



Sumário

Editorial	1
Decolonialidade antropofágica: uma possível gramática para a ruptura com a colonialidade	3
Refletindo sobre giro epistemológico decolonial em Educação	12
O anel de Giges e o popular jeitinho brasileiro	23
Por que sofremos?: uma análise vivencial compartilhada autorizada	28
Em busca de essências da vida	34
Filosofia no ensino por competências: práticas educativas à luz da subjetividade imanente ao pensamento complexo	41
Sobre a relação entre psicanálise e religião em Erich Fromm: em meio a espada e o escudo	62



Editorial

Sandro Adrián Baraldi

Estamos muito satisfeitos, eu e Ofélia, por conseguirmos chegar ao terceiro ano desta revista. Somos muito gratos aos autores e autoras que colaboraram com esse empreendimento. É óbvio que sem eles não teríamos conseguido. Insistiremos, portanto, graças ao apoio recebido, com essa tentativa experimental de revista de filosofia e de filosofia da educação que é de propor uma maneira decolonial de se produzir comunicações filosóficas e educacionais desvinculadas dos arbítrios da colonialidade eurocêntrica, usar uma das rupturas do pensamento colonizado.

A iniciativa de se fazer algo diferenciado no campo da filosofia e da educação veio de leituras de autores latino-americanos como Aníbal Quijano, Walter D. Mignolo e Lélia Gonzales. Foi um grande choque para mim quando descobri o quanto o meu pensamento estava controlado pela Matriz Colonial do Poder¹. Tanto a filosofia quanto a educação são fortemente colonizadas por um pensamento eurocentrado que acreditamos cegamente que é nossa maneira original de pensar. E isso não é fácil de se compreender tamanha a imersão a que fomos submetidos desde a infância. Por isso da insistência no cabeçalho de cada número da palavra “decolonialidade”. Pretendemos alertar para a necessidade de um giro epistemológico que pare de reproduzir o pensar eurocêntrico. Por isso do meu ensaio sobre o pensar decolonial que está publicado neste número.

Decolonialidade não é um tema, não é um sistema, é uma postura, por isso você, leitor, encontrará outros ensaios e artigos que não estão imediatamente vinculados – nem preocupados – com a

¹ Veja mais sobre isso na resenha sobre a obra de Walter D. Mignolo que trata de desobediência epistêmica disponível na Cactácea no. 5, neste endereço: <https://rgt.ifsp.edu.br/ojs/index.php/revistacactacea/article/view/47/52>

decolonialidade. Porque decolonialidade é uma revisão crítica e criativa do pensar monolítico e segregador eurocêntrico. Ideias diferentes daquelas da Matriz não devem ser censuradas, por isso da liberdade de pensamento que subjaz essa iniciativa. Uma revista é um local de discussão, por isso as ideias que circulam aqui são bem-vindas contanto que sejam adequadamente construídas com argumentos, essa é uma restrição, sim, decolonialidade não é qualquer coisa. O rigor não foi abandonado, o que foi abandonada é a censura do pensamento.

A inspiração da Cactácea foi o movimento *slam*, cuja essência é de permitir que vozes censuradas sejam ouvidas. E por que isso afinal? Na filosofia e na educação a censura é frequente e é tão grave que os atores filósofos e educadores brasileiros temem dizer o que pensam porque serão rapidamente calados por um conjunto de regras insidiosas cuja finalidade, explícita ou não, é justamente silenciar o pensamento que não seja reprodução.

Muito obrigado a tod@s.

Boa leitura.

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>>.



Decolonialidade antropofágica: uma possível gramática para a ruptura com a colonialidade

Sandro Adrián Baraldi

Afinal, o que significa “decolonialidade” no Brasil? Não ser mais colônia de Portugal? Mas já não somos mais colônia. Ou ainda somos colônia e acreditamos até hoje em uma *fake news* que assegurava seu término? Ou talvez decolonialidade seja um termo novo para algo convencional, no lugar de descolonialidade, para criar uma modinha intelectual? Quando não temos a informação completa nos apegamos ao que faz mais sentido para nós. Faz sentido dizer que decolonialidade só significa não ser colônia de uma potência colonizadora? É claro que faz sentido. Faz sentido dizer que decolonialidade é uma invenção da potência colonizadora para nos confundir? Sim, também faz sentido. Faz sentido dizer que decolonialidade é só um termo novo para descolonialidade? Também faz sentido, sim.

