade 3: O cuidado de si*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.



MARTON, Scarlett. *Ecce Homo. Nietzsche: substantivo próprio ou substantivo comum?* In. ____ Nietzsche e a arte de decifrar enigmas. São Paulo: Edições Loyola, 2014, p.245-262.

NIETZSCHE, F. *Schopenhauer como educador*. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

NIETZSCHE, F. *Segunda consideração intempestiva: da utilidade e desvantagem da história para a vida*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

NIETZSCHE, F. *David Strauss, o confessor e o escritor*. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

NIETZSCHE, F. *Fragmentos póstumos (1869-1874)*. Trad. Luis E. de Santiago Guervós. 2. ed. Madrid: Tecnos, 2010. v. I.

NIETZSCHE. *Ecce Homo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

NIETZSCHE, F. W. “Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino.”

NIETZSCHE, F. W. *Escritos sobre educação*. Trad. Noéli C. M. Sobrinho. Rio de Janeiro/São Paulo: PUC-Rio/Loyola, 2003c. p. 41-137.

Autora:

Quésia Oliveira Olanda

Qualificação acadêmica: Mestranda em Filosofia pela UERJ. Graduada em Filosofia pela UFRRJ. Orientador: Rafael Raddock-Lobo.

ORCID ID: 0000-0003-1533-9982 <<https://orcid.org/>>.

Plataforma Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/3297948645119846>>.



A educabilidade humana enquanto possibilidade

Órion Flores Leal

Sendo ser de consciência, o homem tem a possibilidade de compreender suas capacidades e potencialidades, por ter condições de definir o uso das suas funcionalidades, enquanto cria e aprimora as suas relações sociais. Por isso, a confrontação entre o ontem e o hoje, é caminho para compreender a realidade, que se traduzem em uma ampla gama de interesses e relações sociais, visto que vivemos em um mundo recheado de opressões historicamente constituídas e alimentadas pelos humanos. Capaz de aprender e ensinar, a educabilidade humana, tem fundamental sentido em sua condição de sujeito da história. Por isso, refletir sobre a constituição humana e os processos de educabilidade, é caminho para quem busca desenvolver uma consciência crítica acerca das relações humanas. Segundo o autor Paulo Freire (2018), o homem crítico, que se percebe sujeito da e na história, a toma para si, assumindo a responsabilidade de ser e de estar no mundo, de modificar a história, como forma de negação da opressão, visando resgatar sua essência, aquilo que possibilita desenvolver a sua humanidade. Desse modo, propomos uma reflexão filosófica acerca da educabilidade humana, inspirada, principalmente, no autor Paulo Freire, utilizando além desse, escritos de Karl Marx e do marxista Erich Fromm.

Incontáveis filósofos, estudiosos, artistas, sujeitos de todos os tipos, dedicaram esforços a compreender o que é “ser homem” no mundo. Uma busca que se inicia num tempo tão remoto, tão antigo, quanto à própria idade do homem sobre a Terra. Quem é este ser que se diferencia dos demais animais pelo fato de pensar? Quem é este que pode objetivar o pensamento, moldando no externo o que articulou no seu

campo mental, na sua imaginação? Quem pode projetar no seu ideário um objeto ou situação, por ser capaz de pensar sobre? Essas, e outras questões, foram e são desafios ao próprio homem.

Compreendendo suas capacidades cognitivas, tomando ciência do poder de sua consciência, o conjunto da Humanidade, de tempos em tempos, vem se redefinindo na história, a partir de uma infinidade de concepções. Todas as teorias sobre a Humanidade, as existentes e as que ainda serão formuladas, resultam das tentativas da espécie de auto compreensão. São esforços que partem da vontade humana de reconhecer-se enquanto “homem do e no mundo”, de escrever a sua história, desvendando seus mistérios, no esforço de dominar o ambiente que o cerca (FROMM, 1983).

Diante da capacidade de externalizar o produto das suas ideias, o homem constrói junto aos demais homens o mundo histórico-cultural, mediatizado pelas relações sociais de trabalho. Ou seja, o trabalho, é fruto dessas relações, que criam, por consequência, o desenvolvimento de conhecimentos, que por sua vez, são materializados ou mantidos no campo abstrato. Assim, o trabalho é uma relação pedagógica, ou, processo de educabilidade do homem, de ensino-aprendizagem, no uso das suas capacidades e potencialidades, diante da relação de troca de saberes.

A partir da possibilidade de criação do mundo histórico-cultural, cujo começo é um mistério, mas, é criação exclusivamente humana, os homens lutam para pôr ordem ao caos interno e externo, que os desafia continuamente. Isso, por terem a condição de acumular conhecimentos, aprimorá-los pela capacidade de desenvolver consciência e inteligência, que possibilita a compreensão dos fatos, resultado dos esforços cognitivos (FROMM, 1983).

Ao se expressarem no mundo, percebendo-se com características que os diferencia dos demais animais, os homens dão início as suas relações sociais, seus relacionamentos. Observando a sua condição, descobrem que apenas em grupos, bandos, coletivos e outros arranjos, têm a possibilidade de seguirem vivos, desbravando a natureza. Do contrário, seria inviável sua sobrevivência, diante dos perigos apresentados pelo meio. Descobrendo-se não apenas no mundo, mas, que vive em relação de interação direta com os demais sujeitos do e no mundo, o autorreconhecimento humano, possibilitou o uso das suas faculdades mentais, a

razão, a memória, a percepção do mundo material, a imaginação, e assim o homem passou a moldar a natureza ao seu pensar (FROMM, 1983).

Inicialmente nômades, em grande parte coletores e extratores de frutas, legumes, raízes, além de caçadores em potencial, de aves, peixes e animais de pequeno porte, os homens passam a manipular o fogo e criam diversas ferramentas, que o auxiliam no corte de plantas e servem para produzir proteção contra o frio, a chuva e o sol. Também, cria-se a roda e a carroça, tecnologias que permitiram grande avanço em relação à locomoção. Mais desenvolvidos iniciam a plantação, manipulação e acumulação de sementes, ou seja, o cultivo de grãos conforme a sua necessidade e vontade, dando condições para a reprodução das famílias, para a formação de tribos e clãs, e a domesticação de animais. Tal prática, chamada agricultura, intensificada pela sofisticação das ferramentas, como a criação do arado, resulta na acumulação da produção, que, por conseguinte, viabiliza o sedentarismo, ou seja, ocorre a fixação dos grupos em terras próximas de rios, pela necessidade de manutenção das lavouras e a garantia do fornecimento de água para a sustentação dos rebanhos. Resumidamente, assim se inicia a História da Humanidade (FROMM, 1983).

Tais criações, porém, só foram possíveis mediante o desenvolvimento e aprimoramento da linguagem, que viabilizou a comunicação entre os humanos, dando suporte para a interação e as trocas de saberes. A linguagem, nesse sentido, foi pilar fundamental para a socialização humana, visto que permitia que os homens se reconhecessem como tal, frente à percepção de suas capacidades. É da necessidade de se comunicar, que surgem posteriormente os símbolos, alfabetos, números, entre outras invenções. A criação da linguagem, portanto, passa a ser meio pelo qual o homem registra as suas técnicas, que somada à divisão dos conhecimentos, oportuniza o aprimoramento das suas invenções. Assim, inicia-se a marcação do tempo, que auxilia no controle dos animais, na produção de vegetais, no reconhecimento das estações etc. Tudo isso, a criação dos símbolos, significados e signos, permitem ao homem o registro dos acontecimentos, ou seja, o registro da história. Segundo Freire (2011), o homem teve a necessidade de marcar o tempo para se situar e utilizou esse conhecimento frente ao mundo em descoberta.

Com o aprimoramento das capacidades cognitivas, na estruturação dos processos de aprendizagem e formação da consciência, o raciocínio para a invenção das estruturas usadas para a manutenção da vida se complexificaram e possibilitaram o

aperfeiçoamento das técnicas, práticas e relações humanas. Por isso, segundo Freire (2018), nenhuma análise crítica acerca do homem ou, da educação, participação, mudança, pode partir da exclusão do homem dessa tarefa de construção e reconstrução da história, enquanto aquele que vem sendo o sujeito dessa mesma história. Uma ampla compreensão de homem, a seu ver, só é possível de ser desenvolvida se levarmos em consideração os diversos elementos constitutivos do Ser Humano.

A natureza humana é singular, pois o homem possui no trabalho a sua forma de objetivar o mundo e construir história, linguagem, relações sociais, o que significa fazer cultura. O homem vive trabalhando, se socializando, impactando o mundo e sendo impactado por ele, criando produtos que surgem da sua interação com o meio. O trabalho é o fator que o diferencia dos demais seres. Este movimento também se diferencia de quaisquer outros trabalhos mecânicos, por ser fruto da externalização de suas ideias, seu agir sobre o universo material, o mundo concreto. Nesse sentido, as relações humanas são intermediadas pelo trabalho e pela manipulação da natureza. Para Marx, o trabalho é o “[...] relacionamento ativo do homem com a natureza, a criação de um mundo novo, incluindo a criação do próprio homem. (A atividade intelectual, está claro, para Marx, sempre é trabalho, como a atividade manual e artística) [...]” (FROMM, 1983, p. 53).

Após o princípio da socialização dos homens, todo novo ser humano que nasce, já nasce nesse mundo que é histórico e cultural, formado por outros que vieram antes. Ao olharmos a nossa volta, podemos facilmente constatar essa afirmativa, visto que não somos homens da caverna ou nômades, pois, já nascemos em condições diferentes das que viveram nossos ancestrais. Em condições de fazer e registrar a história, o homem trabalha na geração de conhecimentos, que reelaborados geram mais e mais conhecimentos nas mais diferentes áreas, como na ciência, filosofia, astronomia, engenharia, medicina, matemática, linguagens. Logo, ao mesmo tempo em que o homem estuda e aprende sobre a história, faz história, trabalho, educação.

Uma vez que o trabalho é condicionante para o desenvolvimento das sociedades, a humanidade não pode existir sem essa atividade, que permitiu criar tudo que temos, através da realização das práticas humanas, dessa ação sobre o mundo. Foi usando suas capacidades cognitivas e físicas, que o homem criou a agricultura, as ferramentas, mas, além disso, as armas, as guerras, as máquinas, as instituições, os

governos, o dinheiro. Nesse sentido, o homem vem moldando o mundo conforme os seus interesses e moldando-se a partir disso. E, vem se modificando, redefinindo seus comportamentos, visões, ideologias, e, a própria forma de conceber o homem. Por isso, é importante compreender que o trabalho humano é essa capacidade de dar forma ao mundo, de fazer história, de exteriorizar e aplicar ao mundo material o mundo trabalhado internamente pelo sujeito, ser dotado de consciência e capacidade de raciocínio, pela possibilidade da produção dos pensamentos.

Freire, em consulta aos estudos de Karl Marx, autor referência quando o assunto é “trabalho”, e, que é uma fonte valiosa para os escritos freireanos, salienta tal questão no texto: Cartas à Guiné-Bissau, ao dizer que,

A discussão em torno do trabalho, que “é, em primeiro lugar, um processo entre a natureza e o homem, processo em que este realiza, regula e controla, por meio de sua própria ação, seu intercâmbio de matéria com a natureza”, abre, por sua vez, a possibilidade ao debate em torno da cultura, que, em si, constitui uma unidade de estudo das mais importantes (FREIRE, p. 1978, p. 124).

O trabalho, portanto, existe desde os coletores nômades, sendo que lá, já havia disputas entre eles. Melhor seria dizer: o trabalho começou quando tudo começou; ou, dizer que: tudo começou, porque o trabalho começou. Daí que, o trabalho, a linguagem, as criações e invenções, tudo, está intrinsecamente relacionado. Nesse sentido, o mundo material, exterior a ideia humana, é produto direto de uma compreensão de mundo, de uma concepção de homem, das relações sociais vigentes, das relações de trabalho e educação. Assim, “[...] a análise, ainda, do trabalho, viabiliza o estudo de seu processo, de sua organização social. O estudo dos diferentes modos de produção: o pré-capitalista, o capitalista, o socialista. [...]” (FREIRE, p. 1978, p. 124).

Todas as sociedades, a capitalista, as comunistas, as de castas ou escravocratas, as socialistas, todas, se utilizaram ou se utilizam do trabalho, consciente ou alienado. Porém, com o advento do Capitalismo, a partir da criação da propriedade privada e da captura dos meios de produção pela Burguesia, o trabalho foi percebido de forma

diferente e usado à revelia da sua essência, que é dar forma e ação as ideias dos homens sobre o mundo (MARX, 2008).

Com o diferencial da propriedade privada, a captação da terra, o cercamento, automaticamente, modifica-se a forma da humanidade se relacionar com o meio, e se relacionar entre si. Por isso, este sistema, não modificou apenas as relações de poder entre os homens, mas, sua forma de condução e apropriação da natureza, sua forma de se relacionar com tudo que o circunda. Como resultado, há uma reação direta que vigora até os dias atuais, que é a “falta de alimento”, fato que acarreta uma gama de outras problemáticas, vivenciadas a partir da origem do capital (MARX, 2008).

Dada a exploração visando à produção para o lucro, o homem comum fica impedido de adquirir alimentos, tal como era antes, direto na natureza, fato que mudou a cultura da caça, pesca e colheita, como faziam nossos ancestrais. O homem desprovido de condições passa a vender seu trabalho sob a pena de morte por fome, por falta de alimentos, falta de alternativa a subsistência. Por não produzir para si, mas, em condições dadas pelo patrão, o trabalhador, precisa devolver o que produziu ao dono da fábrica, deixando com o proprietário o que fora produzido. Este, ao vender o produto, tira o “seu” lucro, enquanto o trabalhador sai de “mãos abanando”. Sem recurso, no dia seguinte, o trabalhador (dentro do sistema capitalista), precisa novamente vender seu trabalho, produzir para outrem, e depois, sair mais uma vez com as “mãos abanando”. A produção, não pertence ao trabalhador, mas, ao proprietário dos meios de produção (dono da fábrica, das matérias-primas, das ferramentas, da terra). A produção, posteriormente, entra em circulação, e sendo vendida, o lucro vai para o patrão (MARX, 2008).