Então nos damos conta de que o que pensamos e o que significamos estão ligados. Para descobrir o significado da palavra decolonialidade passeamos com o nosso pensamento pelo inventário de ideias conhecidas e tentamos criar um nexos entre esse termo e o que já sabíamos. Notamos então que mesmo nos esforçando para saber o significado de algo ignorado as respostas que obtemos de nosso ato de pensar não são esclarecedoras. Reviramos o que está na memória e por fim não temos certeza se a conclusão induzida é válida ou não. Afinal, é possível saber o que um termo desconhecido significa na esfera do conhecimento que já temos? Se suspendermos a ação de pensar por um momento descobriremos que pensamos da maneira que estamos acostumados a pensar. Ou seja, não sabemos claramente como pensamos. Por isso é necessário que saibamos como pensamos, se o objetivo é pensar em qualquer coisa que queiramos.

Pensar é tanto um ato reflexivo quanto um ato emocional. “Vai chover”, é um pensamento; “a soma de $2 + 2$ é 4 ”, é outro tipo de pensamento; “se p é q então q é p ”, mais um, todos diferentes porém iguais na força do hábito. Sim, pensar é um hábito. Haverá chuva se certas condições meteorológicas forem cumpridas; se a matemática permanecer a mesma; se a lógica não mudar suas categorias. Dependemos de velhos e conhecidos pensamentos: a confecção da chuva já é conhecida, nos disseram que é de certo modo; a matemática dispõe de dogmas, já conhecidos e que nos disseram quais são; a lógica depende da validade de suas proposições, já nos disseram como deve ser feito um silogismo correto. Portanto, sabemos o que nos disseram e nos habituamos a manter desse jeito.

Queremos pensar por conta própria ou nos basta que nos digam o que pensar? É uma escolha não obrigatória. Não precisamos pensar por conta, basta ser obediente e se acostumar a obedecer. Se a escolha for para pensar, ou seja, ruminar pensamentos, refletir sobre conteúdos, então precisamos aprender a pensar.

Pensar sugere examinar mentalmente um assunto, é uma atividade de pesquisa. Um assunto não está só, ele é formado por uma cadeia de outros assuntos. Um assunto vincula-se a uma sequência de objetos lógicos dispostos em uma ordem intencional. Vejamos um exemplo: $2+2=4$. Indiscutível? Dizem que sim. Essa frase matemática está condicionada a alguns pressupostos que não foram esclarecidos na hora em que este conhecimento foi “depositado” na cabeça. Duas (2) maçãs mais (+) duas (2) peras somam (=) quatro (4) frutas? Vários saltos categóricos que negam atribuições diferentes aconteceram aqui. Cada maçã é diferente, cada pera, também, e maçãs e peras são muito diferentes, no entanto, todas essas categorias foram negadas e assumidas como “frutas”. Segundo Dewey, a matemática usa “símbolos de relações sem referência explícita à existência real, eficazes no território ao qual a técnica matemática se aplica” (DEWEY, 1929, p. 35). No mundo real, esse onde as ações modificam coisas, uma maçã mais madura que a outra ou de outra espécie é distinta da outra. Repare, leitor, que essa matemática é principalmente negação de individualidade, no caso, de cada maçã ou pera. Qual foi a intencionalidade dessa contabilidade? Definir parâmetros para certas agências de controle. Parâmetros que negam certas qualidades para dar ênfase a outras qualidades que são da alçada da agência específica e do interesse imediato. É importante, sim, saber quantos adolescentes não têm acesso à escola para que a agência regulatória tome providências no sentido de controlar o acesso. Mesmo sendo negado, parte do conhecimento é válido para parametrizar certos conteúdos específicos destinados a manipular interesses preponderantes. Portanto, a matemática é política. O que é ressaltado e o que é negado depende dos interesses de

quem está a servir-se desses conhecimentos. Neste exemplo acima, foi relacionado quantidade de adolescentes com acesso à escola; o interesse do gestor público é o de conseguir verbas e ações para colocar todos na escola.

Os interesses não são universais, enquanto um rico não sabe o que fazer com tanto dinheiro, um pobre não sabe o que fazer com tanta falta de. Cabe, então, perguntar: quem tem controle sobre essa ordenação intencional dos interesses e quais seus parâmetros? A Terra já foi plana, as evidências vinham do olhar e das necessidades da época. Bastava que a Terra fosse plana para que as relações humanas – e a riqueza de alguns – prosperassem. Tudo muda quando é necessário atravessar o oceano, aí a Terra se torna redonda. Embora a visão espacial da Terra tenha mudado, não mudaram os árbitros – a plutocracia. Permaneceram os interesses, mas o contexto mudou. Percebe-se que contexto e interesse estão ligados.

O pensar, portanto, é uma atividade prática cujos limites são as necessidades do momento: interesse e contexto. As necessidades de cada um e de cada grupo se institucionalizam como interesses. A inquirição começa quando precisamos resolver um problema relacionado ao interesse e sua solução é sempre temporária porque está alinhada à necessidade do contexto. Se é suficiente a Terra ser plana para resolver particulares interesses, então deixemos de inquirir sobre isso e voltemos à ação, que é o que interessa. Se for necessário pensar na Terra como redonda, então vamos fazer isso. Tudo depende dos interesses e do contexto.

Como então o pensamento se forma? Alguém refletiu sobre um problema ao qual tinha interesse em resolver e acreditou que chegou a uma solução. Tal solução funcionou para os seus propósitos, então ela é boa e, principalmente, serve. A solução aplicada recorrentemente vira hábito e assim não se pensa mais nela. Apenas usa-se habitualmente. “Assim, reflexão subentende que se crê (ou não se crê) em alguma coisa, não por causa dela própria e sim por intermédio de alguma outra que lhe sirva de testemunho, evidência, prova, documento, garantia, em suma, de *fundamento da crença*” (DEWEY, 1959, p. 21).

O pensar, mesmo o reflexivo, é só hábito. A diferença entre o pensamento dogmático e o pensamento reflexivo está no grau de manipulação: o primeiro é uma verdade imposta e acabada, o último é o questionamento do dogma antigo em transição para um novo dogma. O dogma é o hábito estabelecido e institucionalizado. Por fim, acabamos por usar dogmas – hábitos – o tempo todo porque é prático e combina com os interesses do momento.

Até aqui descobrimos que o pensamento é um hábito baseado em crenças e que está organizado ou

ordenado em uma sequência de valores. A ordenação é uma hierarquia de ideias, algumas com mais valor que se justapõem ou que submetem outras.

Então chegamos à incômoda ideia de que são os interesses ordenados hierarquicamente de alguns que determinam certos hábitos – verdades? – mentais, crenças na verdade, por causa de circunstâncias específicas. Quem, então, idealizou essas hierarquias? Autoridades “epistemológicas” que veicularam suas ideias em crenças úteis para seus interesses. Quem são essas autoridades?

Um pouco de história é necessária para tentar concluir quem são os responsáveis pela maneira como estamos habituados a pensar. Na minha opinião, fortemente influenciada pelo pensador peruano Humberto Maturana, o discurso epistemológico prevalente na contemporaneidade é o discurso patriarcal que remonta a *circa* 8000 anos atrás. Esse discurso gera o que convencionamos chamar de sistema patriarcal e sua origem são os pastores da eurásia.

O que faz um pastor? Cuida de seu rebanho. Por que ele faz isso? Para viver melhor com sua família. A necessidade criou o pastor. A circunstância é de insegurança alimentar e física. Mas o que acontece depois que a segurança é conquistada? Uma necessidade cada vez maior de segurança. Foi o medo, medo da morte, medo de sofrer, etc., que dirigiu o pensamento do pastor para a insegurança. Como se consegue segurança? Por meio de recursos: alimentos, armamentos, hierarquias, organização. A segurança foi obtida, mas não foi superado o medo. Então, a cada patamar de segurança alcançado, nova insegurança aparece, pois o mentor da insegurança é o medo.