Em relação à natureza, ainda, ocorre a extração intensa de minerais, ouro, ferro, pedras preciosas, principalmente das colônias, fato que impacta diretamente no meio, seja pela condução dos recursos naturais, seja pela manipulação destes, na invenção de produtos que passam a ser utilizados, mas que antes não eram necessários a vida prática da humanidade (fetiches) (MARX, 2008).

Assim, surge além da escassez de alimentos, a quebra de significado do trabalho, que deriva do entendimento do não pertencimento a atividade realizada, a não identificação com o produto. O trabalhador passa a não se reconhecer na sua produção, que por vezes, sequer possuirá. Frente à perda de sentido da essência do trabalho, Marx (2008), diz que o trabalhador virou uma peça ou uma máquina, que

sua ação é parte de uma grande engrenagem (produção), sempre movido pela repetição mecânica, alheia a sua vontade. Porém, não estamos a que o trabalho humano não fosse vendido, antes do capitalismo, tão pouco, que não era explorado. Também, não afirmamos que o alimento, metais, ou quaisquer recursos, não fossem vendidos até então, visto que havia troca de mercadorias, e até vendas, nas feiras dos burgos ou feiras itinerantes, no Sistema Mercantil, na transição do Feudalismo para o capitalismo. O que afirmamos, é que, na formação capitalista, já fortemente estruturada, ocorre a venda do trabalho forçado, para a produção em larga escala, que não é necessariamente um trabalho em essência, pois não é ação de criação, de autor realização humana (MARX, 2008).

É nesse ínterim, que “[...] o trabalho perde sua característica de expressão do poder do homem; o trabalho e seus produtos assumem uma existência à parte do homem, de sua vontade e de seu planejamento [...]”. A apropriação da produção e exigência de lucro, com a fabricação em larga escala, resulta na ampliação de capital de um lado, enquanto alastra um mar de precariedades, de outro. Assim, um conjunto da humanidade vem, ao longo dos tempos, se sujeitando ao outro, sem poder exercitar a essência do seu trabalho, o seu agir livre sobre o mundo através do trabalho real (FROMM, 1983, p. 53).

Conforme (MARX, 2008, p 67), nesse novo sistema, emergem duas figuras principais, que disputam as relações de poder e trabalho, a partir da Luta de Classes: 1. O detentor do capital-burguês-opressor, dono dos meios de produção e da terra, também chamada Burguesia; 2. O subjugado-trabalhador-oprimido, desfavorecido materialmente e intelectualmente deslocado, chamado Proletariado. A exploração do proletariado resulta na chamada Questão Social, que consiste em uma conjunção de fatores, que viabilizam a relação de submissão entre o desprovido de capital e o detentor do capital, do oprimido frente ao opressor. Diante disso, a propriedade do trabalhador é apenas a sua força de trabalho, sendo este refém de tal cenário. Por isso, Marx, dois séculos atrás, refletia sobre as bases materiais da vida humana e seus impactos, dizendo que, “[...] o alimento poderá sempre comprar uma parte maior ou menor de trabalho, e sempre encontrar-se-á gente disposta a fazer algo para o obter [...]”.

No Sistema Capitalista, a disputa de poder, na dinâmica da perda da essência do trabalho humano, já não é em relação ao Rei ou Nobre, em relação de servidão, ou,

entre suserano e vassalo, por submissão diversa, como se dava com a entrega de parte da produção, ou, pelo trabalho imposto aos estrangeiros ou escravos, por conquista de povos, como no Feudalismo. Mas, a submissão humana passa a apresentar nova face, estando diretamente ligada a apropriação indevida da terra e a captura dos meios de produção, que inviabiliza o auto sustento, somada a imposição do trabalho alienado. Neste sistema, caso o desprovido de posses não venda seu trabalho, perece de fome (MARX, 2008).

Mas, por que é necessário refletir em torno do trabalho? O fato é que, ao longo do tempo, nós humanos, naturalizamos a opressão, a exploração e as formas de submissão. Não é natural, porém, apesar de comum, um homem ter que deixar de criar, realizar suas invenções, se dedicar a si mesmo, para vender um trabalho, que só visa satisfazer os interesses de outrem. Não é natural, que parte da humanidade tenha de viver na miséria, sendo que estamos em um planeta que produz o triplo de alimentos necessários para o consumo de todo o globo. Não são naturais, as relações impostas pelo sistema capitalista. E, não é natural, que o humano tenha que se distanciar da sua essência, do seu trabalho por excelência, para não morrer de fome. Não é natural, que a terra tenha dono!

Nessa compreensão, o homem, além de estar no mundo e dar forma a ele, é por ele disputado, mesmo que não se dê conta disso. E, como as questões que decorrem da relação homem-trabalho se constituem como relações de poder, pois a construção social do homem, ao longo da história, passa intrinsecamente por aí, ao vivenciarmos práticas de opressão, há uma tendência à naturalização dessa reprodução. Mas, é preciso compreender, que essa reprodução, dos aspectos internalizados pelos sujeitos, dependerá sempre das experiências vivenciadas. Por isso, é preciso frisar, aprendemos e ensinamos com nossas práticas. Nesse sentido, Freire (2011, p. 85), diz que “há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que o homem responde aos desafios desse mesmo mundo, na sua ampla variedade; na medida em que não se esgota num tipo padronizado de resposta”.

Como o trabalho é processo de criação, não ação imposta, surgindo da ideia própria do sujeito, ao usar as suas capacidades criativas singulares, a consciência e os processos de construção da consciência, a educabilidade, o saber e o conhecimento, estão diretamente interligados a relação do homem com o mundo. Por isso, é necessário refletir: se toda ação humana resulta em um trabalho, todo trabalho,

resulta em um processo educativo. A educação, portanto, está na essência da vida humana, assim como o trabalho.

A educação é também um processo amplo, dinâmico, que não se separa do homem, porque este é o único ser pedagógico que existe na natureza. A diversidade humana, nesse sentido, deve ser compreendida pelas especificidades, que diferenciam os homens entre si. Não é possível, em um contexto de normalidade biológica, um homem ter dada possibilidade, de pensar, por exemplo, e outro não. No entanto, o sujeito pensante, mesmo que pensante, expressará em suas práticas cotidianas muito do que aprendeu, e aprende diariamente, em seu processo de elaboração do seu ser social. Ou seja, possuímos a capacidade inata de pensar, sendo que nossa interação com o mundo, pode se dar de múltiplas formas, com variadas respostas, que se desdobram em uma infinidade de práticas, de trabalho e de educação. Mas, caso nossas vivências sejam desumanizantes, podemos reproduzir no cotidiano, aspectos que aprendemos de forma errônea, e, por consequência, se não refletirmos sobre, a ensinamos (FREIRE, 2011).

Assim, o cerne da questão suscitada por Freire (2018, p. 106), e destacada aqui, como uma compreensão humanista do tema, é o fato de ser “[...] a educação, uma especificidade humana, como um ato de intervenção no mundo [...]”. A educação, segundo o autor, não é um ato simples, ao contrário, tem significado e impacto direto sobre o mundo e sobre a vida dos sujeitos. Desse modo,

[...] somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. Por isso, somos os únicos em quem *aprender* é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a *lição dada*. Aprender para nós é *construir, reconstruir, constatar para mudar* [...] (FREIRE, 2018, p. 68).

A educação, para Freire (2018), é preciso frisar, só existe em processos de humanização, em seu real sentido, e do trabalho como essência, pois, do contrário, ainda que processo de ensino-aprendizagem, conduz a desumanização. Por isso, o autor salienta que, consciente, o homem, tem a possibilidade de compreender suas capacidades e potencialidades, e, deveria ter condições de definir sua funcionalidade

e prática, no uso criativo dessas, visando a sua humanização. Porém, é fundamental considerar o estágio de consciência da realidade desse, visto que, “[...] não haveria existência humana sem a abertura de nosso ser ao mundo, sem a transitividade de nossa consciência” (FREIRE, 2018, p. 85).

Para Freire (2011, p. 50), “[...] o homem é consciente e, na medida em que conhece, tende a se comprometer com a própria realidade”. Nesse entendimento, quanto mais o humano compreende, mais pode aprimorar a sua forma de intervir no mundo. Mas, não devemos ignorar que, as condições de existência dos homens, interferem diretamente nessa ação, na medida em que definem a dinâmica da vida humana. Ou seja, no exercício de perceber a realidade, levando em consideração o homem enquanto construtor do conhecimento, observamos que a realidade é impactada pela nossa existência, independentemente de nosso desejo imediato, e que o contrário também acontece. Daí, que o ser humano, é a expressão de um acúmulo histórico de práticas realizadas, somadas a intervenção atual dos homens, podendo estes agir sobre estas, para modificá-las, aprimorá-las, melhorá-las, conservá-las, ou até piorá-las, a depender da sua compreensão, condição e vontade.

Por isso também, que sendo o humano, ser capaz de aprender, a educabilidade tem fundamental sentido em sua condição de sujeito da história. Nisso, para o Patrono da Educação Brasileira, o cerne da questão, se encontra na inconclusão humana, pois, segundo ele, daí “[...] radica a nossa educabilidade, bem como a nossa inserção num permanente movimento de busca em que, curiosos e indagadores, não apenas nos damos conta das coisas, mas também delas podemos ter um conhecimento cabal. [...]” (FREIRE, 2018, p. 67).

Nesse sentido, ao tratar da inconclusão humana, o autor é enfático ao afirmar que, “[...] na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. [...]” (FREIRE, 2018, p. 50).

Portanto, se o homem é consciente, não pode este deixar de lado a sua consciência. Logo, “[...] a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas[...].” (FREIRE, 2018, p. 67).

Partindo da compreensão de que não há humano que não seja consciente, é necessário destacar a compreensão freireana acerca dos estágios de consciência. Para o autor, há situações que possibilitam o aprimoramento da consciência humana, que giram em torno de estados da consciência: a intransitividade da consciência ou consciência mágica; a consciência transitiva ingênua; a consciência transitiva crítica; e, a consciência fanática. Para sintetizar, é importante destacar que, “[...] na consciência ingênua há uma busca de compromisso; na crítica há um compromisso; e, na fanática, uma entrega irracional [...]” (FREIRE, 2011, p. 50).

Segundo Freire (2011, p. 50-51), “o primeiro estado da consciência é a intransitividade [...]. Existe neste estado uma espécie de quase compromisso com a realidade [...]”. Para ele, a consciência humana, “[...] quanto mais se distancia da captação da realidade, mais se aproxima da captação mágica ou supersticiosa da realidade [...]”. A passagem da consciência intransitiva para a transitiva requer alguma situação que desperte o ser para um tipo de inserção mais comprometida na realidade, mesmo que, em um primeiro momento, ainda não seja esta uma consciência crítica. A princípio, o indivíduo adentra um estado de consciência transitiva ingênua, também descrita como consciência mágica, que é diferente da simples captação das informações, como ocorre na intransitividade, mas, já se dá um possível avanço, quanto das suas percepções sobre os fatos sucedidos.

Quando se trata de uma consciência crítica, este estágio, porém, só ocorre através de um processo educativo. Tal processo, é necessário para impedir que o sujeito caia em um tipo de consciência fanática, que seria um avanço distorcido da consciência transitiva. Do contrário, é possível que, mesmo em processos de ensino-aprendizagem, seja em estudos iniciais ou de grau avançado, ocorra o desenvolvimento incoerente da consciência, que passa de um polo a outro da transitividade, sem mergulhar na realidade. Assim, a na compreensão freireana acerca da consciência transitiva crítica, esta “[...] somente se dá com um processo educativo de conscientização. Este passo exige um trabalho de promoção e crítica [...]” (FREIRE, 2011, p. 51).

Desse modo, na medida em que sua consciência aflora, o sujeito compreende a realidade, sendo capaz de comprometer-se com a modificação do seu próprio mundo. Ao aprimorar seus entendimentos, o sujeito passa a buscar por conhecimentos mais elaborados, que por sua vez, possibilitam a transição entre a consciência ingênua e a



crítica. Tal movimento contínuo, de ação-reflexão-ação, possibilita o deslocamento à profundidade dos fatos e exigem mais reflexões, constatações, decisão e ação (FREIRE, 2018).

Para Freire (2011), é quando o oprimido se compreende como tal, de forma crítica, que se torna capaz de tomar decisão frente a tal constatação, em condições de criar formas de intervenção, percebendo quais tarefas lhe compete na reconstrução do mundo. Visto que, a consciência crítica, não se dá sem uma aproximação do sujeito da realidade, sem que este se debruce sobre os aspectos reais e concretos da sociedade a ele diretamente interligada, não sendo possível agir sobre ela, distanciando-se desta. Assim, nesse movimento de busca, procura, pensamento crítico, se descortinam as nossas compreensões mágicas, fanáticas e errôneas, acerca da realidade, que nos levam a uma incompreensão, ou até mesmo, a reprodução das práticas do opressor (FREIRE, 2018).

É necessário perceber, que somente diante de processos educativos críticos, que os sujeitos possuirão a oportunidade de elaborar novas formas de se relacionar coletivamente, tornando-se capaz de desenvolver estratégias que colaborem para a criação de uma nova ordem societária, que expresse uma mudança real das condições de vida humana e considere o humano acima de todas as coisas. Tal questão é fundamental, e faz toda a diferença, na compreensão ou incompreensão dos sujeitos acerca da sua própria humanidade, de forma que o conjunto só pode expressar no mundo das relações sociais, a humanidade ou desumanidade a que fora submetido (FREIRE, 2019).

Referências

- FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. Disponível em: <<https://pt.calameo.com/read/00543221089dbbe664d3c>>. Acesso em: 31 mar. 2021.
- FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 57 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 68 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.



FROMM, Erich. *Conceito Marxista do Homem*. Rio de Janeiro: Zahar Editores S. A., 1983.