O pastor começou como um cuidador, ideia derivada das sociedades matrísticas anteriores à sociedade patriarcal, mas influenciado pelo medo, o pastor se torna cada vez mais tirano. O pastor percebe que ele – e só ele – é o responsável por todo o rebanho e nesse item “rebanho”, entendido como “conjunto de coisas afins”, podemos incluir recursos, armamentos e até mesmo a família, os agregados, etc. São todas “coisas” que ele precisa manipular para fugir do medo da insegurança. Tudo se torna objeto para um só sujeito: o pastor-patriarca. A mulher se torna o recurso mais importante desse rebanho, tanto a fêmea animal, quanto a fêmea humana, porque controlando-as o rebanho aumenta, ambos os rebanhos, o animal e o humano. Mais mulheres, mais homens; mais homens, mais guerreiros. O fundamental é que todos acreditem na “sorte” que têm de ter um pastor para organizá-los.

Nessa cosmovisão pastoral-patriarcal, em que há um pastor e o rebanho, o pastor manda e quer ser obedecido; o rebanho só obedece. O rebanho não precisa de conhecimento, basta que ele siga à risca

o que o seu mentor decidir para viver bem. A vontade suprema é a do pastor. O rebanho, portanto, na mente do pastor-patriarca, é utilizável e descartável.

Enquanto essa cosmovisão perdurar, nada vai acontecer para o rebanho exceto a exploração de seus corpos e de suas ações.

O pastor, que surgiu diante de uma necessidade, o provedor original, o cuidador, o que se sacrificava para a sua comunidade, distanciou-se tanto que perdeu suas características sagradas e se tornou um usurpador, o patriarca. Distante de sua própria humanidade, não percebe que pertence ao rebanho humano. Vive na negação de sua humanidade acreditando-se um deus, mas tendo consciência esporádica que a ele também está reservada a morte, o sofrimento, a doença. Ele e seus comparsas apenas sobrevivem em um círculo ideológico conservador. Nada mais importa que não seja o controle – precário – do medo. Encontram-se, acreditam eles, no fim da história, um fim que se perpetua na repetição do ciclo do medo até a morte. Uma vida vazia consagrada à inevitável fuga do medo.

Catherine Walsh cunha o termo decolonialidade que significa uma marca, uma diferença, entre a descolonização jurídica, a negação da colonização, e a colonialidade que perpassa o pensamento colonizado. Sobre seu trabalho, Walsh (2013, p. 25) afirma que “põe em evidência que não existe um estado nulo da colonialidade”, mas que estruturas culturais permaneceram implantadas na mentalidade do colonizado. A decolonialidade, portanto, desponta no atual universo epistemológico, como uma necessidade de liberdade para esses velhos hábitos hierarquizados. Reconhecer e alterar os aspectos epistemológicos que são mantidos no pensamento colonizado é a função da ação do pensamento decolonial.

O termo decolonialidade, por si, não sugere um programa necessário com começo, meio e fim, mas sugere uma suspensão do pensamento colonizado, em que certos hábitos e crenças estão arraigados, para refletir se os interesses sociais estão de acordo com o que desejamos. Esta nova era de questionamento do pensamento colonizado começou quando o “rebanho” percebeu que não precisa mais de um pastor.

Afirma Walter Mignolo que

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 pretenciosa específica cosmovisão de uma etnia particular imposta como racionalidade universal (BARALDI, 2022, p.5).

Este é, então, o momento para se fazer escolhas: vamos continuar nos submetendo ao sistema de exploração tecno-feudal – como alguns chamam este período – elitista que nos obriga a trabalhar para sobreviver em “trabalhos de merda” (tradução livre de *bullshit jobs*), segundo o antropólogo norte americano David Graeber, ou procuramos uma alternativa? Quais são as necessidades, interesses, que devem orientar esta busca?

Duas ações são necessárias para descolonizar o pensamento: reconhecer a estrutura epistemológica colonizada e ter liberdade para devorá-la e torná-la outra. “[L]iberdade é poder de agir e executar, independentemente de tutela exterior. Significa domínio, capaz de exercício independente, emancipado dos cordéis da direção alheia” (DEWEY, 1959, p. 93). Liberdade de pensamento é a possibilidade de virar as coisas do avesso. Essa não é uma tarefa fácil se considerarmos que somos amarrados aos hábitos e às crenças. Certas atitudes então se fazem necessárias para o exercício da liberdade de pensamento:

1. *Mente aberta*: em resumo saltar para o quinto passo. Explico: a psiquiatra Elisabeth Kübler-Ross, em 1969, descreveu a duração do luto por meio de cinco estágios: negação, raiva, barganha, depressão, aceitação. A ideia sugerida aqui é ir direto para a aceitação. Aceite, para análise, por enquanto, uma ideia que pareça novidade. Para isso, é fundamental a próxima atitude.

2. *Permissibilidade mental*: deixar de ser teimoso. Uma novidade sempre irá ameaçar o castelinho de areia psíquico que construímos tão cuidadosamente. Dentro deste castelinho mental isolado do mundo real as ideias circulam com facilidade. Esta é justamente a dificuldade: abandonar o isolamento e expor-se às ideias que são novas para nós. Temos que fazer isto se quisermos alterar esta realidade consolidada pela Matriz Colonial do Poder. Sem derrubar a teimosia, jamais haverá

mudança. A teimosia é aquele momento narcísico em que nada pode questionar o próprio castelinho mental. Este ego formado narcisicamente é um dos pressupostos mais fundamentais da colonização do pensamento. Qual é a função da teimosia senão impedir mudanças? Se alguém tiver argumentos que justifiquem a sua pessoal ideia querida não há porque temer algum dano na sua estrutura psíquica. São só ideias, por mais caras que possam ser, devem ser questionadas de tempos em tempos para testar se ainda são interessantes nas atuais circunstâncias.

3. *Interesse verdadeiro*: significa o que mais importa na atual circunstância pessoal. Todos temos algum interesse que se sobressai aos outros. Como conquistar o amor desejado, como se livrar de uma paixão muito sofrida, como superar a morte de alguém querido, são temas usados aqui – há muitos mais, é claro – como exemplos para indicar quão poderoso pode ser o interesse verdadeiro. Não é o momento de confundir interesses verdadeiros pessoais com interesses da Matriz Colonial. Assumir muitos compromissos, por exemplo, para “ganhar mais” e ter uma vida “melhor” é inteligente, é claro, mas esconde a possibilidade, diretamente proporcional à quantidade de trabalho, de enfartar ou de sofrer *burnout*, o que é altamente incapacitante. Está comprovado. Vale a pena? Só o “paciente” pode decidir isso, não cabe um julgamento exterior porque estará recheado de preconceitos. Por isso que a administração de interesses é muito pessoal. Às vezes usamos a Matriz Colonial a nosso favor, mas há uma chance – uma boa chance – de ser sempre o inverso. A lógica da Matriz Colonial do Poder é de exploração a favor de uma elite, então pensa bem.

A passagem de um pensamento colonizado, portanto submetido a uma matriz de poder que desenha convenientemente as ações individuais, para um pensamento não-colonizado sugere boa dose de liberdade. Embora já tenha ficado claro que liberdade é emancipação, soltar da mão do controlador, precisamos definir melhor o que é liberdade.

A “liberdade” é facilmente confundida com um ato irresponsável em que o desejo de um ego está acima de qualquer coisa. Nada mais equivocado. Vamos refletir um pouco radicalizando a ideia de liberdade. Podemos nos livrar de tudo? Não seria assim a liberdade absoluta? Podemos deixar de respirar? Ou de comer? Ou de qualquer outra função natural, coração batendo, rins filtrando, estômago digerindo? Claro que não. Então a liberdade não é um absoluto, ela está sempre vinculada ao que queremos nos libertar e ao que é possível. Vemos em pequenos atos como a liberdade funciona. Se podemos dormir tarde, por que não? Se podemos deixar para amanhã o que devemos fazer hoje, por que não? Se podemos viajar nas férias, por que não? A liberdade está vinculada à possibilidade.

Mas e se algo não for possível, não há como ser livre? A resposta é outra pergunta: podemos alterar a possibilidade? Possibilidades são condições alcançáveis. Conseguir criar ou desenvolver condições através de atos que tornem possíveis certos outros atos é uma maneira de se conseguir liberdade de ação. Mudar condições exige responsabilidade porque as condições estão atreladas historicamente à vida. Não devemos alterar as condições de um rim saudável, que está executando sua função adequadamente, sem correr o risco de falência orgânica. Podemos alterar as condições de um rim saudável? Sim. Devemos? Não. O limite da liberdade são as condições históricas que estão imbricadas com o presente.