MARX, Karl. *Manuscritos Econômicos-Filosóficos*. 1844. Tradução Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

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. E-mail: orion.leal@hotmail.com

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

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



As condições de aprendizagem filosófica pelo estudante surdo no ensino médio

*Edson Teixeira de Rezende, Geraldo Balduino Horn,
Ademir Aparecido Pinhelli Mendes*

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar as condições para aprendizagem filosófica a partir da percepção dos estudantes, professores e intérpretes. Parte-se do pressuposto de que a Libras, como língua natural da pessoa surda, precisa ser utilizada nos diversos momentos do processo didático-pedagógico. O professor tem uma língua de base oral e os estudantes surdos, uma língua visual espacial; por essa razão, se faz necessário o uso de textos, vídeos e demais recursos para exposição, explicação, avaliação e socialização do conhecimento. O conhecimento da cultura surda e das diversidades identitárias das pessoas surdas é relevante para a adequação dos conteúdos na disciplina Filosofia. Assim, a pergunta central que se procura responder com este estudo é: o que é necessário considerar, do ponto de vista didático-pedagógico, para possibilitar a aprendizagem filosófica aos estudantes surdos em salas de aula inclusivas? A pesquisa se apoia nas abordagens epistemológicas dos estudos surdos (QUADROS, 2003, 2007, 2008; FERNANDES, 2003, 2007, 2014) para apresentar aspectos culturais e a importância da língua de sinais no processo educativo e formativo da pessoa surda. Utilizou-se a pesquisa de observação participante para coletar informações e relatos de professores, estudantes e intérpretes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem na disciplina Filosofia

em sala de aula inclusiva no ensino médio. Destaca-se a necessidade de tempo para pensar nas práticas de adaptação curricular e pedagógica, a fim de proporcionar condições para a aprendizagem filosófica voltada ao estudante surdo.

Palavras-chave: Aprendizagem filosófica; Surdos; Libras; Educação de surdos.

Deaf student's philosophical learning conditions in high school

ABSTRACT

The aim of the article is to analyze the conditions for philosophical learning from the perception of students, teachers and sign language interpreters. It is assumed that Libras (Brazilian Sign Language), as the natural language of the deaf person, needs to be used at different times in the didactic-pedagogical process. The teacher has an oral base language and Deaf students a spatial visual language. For this reason, it is necessary to use texts, videos and other resources for exposure, explanation, evaluation and socialization of knowledge. The knowledge of the Deaf culture and of the diversity of identity of the Deaf people are relevant to the adequacy of the contents in the Philosophy discipline. The central question that we seek to answer in this study is: what is it necessary to consider, from a didactic-pedagogical point of view, to enable philosophical learning for Deaf students in inclusive classrooms? The research is based on the epistemological approaches of Deaf Studies (QUADROS, 2003, 2007, 2008; FERNANDES, 2003, 2007, 2014) to present cultural aspects and the importance of sign language in the educational and training process of the Deaf person. We used participant observation research to collect information and reports from teachers, students and Libras interpreters involved in the teaching and learning process in the Philosophy discipline in a high school inclusive classroom. It is important to note the need for time to think about curricular and pedagogical adaptation practices to provide conditions for philosophical learning for the Deaf student.

Keywords: Philosophical learning; Deaf; Libras (Brazilian Sign Language); Deaf education.

1. Introdução

A presença de estudantes surdos em sala de aula com alunos ouvintes e professores de Filosofia, que realizaram formação pedagógica antes da Lei nº 10.436/2002 e da regulamentação do Decreto nº 5.626/2005 e não tiveram contato com a disciplina Libras durante sua formação inicial, impõe indagações sobre a aprendizagem filosófica deles no ensino médio. Essa problemática é reconhecida por pesquisadores que trabalharam com essa realidade em sua prática profissional e, diante dela, resolveram investigar o seguinte problema de pesquisa: quais são as condições para que o estudante surdo possa aprender Filosofia no ensino médio? Para responder a essa questão, busca-se analisar as condições para aprendizagem filosófica pelos estudantes surdos; entender as percepções dos estudantes, professores e intérpretes (Tradutor-Intérprete de Língua de Sinais – TILS) sobre as condições do ensino de Filosofia, bem como compreender como ocorre o ensino de Filosofia na sala de aula inclusiva (ouvintes e surdos) no ensino médio.

A partir de uma pesquisa de observação participante em aulas de Filosofia com estudantes do ensino médio, foi possível coletar informações sobre as necessidades do aluno surdo na sala de aula inclusiva, assim como verificar o processo de adaptação e os aspectos linguísticos e culturais presentes nas atividades pedagógicas. A falta de condições e de materiais de ensino e aprendizagem, como a ausência de textos traduzidos para a Língua Brasileira de Sinais (Libras), foi o principal problema identificado.

O ensino de Filosofia se faz especialmente a partir do uso de textos filosóficos. Muitas vezes, o professor não percebe que o texto escrito em língua portuguesa é para o estudante surdo um texto de outra língua – uma segunda língua. Ainda, foi possível identificar a ausência em algumas salas do TILS; quando ele se encontra, esse profissional precisa trabalhar todos os horários em sala de aula, o que impossibilita ao profissional ter acesso antecipado aos textos e outros materiais que serão utilizados nas aulas para verificar a questão linguística, conversar e interagir com o docente. Ainda, o uso de uma pedagogia visual requer diálogo entre os profissionais e tempo, inclusive, para elaboração das atividades avaliativas que deveriam ser apresentadas em Libras, para respeitar a legislação e potencializar a reflexão e resolução pelos estudantes surdos.

Para análise dos dados coletados por meio da observação participante, tomam-se como pressupostos as contribuições e reflexões do campo dos estudos surdos sobre a língua, como, por exemplo, considerar que

as famílias dos Surdos constituem contextos monolíngues em Língua Portuguesa, pelo fato de que as crianças surdas, em mais de 95% dos casos, são nascidas e criadas em meios ouvintes. Na infância não se apropriam de referências culturais da comunidade surda e não têm interlocutores fluentes em Libras para garantir seu direito à língua materna. (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 58).

Nesse cenário, a mediação pedagógica do professor realizada em língua portuguesa na modalidade oral e o suporte do texto (língua portuguesa na modalidade escrita) constituem o cotidiano e o *habitus* desses estudantes, sendo *habitus* aqui entendido como

um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas. (BOURDIEU, 1983, p. 62).

Portanto, o *habitus* do surdo é um critério importante ao organizar e realizar atividades pedagógicas de leitura e escrita como estratégia da aprendizagem filosófica, para que o estudante realize a recepção filosófica utilizando a Libras e apresente suas reflexões a partir da sua língua natural, sendo suas respostas traduzidas pelo TILS ao docente, ou este colabore com o estudante para traduzir suas respostas em vídeo de Libras para o português, como uma atividade de letramento, de modo que os conteúdos e problemas filosóficos sejam avaliados a partir da Libras.

Posto isso, este artigo tem como objetivo analisar as condições para aprendizagem filosófica, considerando a percepção dos estudantes, professores e TILS, a partir do

pressuposto de que a Libras, como língua natural da pessoa surda, precisa ser utilizada nos diversos momentos da prática didática. Entender a importância do TILS no processo de escolarização é, conforme Silva (2016), reconhecer a direito da pessoa surda de utilizar a sua língua natural no processo de aprendizagem, constituindo um elemento cultural e favorecendo a constituição da identidade do estudante.

2. Material e métodos

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi a observação participante. Conforme Thiollent (1985) e Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa realizada por meio da observação participante agrega diversos instrumentos para coleta de dados e pode ser permeada por múltiplos contextos. Na pesquisa participante, ao considerar o local, as pessoas e o que elas manifestam, o pesquisador deve estar aberto a entender, problematizar e analisar o que vai encontrar no contato com terceiros em seu espaço. Por isso, “utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

São diversas as estratégias utilizadas para a coleta de dados, conforme descrevem Vianna (2007) e Bogdan e Biklen (1994), como questionário, entrevista, observação na escola, análise de materiais da observação e/ou documental, a fim de compreender as condições do aprendizado filosófico pelo surdo na escola inclusiva.

A propósito da observação participante, o texto destaca o interesse por um problema particular; ‘a constituição do outro na relação que se estabelece na pesquisa’ [...] a observação participante possibilita formas de interação entre o pesquisador e os sujeitos, permitindo uma abordagem pessoal e abrindo fontes de informação (EZPELETA; ROCKWELL, 1986, p. 83).

A pesquisa busca entender como as particularidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos são reconhecidas e trabalhadas no ensino e aprendizagem da Filosofia e, de modo mais específico, responder à seguinte questão: **quais são as**

condições para que o estudante surdo possa aprender Filosofia no ensino médio?

Os momentos de pesquisa são descritos no Quadro 1, enquanto a Tabela 1 traz o número de participantes e o Gráfico 1, o perfil etário dos estudantes.

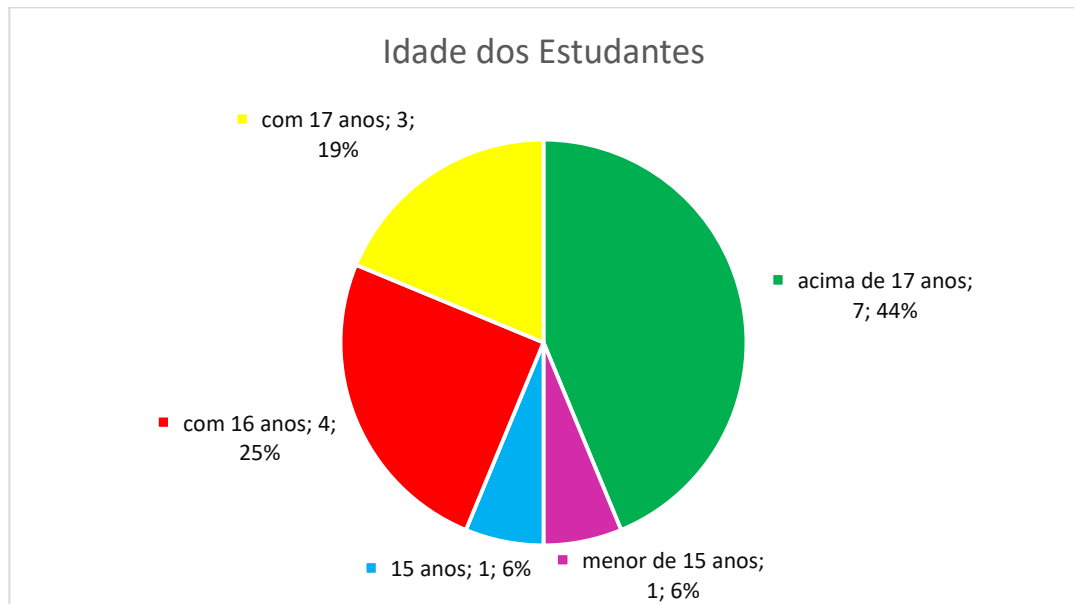
Quadro 1 – Etapas da pesquisa

Etapa	Descrição
1	Questionário presencial com professores, TILS e estudantes de quatro estabelecimentos de ensino do NRE- AM Norte.
2	Questionário aplicado a 16 estudantes surdos depois de um período de observação de 14 aulas de Filosofia com a presença de alunos surdos em colégio da cidade de Pinhais (PR). O questionário e as respostas foram desenvolvidos em Libras e transcritos em língua portuguesa para análise posterior.

Tabela 1 – Participantes da pesquisa

Participante	Participantes que responderam aos questionários	Número de questões do questionário
Professor	4	7
TILS	9	9
Estudante	16	27

Gráfico 1 – Idade dos estudantes (etapa 2)



É importante considerar como elemento qualitativo da pesquisa participante, decorrente do rico material obtido com questionários, a prática de ensino de Filosofia em uma escola estadual que atende a estudantes surdos. O questionário em Libras e o registro em imagem das perguntas e respostas, bem como as observações *in loco*, mostram como ocorre o processo didático-pedagógico e de ensino-aprendizagem nas aulas inclusivas de Filosofia.

3. Resultados e discussão

Os resultados e discussões são realizados em dois momentos: no primeiro, faz-se a análise sobre como os estudantes surdos avaliam as condições escolares para o aprendizado de Filosofia; no segundo, busca-se compreender o processo de aprendizagem filosófica considerando a relação entre os professores de Filosofia e o TILS.

3.1 Avaliação da condição de aprendizagem filosófica

Ao compreender como o surdo avalia as condições escolares para o aprendizado filosófico, foram analisadas as dificuldades e possibilidades considerando a Libras e sua presença ou ausência nas mediações de ensino e aprendizagem.

Um elemento retratado pelos estudantes na pesquisa, para tentar entender a condição cultural e linguística no espaço e campo escolar, foi a dificuldade do não reconhecimento de alguns tópicos textuais. Dos 16 estudantes que preencheram o questionário, oito fizeram referência à dificuldade com a disciplina Filosofia pelo uso de textos. Alguns salientaram o uso da língua portuguesa como instrumento principal nos processos avaliativos como outro dificultador para a compreensão das questões e devolutiva das reflexões na disciplina.

O entendimento da língua portuguesa na disciplina foi apontado pelo Estudante 11¹ quando indagado sobre o que pensa a respeito do ensino de Filosofia: “*Texto difícil*”; já como forma de perceber o valor atribuído à língua portuguesa no ensino de Filosofia pelos estudantes, tem-se a seguinte assertiva: “*Eu muito difícil texto comprido*” (ESTUDANTE 4).

Sobre a língua portuguesa e a interação que estabelece com os conteúdos escolares e as pessoas, o Estudante 13, ao responder à questão sobre a surdez, afirmou: “*Os surdos têm muito dificuldade de escrever português conversar com outras pessoas e principalmente família não tem muito comunicação com outros e fica muito perdido*”. A dificuldade com a compreensão do texto retratada por ele se deve ao fato de a língua portuguesa não ser a língua natural do estudante surdo. Fernandes e Moreira (2014) e Quadros (2007), entre outros pensadores do campo dos estudos surdos, chamam atenção sobre a necessidade de pensar a educação bilíngue no processo de escolarização.