Daí que decolonizar escolhas significa criar condições para exercer a liberdade para optar sobre quais mudanças culturais são desejáveis e quais não. Por exemplo, a fome não é mais um acaso triste de um universo sem controle, a fome é política. Hoje, no Brasil, existem 270 milhões de bois, que comem quatro vezes mais que uma pessoa humana, dividindo o espaço com 207 milhões de brasileiros. Há comida para os seres humanos não passarem fome. Na verdade, há comida para os bois e para os brasileiros, juntos, já que além de alimentar o gado, exportam-se cereais para outros países usarem na ração do gado deles. Decolonizar escolhas seria optar por anular a fome ao invés de aceitar o modelo Capitalista imposto pela Matriz Colonial.

E que instrumentos usar para alterar as escolhas? Segundo Oswald de Andrade, “Antropofagia. Absorção do inimigo sacro. Para transformá-lo em totem. A humana aventura. A terrena finalidade” (Manifesto antropófago de 1928). A antropofagia sugere o uso dos instrumentos mentais e físicos que estão esparsos pelo planeta. A racionalidade é invenção europeia? Então vamos usá-la. A engenharia, a medicina, a psicologia tudo pertence a todos: liberdade é usar esses instrumentos sem se preocupar com os direitos de propriedade intelectual. O conhecimento não é algo que surge do nada soprado por musas. O conhecimento é uma troca entre pesquisadores de diversas áreas porque ninguém faz nada sozinho, sempre parte de algo que já foi conhecido. A “Decolonialidade Antropofágica” sugere a liberdade de usar o conhecimento sem restrições. E este conhecimento não é só europeu, ele está à nossa volta em tribos indígenas, em quilombos, no vizinho de casa. Todas as culturas são um sucesso na existência pelo simples fato de instrumentalizar vivências que aconteceram. O Capitalismo não é o único sistema eficiente como querem as potências colonizadoras que acreditemos.

Outras culturas aquém e além da cultura heteronormativa, cristã, capitalista, neoliberal – eurocêntrica – foram “desperdiçadas”, ao mesmo tempo em que se exterminaram as pessoas que as inventaram, possuem experiências diversas, modos de fazerem as coisas diferentes, essa é sua

riqueza. Um que fazer diferente do *modus operandi* dos colonizadores europeus que desperdiçaram a possibilidade de “devorar culturalmente” os povos conquistados, absorver e adequar as experiências outras, do indígena, do africano e até mesmo de outros povos europeus que foram submetidos. Usemos, portanto, as experiências culturais do colonizador, do indígena, dos povos ameríndios, enfim, “digeri-las” para criar novas e mais adequadas aos atuais interesses verdadeiros.

Bibliografia

ANDRADE, Oswald. *Manifesto Antropófago*. Revista de Antropofagia, Ano I, No. I, maio de 1928.

BARALDI, Sandro A. *Resenha do ensaio de Walter Mignolo: “Desobediência epistêmica. Retórica da modernidade, lógica da colonialidade e gramática da descolonialidade”*. Revista Cactácea n° 5, 2022. Acesso em 20/01/2023, às 16h20. <https://rgt.ifsp.edu.br/ojs/index.php/revistacactacea/issue/view/5/6>.

DEWEY, John. *Experience and Nature*. London: George Allen & Unwin, Ltd. 1929.

DEWEY, John. *Como pensamos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

WALSH, Catherine. *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Eitorial Byayala.Org.Ec, 2013.

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>>.



Refletindo sobre giro epistemológico decolonial em educação

Ofélia Maria Marcondes

Este texto faz parte do minicurso “Epistemologia decolonial e educação” ministrado no âmbito da Associação de Filosofia e Libertação – Brasil (AFyL Brasil) e com o apoio do grupo Mandacaru: educação e filosofia em fevereiro/março de 2023.

I. Colonialidade e giro decolonial

O primeiro ponto desta reflexão é a questão da colonialidade e assumo o conceito que Quijano (2009, p. 74) propõe:

Colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e de escala social.