Quanto à aquisição do português como segunda língua do surdo e como pensar o uso do texto apresentado para o estudante em língua portuguesa, na modalidade escrita, ressalta-se o que diz Freire (1999, p. 30, grifo nosso):

¹ Utilizou-se, como forma de mencionar os dados referentes às pessoas nos questionários das etapas 1 e 2 da coleta de dados, o seguinte elemento de organização e apresentação: aquele que preencheu primeiro foi denominado 1, até o último, de forma sequencial, garantindo a privacidade dos professores, TILS e estudantes.

É importante também ressaltar que as dificuldades com o componente sistêmico podem ser enfrentadas mais naturalmente quando os aprendizes são apresentados a textos escritos que tratam de conhecimento do mundo com o qual eles já estão familiarizados. A verdade é que o aprender se torna uma tarefa quase intransponível quando o aprendiz tem que enfrentar problemas de vocabulário, morfologia e sintaxe **em um texto sobre um assunto que ele desconheça**. Não podemos esquecer, no entanto, que o conhecimento de mundo pode variar de pessoa para pessoa e que, portanto, muitas vezes, este componente também terá que ser organizado, explorado, suprido, construído em sala de aula através de um processo de negociação na primeira língua dos estudantes.

Os apontamentos de Freire (1999) são relevantes ao indicar que, quando há desconhecimento do assunto na leitura do texto, o aprendizado passa a ser uma tarefa quase intransponível. Nesse contexto, no desenvolvimento e mediação para a leitura de Filosofia, o professor, ao apresentar dados como quem escreveu, qual é a época, o problema que o texto apresenta, em qual epistemologia foi escrito e esclarecer conceitos presentes no texto, colabora para diminuir a dificuldade que o estudante apresenta ao ler o texto de Filosofia. É importante salientar que essa estratégia colabora com o aprendizado de ouvintes e surdos, pois o cuidado com a apresentação do texto pelo docente pode facilitar a leitura do mundo a partir das ideias postas, especialmente quando esses esclarecimentos respeitam a diversidade linguística² presente em sala de aula.

A importância e o cuidado na seleção dos textos³ que serão lidos, a ausência dessas ideias em língua de sinais⁴, o encaminhamento e a mediação oferecidos para a leitura do texto filosófico devem ser trabalhados pelo docente, pois a leitura do mundo, como anterior à palavra, algumas vezes precisa ser provocada para analisar o texto, a partir de problemáticas que o autor da obra se colocou ao produzi-la. As implicações na realidade do estudante colaboram para o entendimento.

² Isso significa transmitir em Libras para os estudantes surdos; para isso, o ideal seria um professor bilíngue (domine a Libras e o português) ou, em caso de ausência desse profissional, a presença do TILS, além de as instruções serem oferecidas em língua portuguesa para os estudantes ouvintes.

³ A compreensão é decorrente da dificuldade que os estudantes manifestaram na pesquisa, conforme o questionário aplicado na etapa 2.

⁴ Tradução dos textos utilizados na sala de aula para Libras, para ter acesso inicialmente às ideias na língua natural do surdo e depois fazer a leitura em língua portuguesa.

Na etapa 1 da pesquisa, quando foram entrevistados professores, TILS e estudantes, encontraram-se três respostas nos grupos de estudantes quanto ao valor de aprender Filosofia: (i) o primeiro grupo de estudantes reconhece a importância do aprendizado da Filosofia, por favorecer o pensamento, por isso há sua adesão na tentativa de aprender e usar a Filosofia no seu dia a dia; (ii) o segundo grupo não gosta, pois é preciso pensar, descrever e socializar, além de não se interessar por refletir sobre as temáticas propostas na disciplinas; (iii) o terceiro grupo se manifesta indiferente, ou seja, não afirma gostar ou não, simplesmente estuda porque compõe a grade curricular. Todavia, um fator unânime nas respostas foi a presença do TILS, descrita como importante nesse processo de inclusão e aprendizado. Com esse panorama, tem-se explicitada a dificuldade da interação e mediação, fundamental para o aprendizado do conhecimento científico-filosófico do estudante surdo, nas escolas que não contam com esse profissional.

Por sua vez, o professor, imerso no campo educacional, reconhece a necessidade de atender às demandas oriundas dos vários setores da instituição, promovendo adaptações na metodologia, de modo a não faltar acesso ao conhecimento e às metodologias nas disciplinas específicas que podem colaborar no ensino e aprendizagem dos estudantes surdos.

No que diz respeito à prova⁵ em língua portuguesa, como componente da prática educativa, tem-se a dificuldade de compreensão e resolução das questões pelo estudante surdo. Em ambas as etapas da pesquisa, os estudantes comentaram sobre a dificuldade de entender o português e com as provas, por serem apresentadas questões em língua portuguesa, não ocorrer o uso de imagens muitas vezes e existir a “crença” de alguns professores de que seria melhor não utilizar a língua portuguesa na modalidade oral, apenas no domínio da modalidade escrita; essa afirmação foi extraída de respostas dadas por alguns professores sobre a legenda em filmes como elemento que permite apropriação do conteúdo exibido. Na mesma perspectiva, ao solicitar que o estudante escreva seu entendimento sobre um tema, mesmo que o registro seja na segunda língua dele, a prática implicitamente parte da crença de que os surdos dominam a escrita como forma de exposição.

⁵ A provas e/ou instrumentos avaliativos que desconsideram as particularidades linguísticas dos estudantes, se aplicam os mesmos argumentos expostos nesse parágrafo.

A respeito, no Decreto nº 5.626/2005, ao tratar do uso e da difusão da Libras e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação, afirma-se:

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos. (BRASIL, 2005).

Considerando o exposto nesse excerto, é preciso que o sistema de ensino possibilite mecanismos para que a avaliação do surdo utilize meios alternativos, fazendo o registro por recurso de vídeo. É importante considerar que, como professor, é preciso pensar não só nas respostas e na forma como o estudante vai elaborar e apresentar suas ideias, mas como serão construídas e apresentadas as questões para sua produção.

Compreende-se que o estudante surdo possui como língua natural a língua de sinais, no caso brasileiro, a Libras, fundamental para perceber que a aquisição, o desenvolvimento e o entendimento de informações ensinadas na língua portuguesa na modalidade escrita não são simples e naturais. Assim, no desenvolvimento das aulas e nos instrumentos avaliativos, é importante utilizar vídeos e possibilitar que questões respondidas em língua portuguesa possam ser complementadas com explicação em Libras gravada, a fim de potencializar a compreensão do que foi apreendido e do que é preciso ser retomado pelo professor em suas aulas.

3.2 O processo de aprendizagem filosófica: relação professor-TILS

De acordo com Silva (2016), pode-se analisar o processo de educação de um estudante surdo num espaço inclusivo, em que há desconhecimento docente e ausência da prática da Libras no ensino. A simplificação da abordagem faz com que exista uma desigualdade entre ouvintes e surdos no conhecimento ofertado,

dificultando a continuidade da escolarização destes, visto a defasagem gerada por essa realidade, com a falta de transmissão adequada de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos devido a um problema de diferenças linguísticas e não de capacidade cognitiva.

A Declaração de Salamanca considerou uma das coisas mais peculiares da educação de Surdos: a questão da língua. No entanto, ainda assim, a língua é apenas mencionada nos documentos através de recomendações, mas não de inserção e viabilização de um ensino tendo como espinha dorsal a língua de sinais. (QUADROS, 2003, p. 86).

Conforme menciona Quadros (2003), nem os documentos internacionais apontam o valor da língua de sinais para a educação dos surdos e sua inserção nas práticas pedagógicas, principalmente ao se constatar que apenas os materiais e as dinâmicas não parecem ser efetivos para o processo de ensino-aprendizagem. Segue relato de um participante sobre esse tema:

Muitos surdos são aprovados ao longo dos anos sem ter boa compreensão dos conteúdos, isso porque não houve intérprete para ele ou ele mesmo não compreende bem Libras para se desenvolver no ensino. Mas a maioria dos Surdos que chega no Ensino Médio tem domínio médio a pleno de Libras. (INTÉRPRETE 2).

Ao apresentar os princípios da Libras, Gesser (2009) explica que, como todas as línguas naturais orais, ela também possui uma gramática, não existindo, assim, uma superioridade entre as línguas no que corresponde à capacidade de desenvolvimento, raciocínio e pensamento. O sentimento de preconceito de uma língua pode ocorrer socialmente pelo prestígio atribuído aos falantes por causa das diversas condições econômicas, culturais e políticas.

Para o bom desenvolvimento do estudante surdo, o contato do adulto surdo e do professor surdo com a criança surda é de vital importância para o processo de

afirmação da sua cultura, da língua de sinais e do desenvolvimento da identidade. Ainda, entender que a Libras é uma língua torna-se fundamental para descrever algumas de suas características, que são compartilhadas com todas as outras línguas vivas, como ser passível de modificações decorrentes do uso e do desuso dos termos. Por sua vez, a noção de ser necessário utilizar mímicas para expressar uma ideia e/ou explicar demonstra desconhecimento por parte do interlocutor. Sobre as expressões faciais, um dos elementos da gramática da língua de sinais, é interessante trazer o seguinte entendimento:

São chamadas de marcações não-manuais e acompanham determinadas estruturas, tendo um escopo bem definido. No nível morfológico, as marcações não-manuais estão relacionadas a grau e apresentam escopo sobre o sinal que está sendo produzido. Os adjetivos estão associados ao grau de intensidade. (QUADROS; PIZZIO; REZENDE, 2008, p. 3).

Portanto, a incompreensão ou a ausência de conhecimentos sobre a cultura surda e o papel da língua para a aprendizagem colabora para se produzir, como descreve Silva (2016), uma adaptação curricular insuficiente, desconsiderando a competência para a formação desses estudantes no processo educativo.

Na prática, constato que os conteúdos ensinados aos Surdos são diferentes dos conteúdos das turmas de ouvintes, pois passam por uma simplificação. A escola é igual, o currículo é igual, mas o ensino para Surdos é diferente, com conteúdos menos aprofundados. (SILVA, 2016, p. 21).

Essa denúncia é significativa para problematizar o papel do currículo e os aspectos da cultura dos estudantes na elaboração do programa escolar para o processo educativo. Reconhece-se que “aquilo que é definido como sendo conhecimento escolar constitui uma seleção particular e arbitrária de um universo muito mais amplo de possibilidades” (SILVA, 1990, p. 61). O currículo apresenta a cultura, valores sociais e históricos, concepção epistemológica sobre as pessoas, o mundo e a

finalidade de um processo educativo, por isso é importante que considere o *habitus* dos estudantes, que entenda a presença da diversidade como constitutivo da produção do conhecimento, considerando que,

enquanto a política de apropriação de conceitos continuar desvinculada de práticas curriculares em que a diferença seja enriquecedora, promotora de criação de novos conhecimentos, a escola, seja ela em que modalidade for, continuará perpetuando a exclusão, o preconceito e a discriminação social. (DORZIAT, 2009, p. 56).

Quando, na pesquisa exploratória, se perguntou sobre a percepção da dificuldade do estudante surdo com a disciplina Filosofia, o Intérprete 1 informou: “*Sim, por ser algo abstrato, exige maior reflexão para a compreensão de suas teorias e conceitos*”. Essa reflexão está presente em outro relato: “*Por que a filosofia é muito abstrata, e na hora da explicação por mais que tentemos mudar com alguns sinais às vezes eles também não entendem*” (INTÉRPRETE 3). A natureza da disciplina corrobora a necessidade do seu ensino no espaço escolar, pois faz referência à vida cotidiana, à filosofia presente na realidade, aos textos e reflexões anteriores como ferramentas para analisar e compreender o cotidiano. Diante disso, o papel da mediação pedagógica para a aprendizagem filosófica é imprescindível para que a recepção filosófica tenha condições de acontecer, considerando o tempo, o conhecimento, a tradução para a língua do estudante, o que significa mudar o conteúdo para que se apreenda a parte essencial da mensagem de determinada comunicação. Frisa-se que se verifica sempre o grande auxílio do TILS, mas a função de ensinar do educador é indelegável.

Conforme Mendes (2014, p. 74), o ensino e o aprendizado da Filosofia requerem uma mediação para planejar, “problematizar, investigar os problemas filosóficos no âmbito de cada conteúdo que estava trabalhando”. Para entender essa tarefa do professor filósofo, quando se encontra com os diversos estudantes, é preciso conhecer quem eles são, para que a “complexidade da Filosofia se constitui no desafio de pensar de vários jeitos [...] É complexa, pois exige estudo, esforço,

dedicação, e, como em outras disciplinas, a dificuldade de aprendizagem é um desafio a ser superado” (MENDES, 2014, p. 169).

No processo de mediação, a “ausência de uma língua comum entre o professor ouvinte e o estudante Surdo traz dificuldades para o estudante em relação ao seu desempenho e participação em sala de aula, já que não pode relacionar-se diretamente com o professor” (LACERDA, 2015, p. 35). Ao considerar a importância do *habitus* do estudante no processo educativo, o surdo tem direito à escola bilíngue, como aponta Fernandes (2003), pois se busca reconhecer o valor linguístico-discursivo no processo de elaboração e constituição da identidade surda. Sobre isso, Lodi (2013, p. 61) afirma:

Embora a Política tenha sido tecida por meio de um discurso que busca uma aproximação com os princípios de educação bilíngue para Surdos constitutivos do Decreto (aceitação da Libras nos espaços escolares e do ensino do Português como segunda língua), a análise dos enunciados que a fundamentam, postos em diálogo com as propostas defendidas, mostra inconsistências e um olhar para a educação de Surdos que não se desloca do plano discursivo, na medida em que se reproduz, na proposição das práticas inclusivas, o passado que excluiu as pessoas surdas dos processos educacionais/sociais.

Deve-se, assim, na elaboração do currículo, propor um ensino a partir de uma concepção que reconheça o outro, sua cultura, os elementos de seu cotidiano a ser estudados, analisados, problematizados, entendidos como forma de afirmação da autonomia. Não se busca “fazer para” e, sim, “fazer com” os estudantes; pensar nessa finalidade do ensino é fundamental.

Esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade comece, não quanto o educador-estudante se encontra com os estudante-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. (FREIRE, 2016, p. 115).

Com esse intuito, a pesquisa⁶ e a convivência com os TILS no espaço pedagógico permitiu perceber as dificuldades, enfrentamentos, superações e desafios do ensino de Filosofia com o estudante surdo no espaço inclusivo. Nesse contexto, pensar no texto filosófico e como disponibilizar o acesso respeitando a diversidade linguística do estudante, a mediação e explicação feita na língua portuguesa oral, que precisa ser compreendida pelo TILS para sua tradução em tempo real ao estudante, a compreensão de sinais de termos técnicos, de modo a transmitir a intencionalidade da mensagem para o estudante, são algumas das dificuldades.

Entende-se que um elemento importante para a aprendizagem filosófica é a interação entre o professor de Filosofia e o TILS, além de sua relação com o conhecimento dos estudantes, os conteúdos, o cotidiano e o currículo ser fundamental para pensar na adaptação e seleção dos materiais a ser utilizados no processo de ensino e aprendizagem para potencializar o desenvolvimento e apropriação dos conhecimentos pelos estudantes surdos.

4. Considerações finais

A partir da pesquisa, salienta-se a necessidade de convencimento, principalmente, em relação a: (i) aprendizado da língua de sinais pela comunidade escolar; (ii) necessidade do aprofundamento do domínio linguístico de Libras; (iii) ausência do tempo pedagógico necessário para que o intérprete possa dialogar com os vários agentes educacionais, a fim de pensarem juntos estratégias para o ensino-aprendizagem.

Trabalhos de pesquisa que possibilitem ao professor conhecimento basilar dos conceitos da disciplina e da comunicação em Libras, colaborar na adaptação curricular diante das possibilidades (tempo, conhecimento, abertura para sugestões) e afirmar a importância da cultura surda, da língua de sinais e das identidades surdas no processo de aprendizagem podem contribuir para o conhecimento do docente sobre essas temáticas.

⁶ Pesquisa e questionário aplicado aos TILS, conforme apresenta o Quadro 1.

Considerando a importância da especificidade na mediação do conhecimento filosófico para formação do estudante surdo, é fundamental garantir a presença/permanência do TILS nas salas de aula inclusivas, como forma, inclusive, de respeitar a condição linguística do surdo. É preciso registrar que, na escola inclusiva que não conta com professor bilíngue, as condições de trabalho⁷ do TILS (durante as 25 horas-aula em salas) não permitem a troca de conhecimentos importantes para o desenvolvimento de ambos os profissionais. Isso é claramente perceptível, seja em relação à forma de adaptação das atividades do plano de trabalho docente, seja nos materiais utilizados em sala de aula e socializados, para verificação de sinais e termos adequados na Libras. Enfim, trata-se de barreiras que precisam ser superadas para melhorar o ensino na sala de aula inclusiva com a presença de estudantes surdos.

Referências

- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 20 dez. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>>. Acesso em: 20 dez 2020.
- DORZIAT, Ana. **O outro da Educação**: Pensando a surdez com base nos temas identidade/diferença, currículo e inclusão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.
- FERNANDES, Sueli Fatima. **Educação bilíngüe para Surdos**: identidades, diferenças, contradições e mistérios. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, 2003.

⁷ Na presença de estudantes surdos e ouvintes, é preciso ministrar as explicações em uma língua; pelas condições informadas na pesquisa, isso ocorre em língua portuguesa oralizada, com tradução para a Libras mediante presença do TILS.

FERNANDES, Sueli Fatima; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para Surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba. Número 2/2014- Edição Especial p. 51-70, 2014.

FREIRE, Alice Maria da Fonseca. Aquisição do Português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos. 1999. In: Skliar, Carlos. (org.) **Atualidade da educação bilíngue para Surdos**, 2^a ed. Porto Alegre: Editora Mediação, v. 2, p. 25-34.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro, 2016.

GAJARDO, Marcela. **Pesquisa participante na América Latina**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

GESSER, A. **Libras?: Que língua é essa?: Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Intérprete de Libras em atuação na educação infantil e no Ensino Fundamental**. 6. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015.

LODI, Ana Cláudia Balieiro. Educação bilíngue para Surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 1, p. 49-63, 2013.

MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli. **Atitude filosófica do jovem no cotidiano escolar do Ensino Médio: um estudo sobre as possibilidades da recepção do conteúdo de filosofia política**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

QUADROS, Ronice Muller. Situando as diferenças implicadas na educação de Surdos: inclusão / exclusão. **Ponto de Vista**, n. 5, p. 81-111, 2003.

QUADROS, Ronice Muller (Org.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Ed. Arara Azul, 2007.

QUADROS, Ronice Muller; PIZZIO, A. L.; REZENDE, P. L. F. Ronice Muller de Quadros Aline Lemos Pizzio. **Língua Brasileira de Sinais II: Tópicos de lingüística aplicados à Língua de Sinais: Sintaxe**. 2008.

SILVA, D. da. **Políticas de acessibilidade para Surdos: perfil e condições de trabalho dos tradutores intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras) das escolas da rede estadual de ensino de Curitiba e região metropolitana**. Dissertação (Mestre em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

THIOLLENT, Michel. **Crítica metodológica, investigação social e enquete**



operária. 4ª ed. São Paulo: Editora Polis, 1985.

VIANNA, Heraldo Marelin. **Pesquisa em Educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2007.

Autores:

Edson Teixeira de Rezende

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professor de Filosofia da Faculdade de Ensino Superior do Paraná FESPPR, Secretaria de Educação do Paraná. E-mail: profetr@gmail.com

Plataforma Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/5579211964550306>>.

ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-5044-8167>>.

Geraldo Balduino Horn

Doutor em Educação - Universidade de São Paulo. Professor Titular do Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado e Doutorado - Universidade Federal do Paraná. E-mail: gbalduino.ufpr@gmail.com

Plataforma Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/0374854245866516>>.

ORCID: <<https://orcid.org/0000-0003-1056-4822>>.

Ademir Aparecido Pinhelli Mendes

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Atualmente é professor do Quadro Próprio do Magistério - Secretaria de Estado da Educação do Paraná. E-mail: pinhellimendes@gmail.com

Plataforma Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/5196620535287885>>.

ORCID: <<https://orcid.org/0000-0003-4929-9544>>.



Educação, democracia, gestão democrática

Claudio Domingos Fernandes



*E nós estamos ainda no processo de aprender como fazer
democracia. (Paulo Freire)*

I

Educação, Democracia, Cidadania são termos que se relacionam intimamente e um está para outro como as três pessoas da Santíssima Trindade para a teologia. De tal modo, falar de democracia é falar de cidadania e falar de cidadania é falar de educação. E todas representam desafios históricos que condicionam, mas não determinam nosso modo de viver e nossas escolhas políticas.

Podemos dizer que o entrelaçamento destes termos assume relevância entre nós no bojo dos movimentos sociais e políticos que ao fim dos anos 1980 lutavam pela abertura política contra um regime arbitrário e autoritário. Contra o regime militar, o sonho de democratização do país mobilizou movimentos populares, entidades de classe, sindicatos e representantes de diversas correntes políticas no movimento Diretas Já, pela realização de eleições diretas. O movimento culminou numa grande manifestação, com mais de um milhão de pessoas, no Vale do Anhangabaú, em São Paulo. E embora não tenha alcançado êxito imediato, despertou os anseios de um Estado democrático de direito, fundado na soberania do povo e nos direitos humanos, que culminou com a volta do poder civil em 1985, na aprovação de uma nova

Constituição Federal (1988) e com a realização das eleições diretas para Presidente da República em 1989.

Em suas áureas páginas, a Carta Magna de 1988 confere à educação, assim como à saúde, à alimentação, ao trabalho, à moradia..., o status de direito social (cf. Constituição Federal, 1988, art. 6º) atribuído a todos os brasileiros como “dever do Estado e da família”. E o texto constitucional preconiza ao Estado o dever de promover “o desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 205).

Assim, no contexto da redemocratização de nossas instituições, a democratização da escola, além dos preceitos legais que a referenda, constitui uma nova estratégia de grande relevo pedagógico.

Destaca-se, porém que o termo democracia apresenta fragilidades e depende de condições políticas e sociais adequadas, como redução das desigualdades sociais, respeito aos direitos humanos, proteção à vida. Se ninguém nega a importância do regime e da convivência democrática, é também sabido do papel indispensável da educação num regime plenamente democrático. Já

John Dewey afirmava que uma sociedade democrática não requeria apenas o governo da maioria, mas a possibilidade de desenvolver, em todos os seus membros, a capacidade de pensar, participar na elaboração e aplicação das políticas públicas e ainda poder julgar os resultados. (BENEVIDES, 1996, p. 225)

E para que a democracia ganhe seu pleno estatuto e mantenha-se como garantia de liberdade política plena, espera-se da educação o papel de formar sujeitos democráticos. Para tanto, espera-se, então uma educação para a democracia. E

A educação para a democracia comporta duas dimensões: a formação para os valores republicanos e democráticos e a formação para a tomada de decisões políticas em todos os níveis, pois numa sociedade verdadeiramente democrática ninguém nasce governante ou governado, mas pode vir a ser,

alternativamente – e mais de uma vez no curso da vida – um ou outro.
(Idem, p. 226)

Daqui, a importância de se falar de uma educação democrática, num ambiente que possibilite, além das condições de ensino-aprendizagem, uma formação que promova o envolvimento, o comprometimento e a participação de todos os atores no desenvolvimento de práticas e ações que estimulem vivências democráticas.

A possibilidade de uma escola democrática, ou seja, para a formação de sujeitos em condições potenciais de ser não apenas governados, mas, sobretudo, governantes, começa pelo modelo de sua organização e administração. Assim, a nosso ver, uma educação para a democracia, só é possível em uma escola democrática. E uma escola democrática, só alcança verdadeiro sentido com uma gestão democrática.

II

A gestão democrática não é apenas uma estratégia pedagógica necessária para uma formação de fato democrática e para a democracia. Ela é exigência constitucional, e está disciplinada na Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB).

No texto constitucional, a referência à gestão democrática aparece no inciso VI do artigo 206 como um dos sete princípios do ensino em nosso país e preconiza:

Igualdade, liberdade, pluralismo, gratuidade, valorização dos profissionais de ensino e garantia de padrão de qualidade são os outros seis princípios que, articulados à gestão democrática como modo de administrar as escolas, apontam para a possibilidade de todas as pessoas, independente de sua situação social, econômica e cultural intervir e participar ativamente na construção de políticas educacionais e na gestão das escolas. (BRASIL, 1988, p. 19)

Já a LDB, em seus artigos 14 e 15 preconizam que:

Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15 - Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

A LDB também indica que os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de “articular-se com as famílias e comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” (Art. 12, inciso VI), e os docentes devem “colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade” (Art. 13, inciso VI). Define como incumbências dos estabelecimentos de ensino, incluso no Art. 12, a elaboração da proposta pedagógica e, no Art. 13, a ampliação progressiva da autonomia pedagógica, administrativa e da gestão financeira nas escolas.

O conhecimento dos fundamentos legais da gestão democrática é fundamental, para, fundados neles se norteiem ações que favoreçam a construção de uma escola democrática e de qualidade para todos. Mas, uma vez cientes dos marcos legais, é preciso ater-se às características da gestão democrática.

III

Segundo Luiz Dourado (2001), numa perspectiva democrática, a gestão democrática tem características e exigências próprias. E

Para efetivá-la, devemos observar procedimentos que promovam o envolvimento, o comprometimento e a participação das pessoas. Para isto,

torna-se necessário promover atividades e exercer funções que promovam a presença e o fortalecimento da atuação das pessoas no interior das escolas. No entanto, o modo democrático de gestão envolve o exercício do poder, incluindo os processos de planejamento, a tomada de decisões e a avaliação dos resultados alcançados, etc... Trata-se, portanto, de fortalecer procedimentos de participação das comunidades escolar e local no governo da escola, descentralizando os processos de decisão e dividindo responsabilidades. (DOURADO, 2001, p. 15)

Neste sentido, o ambiente escolar é, por excelência, além de espaço de aprendizagem, espaço de preparação para o exercício da vida cidadã, envolvendo suas dimensões: econômica, cultural, política, numa participação que não se reduz a ser espectador, mas ator dos processos de criação, formulação e decisão dos rumos da sociedade. De tal modo, a grandeza e responsabilidade de que está imbuída a escola, deve ser de interesse de todos. Por isso, ela deve estar aberta ao debate não apenas intramuro. De sua gestão deve participar também a comunidade circundante.

Na perspectiva de afirmar esse caráter público da escola, Araujo (2009, p. 254) acredita que é necessário exercitar quatro elementos constitutivos importantes na construção de um processo de gestão democrática: Participação, Autonomia, Pluralismo e Transparência.

Com respeito à participação, ela é

[...] o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, estrutura e organização e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação. (LIBÂNEO, 2004, p. 102)

De igual maneira Heloisa LÜCK (1996, p. 18-19), explica que:

A participação, em seu sentido pleno, caracteriza-se por uma força de atuação consciente, pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem o seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade social, de sua cultura e de seus resultados, poder este resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir em torno de questões que lhe são afetadas.

A participação exige autonomia que, nas palavras de Libâneo (2004, p. 144), “requer vínculos mais estreitos com a comunidade educativa”.

Heloisa Lück, ressalta que “a autonomia da gestão escolar não significa total e absoluta condição e direito da escola e de seus profissionais de condução de seus próprios destinos, isto é, de agir com total liberdade...” (LÜCK, 2006, p. 97). Segundo esta autora

Autonomia é um processo coletivo e participativo de compartilhamento de responsabilidades emergentes e gradualmente mais complexas, resultantes do estabelecimento conjunto de decisões. Não se trata de a escola ser autônoma para alguém, para algum grupo, mas de ser autônoma com todos, desse modo caracterizando-se como gestão democrática e compartilhada. (LÜCK, 2006, p. 99)

E,

Não existe autonomia quando não existe a capacidade de assumir responsabilidades, isto é de responder por suas ações, de prestar contas de seus atos, de realizar seus compromissos e estar comprometido com eles, enfrentando reveses, dificuldades e desafios inerentes a esse desafio. (LÜCK, 2006, p. 98)

O terceiro elemento a caracterizar a gestão democrática é o pluralismo. Relacionado à política, o pluralismo se caracteriza como a garantia da existência de divergências e conflitos de ideias e interesses a serem colocados e debatidos em vista de um entendimento e de um propósito comum: a realização de uma sociedade democrática. A pluralidade toma como base o Estado democrático de direito que reconhece que a sociedade é formada por vários grupos, pela multiplicidade de vários centros de poder em diferentes setores. Através da ideia de pluralismo, então, busca-se assegurar a liberdade de expressão, manifestação e opinião, garantindo-se a participação popular na formação da democracia do país. O Pluralismo, portanto,

[...] indica o reconhecimento comum, dos diferentes grupos que lutam por uma extensão e radicalização da democracia, de que possuem uma preocupação comum, e levará à articulação das exigências democráticas reivindicadas por diferentes movimentos: as mulheres, os trabalhadores, os negros, os homossexuais, os ecologistas, assim como outros “movimentos sociais novos”. O objetivo é construir um “nós” como cidadãos democráticos radicais, uma identidade política coletiva articulada mediante o princípio de equivalência democrática. Deve-se sublinhar que tal relação de equivalência não elimina as diferenças porque, caso contrário, seria simples identidade. Somente na medida em que as diferenças democráticas se oponham às forças ou discursos que negam todas elas, essas diferenças serão substituíveis entre si. (MOUFFE, 1999, p. 42)

Também a educação escolar, neste sentido, seguindo o que dispõe a LDB, devendo vincular-se às práticas sociais e ao mundo do trabalho, deve inspirar-se nos ideais de solidariedade e apreço à tolerância e princípios de pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e administrativas. Neste sentido, o pluralismo é entendido

... como o respeito ao outro, às diferentes opiniões, à diversidade de pensar. Enfim, o reconhecimento da existência de diferenças de identidade e de interesses que convivem no interior da escola e que sustentam, por meio do debate e do conflito de ideias, o próprio processo democrático... Sobressai,

aí, a importância da construção de canais democráticos que venham no sentido de permitir o debate aberto entre os diversos interesses que se manifestam na escola, fazendo com que as reflexões e deliberações sobre o contexto escolar sejam viabilizadas como consequência do embate estabelecido. Ou seja, a construção do consenso em torno de projetos educacionais vindos a partir do conflito de ideias e do respeito aos diferentes projetos existentes no interior das instituições escolares. (ARAÚJO, 2009, p. 256)

Por fim, a transparência costuma se apresentar como um meio eficiente de dar credibilidade ao espaço público, ou seja, a lisura que permite aos cidadãos participarem do controle da coisa pública.

De acordo com Norberto Bobbio (1987), no exercício da democracia é essencial que as ações dos governantes sejam divulgadas e, quando tornadas públicas, esmiuçadas, julgadas e criticadas pela sociedade. De tal modo, em países democráticos, a transparência tem se transformado em fator altamente requisitado. Há cada vez mais cobrança da sociedade por visibilidade, por direito de acesso ao conteúdo informacional dos atos e gastos efetivados pelos gestores públicos. Em sociedades participativas consciente da atuação dos seus representados, a transparência desempenha, de forma mais satisfatória, o exercício da democracia.

A transparência permite que o cidadão acompanhe a gestão pública, analise os procedimentos de seus representantes e favoreça o crescimento da cidadania, trazendo às claras as informações anteriormente veladas nos arquivos públicos. Um país transparente possibilita a redução dos desvios de verbas e o cumprimento das políticas públicas, proporcionando benefícios para toda a sociedade e para imagem do país nas políticas externas. (FIGUEREDO; SANTOS, sd, p. 6)

Para Araújo (2009, p. 257)

[...] a transparência tem de ser entendida na sua forma mais ampla possível, não se limitando aos aspectos da administração de uma instituição educativa, mas também atingindo o fazer pedagógico, mesmo porque o autoritarismo tem se manifestado tanto na administração escolar como na relação pedagógica estabelecida pelo professor em sala de aula.

IV

Embora encontre sustentação legal, e tenha ampla defesa nos discursos pedagógicos, constituir uma escola democrática não é tarefa fácil. Sua implementação envolve as múltiplas relações com os diferentes sujeitos sociais, bem como passa pela afirmação e pela criação de espaços de participação de alunos, pais de aluno e comunidade nas discussões políticas e pedagógicas da escola.

Assim, centrada nos alunos, que devem ser vistos como atores fundamentais desse processo, uma gestão democrática, deve buscar envolver todos aqueles que se interessam não apenas pela oferta de vagas numa determinada unidade escolar, mas primam pelas vivências estabelecidas no ambiente escolar, a qualidade das relações associadas à formação de alunos críticos, criativos e autônomos, ou seja, com uma educação significativa e amplamente formativa.

Para tanto, ressaltamos a importância da participação de pais e comunidade, em todo o processo escolar. Mas tal participação não ocorre de forma espontânea. Ela deve ser estimulada. E dentre os mecanismos políticos-pedagógicos de participação que devem ser ampliados e assegurados podem ser relacionados os grêmios estudantis, os conselhos de classe, as associações de pais e mestres, o plano político pedagógico.

Instituídos por meio da Lei 7.398/85, os grêmios estudantis são frutos das lutas pela democratização da gestão da educação no Brasil. Eles configuram importante instrumento de organização dos alunos para debaterem e deliberarem acerca de seus interesses. Mecanismo de valorização dos alunos no cotidiano escolar,

Os grêmios estudantis tornam-se, assim, imprescindíveis para o exercício democrático de cidadania, bem como para o resgate da dimensão política no interior da escola, entendendo política como a arte dos seres humanos discutirem, deliberarem e interferirem no mundo em que vivem. Portanto, a

construção da cidadania na escola não pode ser vista como uma promessa futura, uma abstração, pois cidadania é conquista, é construção e exercício permanente, contrapondo-se, assim, à lógica da escola autoritária, que não exercita a cidadania, mas estabelece ordens, imposições, submissão, medo e passividade. (ARAUJO, 2009, p 259)

Órgão colegiado de gestão, o Conselho de Classe é, dentro da organização do trabalho pedagógico, um espaço de análise do desempenho do aluno e do desempenho da própria escola. Através dele se busca, coletivamente, verificar avanços e recuos, deficiências e dificuldades na aprendizagem, na prática docente, na gestão pedagógica. O Conselho de Classe propõe ações e intervenções para a melhoria destas práticas. Segundo CRUZ (1995, p. 117) “o conselho de classe: É o momento de uma avaliação diagnóstica da ação pedagógico-educativa feito pelos professores e alunos (em momentos distintos, às vezes) à luz do Marco Operativo da Escola.” Para Araujo

[...] o Conselho Escolar constitui-se como meio importante de exercício da cidadania no controle social das atividades da escola, pode possibilitar maior distribuição do poder, bem como garantir o fortalecimento dos princípios democráticos por meio do convívio com a pluralidade que compõe o ambiente escolar. No conselho escolar deve ser assegurada a participação autônoma dos estudantes, cabendo aos professores e à gestão escolar respeitarem e discutirem os posicionamentos tomados por eles, mesmo que as suas posições sejam diferentes e conflitantes com os interesses dos professores ou da gestão escolar. Ou seja, é preciso criar as condições de interferência autônoma dos representantes dos estudantes nos conselhos, condenando, assim, quaisquer atitudes e práticas de ameaça ou perseguição aos membros dos conselhos por expressarem opiniões divergentes ao conjunto dos professores e membros da direção da escola. (ARAUJO, 2009, p. 260).

A relação da família com a escola configura uma rede de inter-relações que produzem efeitos significativos no desenvolvimento formativo do aluno. A participação efetiva de pais no acompanhamento das práticas pedagógicas abrem horizontes de uma formação mais consistente do aluno, que encontra nesta participação incentivo a se empenhar e torna-se sujeito de seu próprio aprendizado. De tal maneira, compreende-se que o diálogo entre a escola e a família seja capaz de possibilitar a troca de ideias entre as mesmas abrindo espaços para que valores sejam afirmados e/ou discutidos, respeitando-se as diferenças e o direito de todos se expressarem. Neste sentido é que nas escolas democráticas se instituem as Associação de Pais e Mestres. Elas tem por finalidade colaborar no aprimoramento do processo educacional, na assistência ao escolar e na integração família-escola-comunidade.

É de se ressaltar que em muitos lugares essas associações são apenas meras formalidades, no entanto, em escolas verdadeiramente democráticas, a presença dessas associações são fundamentais.

Cabe à gestão escolar criar estratégias de ações que potencialize a ação dessas associações, motivando-as. De tal forma a gestão escolar deve implementar

Uma estrutura administrativa da escola adequada à realização de objetivos educacionais de acordo com os interesses das camadas trabalhadoras, deve também prever mecanismos que facilitem e estimulem a participação dos pais e membros da comunidade em geral nas decisões aí tomadas. (PARO, 1997, p.102)

Quando gestores e corpo docente discutem e partilham ideias, a escola torna-se um espaço interativo onde se busca produzir um ambiente de embates sem torná-lo opressivo ou demasiado carregado de dúvidas e suspeitas. É realidade que o processo de trabalho coletivo em que diferenças e diversidades se colocam em diálogo é um desafio constante para que se efetive de forma satisfatória. No entanto, essa utopia é o centro de interesse de relações pedagógicas orientadas à democratização.

Neste sentido, o Projeto Político Pedagógico, caracteriza-se como um instrumento intencional, a partir de uma leitura da realidade, de projeção de finalidades e de um

plano de ação que transforme a realidade existente. Produzido coletivamente favorece um maior comprometimento de toda a comunidade escolar.

Nos dizeres de Veiga (1995, p. 13) “o projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente.” De tal modo,

O projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola. (VEIGA, 1995, p. 12-13)

Todos os envolvidos no ato educativo – professores, pais, agentes educacionais, comunidade, equipe gestora – devem participar efetivamente dos debates e das decisões que visem a melhoria da aprendizagem e das condições de ensino. Para tanto, ao gestor cabe procurar motivar e criar canais de participação que afirmem o espaço escolar como espaço de vivência democrática.

Em resumo, em uma sociedade que se pretende democrática, a educação torna-se o fulcro de todas as iniciativas, junto com o combate às desigualdades sociais. A gestão escolar democrática torna-se, então, um referencial dentro da concepção de sociedade que se pretende alcançar, e deve conduzir um processo educativo voltado a formar cidadãos: sujeitos atuantes nos desígnios da sociedade, com capacidade de julgar e fazer escolhas conscientes, ponderadas, responsáveis, reconhecendo e valorizando os diferentes papéis que cada componente da comunidade escolar e, daí, nas múltiplas esferas sócias, exerce.

V

O propósito último de qualquer experiência escolar é o aprendizado efetivo e eficiente do alunado. Deste aprendizado se pode aferir a capacidade de apreensão dos conhecimentos oferecidos através das diversas disciplinas. No entanto, a escola não apenas transmite conhecimentos, e os alunos não apenas recebem passivamente estes

conhecimentos. Há em todo processo educativo escolar um elemento intangível nos métodos avaliativos. A formação da personalidade que envolve além dos saberes, a afetividade, os sentimentos, as emoções, as experiências individuais, constituídas de relações que ultrapassam os muros escolares.

Se Educação, Democracia e Cidadania se imbricam, escola democrática e gestão democrática as amalgamam e consolidam. De tal modo, o sentido de ser da escola em uma democracia é não apenas o ensino das disciplinas que compõem o currículo. A escola democrática caracteriza-se pela formação para vida democrática, centrada na participação autônoma, livre e responsável nos destinos da sociedade. Se por um lado, o sucesso educacional revela-se na aprendizagem efetiva dos saberes produzidos e reconhecidos socialmente, seu sucesso é melhor auferido da ação de seus egressos na vida pública. O cidadão democrático se forma também na escola. Numa democracia a gestão escolar não terá sentido se não for voltada a formação de personalidades democráticas.

Porém, para que a educação para a democracia atinja alguma possibilidade de êxito, não basta um ambiente democrático, é preciso que os atores na ponta deste processo, os educadores, tenham intimidade com valores e práticas democráticas. O que se espera, então, de educadores democráticos, é uma coerência ética que aproxima o seu ensinar e o seu agir. É preciso contar com educadores com gosto pela autonomia, pelo pensamento crítico, pela liberdade política. É preciso contar com professores que para ensinar certo e bem os conteúdos de sua disciplina, não descuide de seu testemunho ético inspirado em mudanças radicais na sociedade. Não há nada talvez que desgaste mais um professor que se diz democrático do que sua prática racista, sexista, homofóbica, antidialogal.

Cabe ao Estado alimentar o gosto pela democracia, propiciando a formação continuada de seus professores, oportunizando-lhes espaços de reflexão de sua atuação, de seu compromisso e responsabilidade, de seu gosto pela democracia. No bojo deste empenho, é preciso, também, valorizar o professor econômica e socialmente. É ainda papel do Estado estimular as famílias, motivar o alunado a assumirem a responsabilidade pela construção de seu conhecimento e de sua formação, motivar os valores democráticos em todos os âmbitos da sociedade.

No âmbito escolar, é tarefa da gestão democrática buscar envolver professores, alunado, pais e comunidade nas questões que dizem respeito às práticas escolares,

buscando dar-lhes espaço e voz para indicarem soluções de aprendizagem e gestão de conflitos.

Planejamento, engajamento, abertura para o diferente e o divergente, participação, coletividade, caracterizam uma gestão democrática. Na escola ela contribui para o bom funcionamento da instituição educacional, incentivando a participação coletiva nos planos de atividades pedagógicas, nas resoluções de conflitos interpessoais, na gestão dos recursos financeiros voltados às atividades educativas, busca qualificar o ensino e a aprendizagem do educando que, sentindo-se parte do processo pedagógico, tem a oportunidade de expressar suas opiniões e assumir a responsabilidade por seu aprendizado, numa convivência respeitosa e significava com seus pares em todo o ambiente escolar.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, Adilson Cesar de. **A gestão democrática e os canais de participação dos estudantes**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 4, p. 253-266, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/116/305>.

BENEVIDES, Maria V. de Mesquita. **Educação para a democracia**. Lua Nova, São Paulo, n. 38, dez. 1996. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/yKyLWKGyV8TNKLLKrRR6LpD/?lang=pt&format=pdf>.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 5/10/1998.

BRASIL **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei n. 9.394/96.

BOBBIO, Norberto. **Estado governo; por uma teoria geral da política**. 14^o edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CRUZ, Carlos H. C. **Conselho de Classe e participação**. Revista de Educação AEC. Brasília, DF: AEC do Brasil, n.º. 94, jan./mar 1995, p. 11 – 136.

FIGUEIREDO, Vanuza da Silva; SANTOS, Waldir Jorge Ladeira dos. **Transparência e controle social na administração pública**. Disponível em <https://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/AdministracaoPublica/RevistaTemasdeAdministracaoPublica/vanuza-da-silva-figueiredo.pdf>.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. revisada e ampliada, Goiânia Alternativa, 2004.



- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização** – 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2005.
- LUCK, Heloísa. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A , 1996.
- LUCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis/RJ: Vozes. 2006.
- MOUFFE, Chantal. **Feminismo, cidadania e política democrática radical**. Debate Feminista. São Paulo: Cia. Melhoramentos, Edição Especial (Cidadania e Feminismo), p. 29-47, 1999, p. 42.
- PARO, V. H. **Estrutura da escola e educação como prática democrática**. In: CORREA, Bianca Cristina, GARCIA, Teise Oliveira (org.) **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma Construção Possível**. Campinas/SP: Papirus. 1995.

Autor:

Claudio Domingos Fernandes

Formado em Filosofia pelo Instituto de Filosofia e Teologia Paulo VI. Mestre em Filosofia da Educação no programa de Cultura, Filosofia e História da Educação da Universidade de São Paulo (USP). Participa do Grupo de pesquisa em Filosofia da Educação (Grupefe), na Universidade Uninove.

ORCID: **000002-0510-9983**.



Aspectos antropológicos e éticos, ligados à nossa ancestralidade, no
***ENTRE MARGENS: Diálogo intercultural e outros textos* de Sara**
Jona Laisse
– um “chamamento” à reflexão profunda.

Matos Matosse

O *ENTRE MARGENS: Diálogo intercultural e outros textos*, de Sara Jona Laisse, escritora, crítica de literatura e docente universitária, é um livro dividido em duas partes: primeira parte: *ENTRE MARGENS: Diálogo intercultural*, (com 20 textos); segunda parte: *outros textos*, (com 4 textos); tem 136 páginas e foi prefaciado por Vanessa Riambau Pinheiro e o posfácio de Ana Mafalda Leite.

A autora impele-nos – num bom sentido do termo – para uma análise e debates profundos dos conteúdos constantes do seu livro, os mesmos têm que ver, grande parte, com os hábitos da sociedade moçambicana, cuja religião é ASCENTROLATRIA, isto é, uma religião do culto dos antepassados defuntos. Dos mortos. Ancestralidade.

Eu proponho-me a analisar alguns textos, como pretexto de levar este livro ao conhecimento do público. Aliás, isto constitui, também, um dos papéis da crítica literária: eis os textos: (1) Espíritos dos antepassados e santos canonizados, mediadores entre Deus e os Homens, págs.: 21 e 22; Mortos a regular a vida dos vivos, págs.: 23 e 24; (2) *Ku-tsinga*: dos hábitos às mudanças tradicionais, págs.: 35 - 37; (3) Injustiça social: “*ukati, ovaxi nivanga hona vasati?*”, págs.: 61 – 66; (4)

“No meio do caminho”: pedras, sombras, maridos e mulheres da noite, págs.: 76 – 79; e, por fim, (5) “Verdades” dos mitos: rituais de donzelar, págs.: 93 – 97, todos da parte 1; (6) Os “ventos do Apocalipse” podem manter a arte em tempo de “emergência sanitária”, págs.: 115 -121, da parte dois.

[A estrutura deste livro e, sobretudo, a escolha, pela autora, dos temas, a sua arrumação, permitem, facilmente, que se faça uma análise dos mesmos, de forma aleatória.]

Sara Jona Laisse levanta aspectos antropológicos ligados à cultura da nossa sociedade moçambicana – [rituais], [menciono, apenas, (3) três perspectivas na minha visão]: (1) a sua **importância**, na **educação da mulher** e, nessa linha, a **organização das sociedades**. [Aqui, a mulher como sujeito central, tendencialmente, de todas as cerimónias – rituais – apresentadas. O homem é olvidado e, paradoxalmente, é-lhe atribuído o papel de “*chefe de casa*”. Um papel que tem as suas exigências. Absurdo?!...]; (2) o **aspecto psicológico** que estes desempenham aos sujeitos, pág.: 35, 2º §. Aliás, em Injustiça social: “*ukati, ovaxi nivanga hona vasati?*”, págs.: 61 – 66, Sara diz-nos, baseando-se na canção da cantora moçambicana, Marlen: “...*Em fórum doméstico, é ela quem dá à luz, que, entretanto, deve adoptar o apelido do marido, após o casamento; as tarefas caseiras são a ela relegadas, cozinha, serve à mesa e comer. No âmbito profissional, (...) é a mulher quem trabalha, e, entretanto, o chefe do negócio é o marido*”, pág.: 62.; e (3) **aspecto de ética**. Estes rituais respeitam a dignidade da pessoa humana ou, apenas, olham para o fim último? O seu propósito? Por aquilo que se depreende, julgo que não.

Neste texto, há um aspecto a ter em atenção [ver o parágrafo anterior, sobre o âmago da canção da Marlen]: “...*deve adoptar o apelido do marido*...”; e, limpidamente, vemos a forma verbal - **deve**. Aqui, levanta-se a questão de Ética da pessoa. Ou Ética no geral. A imperatividade. A obrigação. O desrespeito pelos direitos do outro [da mulher, neste caso]. Por que lhe roubar o **apelido**? Olha, o nosso apelido está, intrinsecamente, ligado a nós. Temo-lo, não desassociado dos nossos ancestrais. Dos nossos espíritos. Por outro, o nosso apelido é a nossa identidade. A nossa dignidade como pessoa. Urge uma reflexão e – tomada de medidas –, o libertar-se da mulher – [já temos este livro a nos dar impulso, a nos remover o véu, a venda que nos cega. A

mulher deve libertar-se como uma águia. Mas é ela que se deve libertar ou é a sociedade quem deve abandonar estas práticas? Eis a questão?...] As mulheres não encontram espaços para negar, devido ao tipo de educação que lhes são injectadas, desde a nascença, estes ritos de donzelar [= celebrar os ritos de iniciação]: “*Nem que o marido bata em ti, minha filha, deve aguentar o lar*”., pág.: 63, 4º §. Ela é chamada a ter paciência. A mulher é tida como um indivíduo sem valor. É *istificada*. É *coisificada*.

Em *Ku-txinga*, dos hábitos às mudanças tradicionais, págs.: 35 – 37, – [*ku-txinga* é a purificação de uma viúva pelo seu cunhado; quando uma mulher morre, em substituição, uma irmã ou prima – da falecida – fica com o seu marido. Em outras sociedades, o *ku-txinga* pode ser praticado por outro homem que não seja, necessariamente, o cunhado da viúva. Nesta cerimónia, nota-se a falta de observância de cuidados de saúde, da contaminação pelo HIV-SIDA. Não há protecção. Não se usa o preservativo. Para este fenómeno, desde 2008, diz Sara Jona Laisse, “o MISAU – Ministério da Saúde, dado o elevado índice de cerimónia, em consenso com a AMETRAMO – Associação dos Médicos Tradicionais de Moçambique” (...) passou a recorrer-se a ervas para realizar o banho de purificação da(o) viúva(o)”., pág.: 37. Se as sociedades optassem pela ‘purificação, usando ervas’, deixando para trás, definitivamente, a ‘purificação através de relações sexuais’, evitar-se-ia muitas doenças de transição sexual. Mortes. Crianças órfãos. E, conseqüentemente, a mulher livrar-se-ia destes grilhões famintos que a consomem, impiedosamente.

Algumas questões que Sara Jona no-las traz, como é o caso de maridos e mulheres da noite, continuam a se verificarem pela recusa à abordagem, consciente e, abertamente, das mesmas, por vergonha, medo, “*pelo facto de não se verem em condições de informar que entregaram aquela pessoa a determinados espíritos*”., pág.: 78, 1º §. Um homem que se casa com uma mulher que já tem outro marido espiritual corre o risco de morte. Sucedendo o mesmo, quando for o contrário. Quem o(a) mata? O tal espírito que o faz em revindicação. Voltamos à mesma questão de desvalorização da pessoa humana. Essa entrega é para o pagamento de uma dívida que uma pessoa X de uma família Y tenha contraído, às vezes, em bebedeira, ou em curandeirismos, aonde vão para “adquirir a sorte; a riqueza”, etc.

O livro levanta, igualmente, os rituais de preparação de uma mulher para o casamento e para a procriação, e a autora assume uma posição de condenação, por estes rituais concorrem para os casamentos prematuros. A mulher é preparada para cuidar bem do marido. Tudo é, em volta disto. E as nossas sociedades, maioritariamente, pobres, não encontram mais nada que entregar, fora a sua filha de tenra idade, para os *cuidados* do homem, obrigando-lhe a abandonar a escola. Há uma coisa que vivi, no meu bairro, década 80, uma moça que já lhe despontavam as mamas foi submetida a um ritual para tardar o crescimento das mesmas pelos seus pais, usando-se uma vassoura de palha ou cesto de palha [não me lembro muito bem do utensílio utilizado]. De facto, estas encolheram, assustadamente, e, quando estas renasciam, apenas, despontou uma. A outra nunca mais repontou. Isto significa que, às vezes, há deformações físicas que advêm destas práticas e irão constituir a perda de auto-estima da criança.

A abordagem destes assuntos não pode caber neste espaço. Como pode ver, caríssimo leitor, fui colocando-os em réstias, que, para a sua compressão profunda, seria necessário que o leitor lesse todo o livro.

Na abordagem do tema: Espíritos dos antepassados e santos canonizados, mediadores entre Deus e os Homens, Sara Jona, para além de reconhecer a existência de um só Deus, mas, em trindade, Pai, Filho e Espírito Santo, esta concepção cristã, a chegada a Ele só pode ser feita “com a mediação dos espíritos dos antepassados”, pág.: 22. São estes espíritos que enviam as preces a Deus. E, com o ecumenismo, a Igreja Católica se reinventou, passando a incorporar nas missas o batuque, *xikitsi*, e outros instrumentos tradicionais de sopro.

Este tema está ligado ao de “mortos a regular a vida dos vivos”, pág.: 23 e 24. Mas como isto é possível? – segundo Sara, no que à dimensão da vida diz respeito, é preciso recordar que *a morte não é um fim em si*, pág.: 23, 1º §. Os vivos continuam a ter uma ligação com os mortos, chegando, os vivos a construírem palhotas ou pequenos altares onde fazem cerimónias de evocação dos espíritos. Estes espaços ou lugares são ‘sagrados’. Quem os desrespeitar, pode sofrer graves consequências. O castigo dos espíritos. Às vezes, para se dar o nome ao recém-nascido, consulta-se aos espíritos. Quando não chove, recorre-se a estes; e chova.

Em “ventos do Apocalipse” podem manter a arte em tempo de “emergência sanitária”, págs.:115 -121, dedicado à escritora Paulina Chiziane e ao poeta-mor José Craveirinha, autor dos livros *Cela 1*, *Karingana ua Karingana*, *Xigubo...*, faz uma crítica, e traz-nos o seu ponto de vista sobre o momento da pandemia que assolou o mundo e Moçambique; das consequências que a pandemia trouxe às artes, particularmente. A actividade artística parou. Os artistas ficaram todos confinados. Porém, podia ter se potenciada a *performance* – uma actuação que pode ser realizada a partir de diferentes linguagens, por exemplo: música, dança, teatro, artes visuais, declamação/leitura, moda. Estas actividades, que podem ser realizadas de forma individual, não podiam ter sido interrompidas. Todavia, já apareciam algumas iniciativas similares, envolvendo músicos a actuarem na TV para as pessoas em suas casas, naquilo que ficou denominada “Fique em casa”. A par disto, os concursos literários não deviam ter merecido a mesma sorte, pois devia ter-se aprimorado o envio dos textos na forma digital.

A pandemia teria prejudicado muito no campo, onde as manifestações culturais exigem um contacto físico, de algum modo: M’saho, tufo, zore, mapiko, xingomana, etc., etc., etc.

Nesta parte do livro, a autora tece crítica, igualmente, do *desaparecimento* dos instrumentos musicais como: flauta, chigovia, pala-pala. E questiona: onde anda estes instrumentos? O que é feito deles?

Se calhar, só para pôr ponto e vírgula, não o fizesse sem deixar esta ideia trazida pela autora: “...a análise das culturas deve optar por descreve-las e não estabelecer **subalternidade** [o destaque é o meu] entre umas e outras”., pág.: 132.

Bibliografia

LAISSE, Sara Jona, *ENTRE MARGENS: Diálogo intercultural e outros*, Editora: gala-gala edições, Moçambique-Maputo 2020.

CIPIRE, Felizardo, *A Educação Tradicional em Moçambique*, EMEDIL, Dezembro de 1992.

CHIZIANE, Paulina, Niketche, Ndjira, 6ª edição, 2009.



Autor:

Matos Matosse

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

+258 844164395 Moçambique-Maputo



O [Esquema] Poético da Poesia de Armando Artur – uma poética de Movimento e Liberdade – uma viagem pel'O HÁBITO DAS MANHÃS

Matos Matosse

“Não se pode banhar duas vezes nas mesmas águas dum rio.” (Rousseau)

A razão – da escolha desta frase de Rousseau: *“Não se pode banhar duas vezes nas mesmas águas dum rio.”* – [para servir de entrada a este ensaio literário] – e, esta de Sartre: *“Somos uma liberdade que escolhe, mas não escolhemos ser livre.”* – será compreendida pelo caríssimo leitor ao longo do texto. Estas frases irão sustentar a estética da poesia arturiana.

Reconheço que não é fácil escrever sobre a obra de Armando Artur, um poeta de reconhecido mérito. Dono de uma vasta obra poética: *Espelho dos Dias* (1986); *O Hábito das Manhãs* (1990) – [em análise neste ensaio] –; *Estrangeiros de Nós Próprios* (1996); *Os Dias em Riste* (2002); *A Quintessência do Ser* (2004); *No Coração da Noite* (2007); *Felizes as Águas* (2008); *As Falas do Poeta* (2012); *A reinvenção do Ser e a Dor da Pedra* (2018); *MUERY – Elegia em Si Maior* (2019); *Outras Noites, Outras Madrugadas* (2021).

Uma obra riquíssima. Um poeta homenageado, durante a Feira Internacional do Livro de Quelimane, pelos seus 35 anos de produção literária. Tem seguintes prémios: Prémio Consagração Rui de Noronha (200); Prémio Nacional de Literatura

José Craveirinha (2003); Prémio BCI da Literatura (2019). Recentemente, o escritor e docente da Literatura, na Universidade Eduardo Mondlane, Lucílio Manjate, coordenou um belíssimo trabalho que consistiu em selecionar, criteriosamente, alguns textos da vasta deste poeta e agrupá-los numa antologia: *O ROSTO E O TEMPO* (2021), sobre a chancela de Alcance Editores.

As perspectivas de análise da obra de Armando Artur são várias, porém, a motivação que nos move é a mesma: fazer que a obra deste autor seja conhecida pelo público leitor.

O Hábito das Manhãs é um livro de poesia; tem 49 páginas, 41 poemas e foi publicado pela Associação dos Escritores Moçambicanos, AEMO, (1989).

Neste livro, Armando Artur começa a sua viagem poética com o poema: INTRODUÇÃO, pág.: 7, “*Se cada dia/ triunfa um voto de viver/ a vida não será senão/ uma viagem sem fronteiras?*”

Este poema prepara-nos para a compreensão dos seus textos. Da intensão poética do autor. O autor pretende embarcar connosco nesta viagem reflexiva sobre a vida, e sugere-nos duas formas: **religiosa e filosófica [metafísica]**.

[Esquema] poético

Armando Artur não nos apresenta um esquema único que vai caracterizar a sua poesia. Ele varia o esquema, tendo o mesmo para os poemas longos, relativamente, aos curtos. E um lindo exercício de fazer a poesia.

Em AGORA DURMO ACOCORADO, pág.: 8, por exemplo, o autor começa o poema com o pronome condicional [se], “*Se este é o tempo/ de abrir o meu coração/ fá-lo-ei agora/ sem mais demora*”. Se quiser chamar para o ensaio o poema de Fernando Pessoa, com o título [Se], “*Levava eu um jarrinho/ p`ra ir buscar vinho (...)// correu atras/ de mim um rapaz/ foi o jarro p`ra o chão, (...)// se eu não levasse um jarro/ nem fosse buscar vinho, (..) nem corresse atrás/ de mim um rapaz/ nada disto acontecia.*”, poderíamos ver como é que os dois poetas brincam, permitam-me o termo, com este pronome condicional. Em Artur, o efeito deste condicional dissolve-se, logo, nas duas primeiras estâncias; não sendo fácil encontrar a sua “fragmentação” pelo texto todo. O mesmo já não acontece, em Pessoa. Em que,

a sua fragmentação e efeito lexical sente-se até ao fim do texto, trazendo ao sujeito poético um sentimento de arrependimento. De culpa. Ainda em Artur, este pronome condicional – que se dissolve nas duas primeiras estâncias – será substituído pelos advérbios de tempo [agora e hoje], que não é, senão a mera complementaridade da ideia desenvolvida na primeira estância.

Acontece, porém, tal como em Pessoa, que Artur, também, transmite-nos diversos sentimentos, como podemos ver: na 1ª estrofe e nos versos 2 e 3 da 2ª estrofe: “...como um pássaro impaciente/ à espera da manhã”; – **ansiedade**; na 3ª estrofe, “agora, pouco a pouco minha infância/ vai perdendo o seu sentido/ apesar do equinócio/ que me promete a memória.”, – a **desesperança, angústia, aflição**; na 4ª estrofe, – a **certeza**, a queda das **incertezas e angústias** que corroíam o espírito do sujeito poético, [expressos nas estrofes anteriores.] A 5ª estrofe complementa a 4ª; espera-se que esta mudança seja boa.

Os advérbios de tempo [agora] – nas estrofes 1ª, 3ª e 4ª exprimem significados diferentes. É estranho, não é? Vamos assim, tão simplesmente, estes advérbios têm a carga emocional diferente. Elevam o estado emocional do sujeito poético. Isto funciona assim. É o que a poesia de Artur nos exige, enquanto leitores, analistas: peneirar-se as palavras. Aliás, às vezes, não os versos no seu todo, ou mesmo toda a estrofe, mas palavra por palavra. Só assim se pode ter a compreensão mais profunda da sua temática e estilo que o autor adapta.

Neste [esquema] poético – traçado por Artur – o texto ganha uma forma, na qual as duas últimas estrofes trazem, inquestionavelmente, o desenlace, o sossego ao sujeito poético, finalmente. Um sossego de espírito, ora, agitado: “hoje, o meu sonho/ tem a forma dum papagaio/ que voa até se desprender/ no horizonte”. [Voar], sentido de liberdade.

Aqui, passo por cima da palavra [acorado] e ateio-me na palavra [mudança], – ver a 5ª estrofe – para cujo sentido é transcendental.

Em (ABRO A JANELA), pág.: 10, e (PRAIA DA COSTA-DO-SOL), pág.: 11. Neste esquema poético, o autor faz um cruzamento temático, texto da pág.: 10 com o texto da pág.: 11. Tomemos o texto da pág.: 10 como texto A e o texto da pág.: 11 como texto B, para facilitar a nossa abordagem.

Vamos por partes: na 1ª estrofe do texto A, o sujeito poético descreve um movimento monótono do nascer do sol. De mais uma manhã: “...no sol que espreita/ devagarinho”; contrariamente, ao texto B, a manhã nasce: “...inteira,/ redonda e geométrica/ salgada como o perfume/ de sândalo”. Na 2ª estrofe, em ambos textos, revelação da esperança, “afinal, as manhãs sobem/ como um grito de esperança”, texto A; “e os primeiros arautos/ da maturação do amor”, texto B. Na 3ª estrofe, texto A, expressa-se a ideia de migração, de liberdade; e, no texto B, a ideia de liberdade é expressa com a metáfora de asas, tal como em outros poemas: “...como as gaivotas de setembro”. E, por fim, na 4ª estrofe, de ambos os textos, a ideia de *ansiedade*, porém, isto não contrasta com a *esperança* a florada nas estrofes anteriores; veja como fecha o texto B: “nela a fluorescência da memória/ e a incandescência da esperança”.

Note este jogo que o sujeito poético faz, no texto B, nas seguintes estrofes 1ª e 3ª: “Aqui a manhã/ chega-me inteira” vs “aqui a manhã/ chega-me pura”. A escolha de palavras *inteira* e *pura* não foi propositada.

O Movimento, a liberdade na poesia arturiana

Percorrendo este livro, encontramos palavras que nos fazem inferir que a poesia arturiana exprime o **movimento**, a **liberdade**. O [movimento] é expresso com as palavras: ondas, mar, rio; aves, (as aves que empreendem voo.) O sentido da dialética é-no-los trazido, aqui. Uma dialética que nos leva à compreensão filosófica da vida. À epistemologia do nosso cosmos. E quanto à liberdade, o poeta Armando Artur toma as suas próprias decisões. Em EXCURSÃO PELO RIO CONGO, EXCURSÃO PELA MEMÓRIA, pág.: 14, depois que, na 2ª estrofe nos fala de sofrimento, da morte: “na memória desenha-se minha gente:/ crianças guardando a fome, a sede, o luto/ por detrás do amargo sorriso.”, empanturrado disto, o desabafo, na 5ª estrofe: “agora que importa falar do vento/ das águas, do sol, dos pássaros?/ ignoro a natureza das coisas/ falo apenas desta dor que me acompanha,/ do sangue que nasce no Índico/ e desagua no meu coração.” Mostra-se-nos um sujeito poético sofredor. É visível nestes três últimos versos. Este desabafo manifestado pelo sujeito poético não o leva ao abandono da sua missão, enquanto um impulsionador, influenciador das sociedades para aquilo que é bom. É aceitável. Ético. Eis a liberdade que o leva à

crítica. E com a qual pretende que cada homem seja capaz de discernir, fazer as suas próprias escolhas dentro de um quadro axiológico.

O lirismo poético de Armando Artur

A poesia de Armando Artur é lírica. Este lirismo poético transcorre, visivelmente, nos textos, por exemplo: CONFISÃO, pág.: 25; AQUI MURMURAVA, pág.: 28; APAGA O SOL, pág.: 31, e outros. É um lirismo que evidencia a figura da mulher; esta ganha um lugar especial: *“Felizarda sejam tu, mulher/ que trazes nos olhos e no ventre/ a palavra anunciada: – luz”*, pág.: 23, do poema MULHER; *“Eu pinto uma mulher nua/ correndo a rédeas largas”*, do poema CENÁRIO, pág.: 44.

Mas, o sujeito poético não é tão alegre em todo o processo de "amar", em APAGA O SOL, a palavra sol não lhe é atribuída significado de luz que alegra, mas um impedimento para a realização ou a concretização do amor: *“Apaga o sol/ que te rouba o luar/ (...) para que o amor aconteça/ nas tuas crinas.”*

A temática da poesia de Artur

De intervenção social (fome, . Amor. A Temática de guerra é trazida de forma *subtil, receosa*: vale-nos as isotopias denunciadoras de tal atitude: em PAISAGEM INTERIOR, pág.: 43, *“(…nenhum descampado?/ nenhuma relíquia/ dum projecto incendiando?// de longe/ somente uma brisa leve/ amortecendo a espera.// entretanto, o sangue/ e a neblina de fumo/ vão ganhando forma.”*

Outra temática – por entre linhas

Por entre linhas, fica a temática de felicidade. Justiça. Este bem que é manifesto desejo de Armando Artur de vê-lo alcançado por todos os Homens.

Recursos estilísticos usados

Metáfora, parataxe, repetição, paralelismo estrutural, adjectivação, comparação. Contraste. Particularmente, a parataxe e a repetição são muito marcantes nos poemas deste poeta.

Armando Artur explora tudo à sua volta, os elementos da natureza: arco-íris; espiga de milho; lagos, algas (caladas) e outros aos quais já me referi, anteriormente. Até ao detalhe: a coisa mais pequena: “*de gota-a-gota-de-água/ que pinga, pinga e se repete.*”, pág.: 40.

O estilo

Antes de entrar, propriamente, no estilo arturiano, – se me permitir –, começaria por trazer a definição do conceito [estilo], segundo Von Rumohr, [Hegel, *Estética, O Belo Artístico ou Ideal*, 1964]. **Estilo** é uma adaptação, que se torna um hábito, às exigências internas da matéria em que o escultor esculpe as estátuas, com que o pintor compõe as suas formas.

No entanto, Armando Artur adopta um estilo próprio [tal como acontece, também, com outros escritores. Cada escritor tem o seu próprio estilo.] o **estilo** distingue uma obra artística da outra e um autor em relação a outro. Na pintura, é comum chamá-lo de *traço*.

Artur escreve versos curtos, mas profundos. Versos de cuja hermenêutica não se nos configura fácil. Concorre para isso a técnica usada pelo autor para a estruturar os seus textos; ele é bastante rigoroso na escolha de palavras, às vezes, e, propositadamente, com alguma repetição das mesmas palavras em vários textos, para sublinhar ou marcar [acho eu] com elas as isotopias que nos remetem à temática central da sua poesia. [– como vimos nos § anteriores.]

Para além do descrito, acima, torna, ainda, o seu estilo do poeta Artur o seguinte: riqueza lexical; jogo de palavra, através de criação de campo semântico, usando a combinação de **substantivos e verbos**; amor à Natureza.

Síntese e fecho

O leitor deve ter notado a razão que me levou recorrer à frase de Rousseau, sobre *as águas do rio* para com ela iniciasse este ensaio e, a de Sartre. Era, exatamente, para sustentar esta ideia de movimento e a de liberdade que encontramos na poesia de Artur; a ideia da dialética. Da natureza.

A sua ideia poética pode ser sintetizada em dois poemas [– minha visão –]: em VÍNCULO ORGÂNICO, pág.: 47:



*Ontem parti
do circunstancial
e agora querem-me
do accidental?*

*desculpem-me,
mas gosto deste
vínculo orgânico
Com o essencial.*

E em ESTAÇÃO, pág.: 34:

*Aqui morreu
o projecto primeiro
de viver irremediavelmente
a condição humana.*

Continuemos a estudar a poesia de Armando Artur. Esta poesia devia ser de leitura obrigatória nas nossas escolas.

Aquele abraço!

Autor:

Matos Matosse

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

+258 844164395 Moçambique-Maputo