A colonialidade está para além do colonialismo e refere-se à naturalização das relações de poder, das experiências sociais e subjetivas em pleno acordo com o que se coloca como padrão de ser, de sentir e de saber; se revela nas relações de exploração tanto da mão de obra como das próprias subjetividades que consomem ideias e produtos; sustenta-se nas relações de hierarquia, de dependência e de classificação social, principalmente do ponto de vista étnico-racial, ferramenta do colonialismo para a manutenção das relações de poder e de opressão. Lembrando que a expansão territorial é a base do colonialismo, bem como o extrativismo e o cristianismo, instrumentos de

produção e reprodução do modo europeu de ser, de sentir e de pensar. É solo europeu em solo não-europeu.

De um lado, temos em Hobsbawn (1995, p. 15) a percepção de que o século XX foi breve, abrangendo de 1914 a 1991, ou seja, “os anos que vão da eclosão da Primeira Guerra Mundial ao colapso da URSS”. E o historiador explicita que:

sem dúvida ele [séc. XX] foi o século mais assassino de que temos registro, tanto na escala, frequência e extensão da guerra que o preencheu, mal cessando por um momento na década de 1920, como também pelo volume único das catástrofes humanas que produziu, desde as maiores fomes da história até o genocídio sistemático (HOBSBAWN, 1995, p. 22).

De outro lado, temos Quijano e Wallerstein que apontam o século XVI como um longo século por ter produzido a modernidade e, com ela, o franco desenvolvimento do colonialismo. E para o fortalecimento do colonialismo, houve, nas Américas, uma destruição generalizada dos povos originários e a importação de mão de obra de pessoas oriundas do continente americano que foram escravizadas. Com esse modelo de colonialismo, temos a racialização e a classificação das diferentes populações, remodelando geograficamente o mundo.

Com o colonialismo do século XVI nasce a intrincada relação entre capitalismo, extrativismo e expansão territorial, desencadeando relações de dominação com extrema violência e um novo modelo de relações políticas e sociais altamente hierarquizadas. A essa matriz colonial, Quijano chamou de colonialidade do poder. Disto resulta a periferização desse continente, além de genocídio e epistemicídio, como coloca Boaventura de Souza Santos. E é neste longo século XVI que temos o desenvolvimento de uma experiência colonial cuja ferida permanece aberta até o nosso século XXI.

O fim das colônias e do colonialismo não colocou um ponto final na mentalidade colonial ou colonialidade. Somos ainda herdeiras e herdeiros desse século XVI. O colonialismo, como projeto, permanece em andamento dada a permanência da colonialidade na ideologia, nas relações de poder, na violência, na hegemonia do pensamento eurocêntrico e nas diversas formas de imperialismo.

Na leitura de Maldonado-Torres (2009, p. 355), Quijano denomina de colonialidade do poder “um modelo de poder especificamente moderno que interliga a formação racial, o controle do trabalho, o Estado e a produção de conhecimento”. Segundo Quijano (2009 p. 101), a colonialidade do poder classifica os indivíduos em três linhas: trabalho, raça e gênero. Ainda pode-se destacar uma hegemonia na produção e distribuição de saberes eurocentrados, com referencial branco,

heteronormativo, masculino, machista, cristão, em outras palavras, o nosso já conhecido patriarcado.

A colonialidade pode ser percebida nas divisões do mundo e das pessoas em superiores e inferiores, na reprodução da hierarquia senhor-escravizado, na intolerância religiosa, na homofobia/transfobia, na invasão de terras indígenas, no abandono das populações quilombolas/ribeirinhas/povos tradicionais, na retirada de direitos, no silenciamento e invisibilização das diversas formas de culturas experienciadas e produzidas por diferentes grupos humanos, na desumanização, na ideologia excludente, na manutenção da fome. Todas essas formas de violência nos levam a perceber que o modelo do colonialismo que se mantém via colonialidade trata os corpos humanos como dispensáveis, como meros instrumentos de manutenção de poder e das relações de opressão em nome da civilização.

Séculos XVI e XX, nessas duas perspectivas, nos mostram que há, pelo poder, o uso da máquina mortífera do colonialismo como sinônimo de civilização, em outras palavras, o colonialismo nega o outro. Como Fanon bem aponta em sua obra “Pele negra, máscaras brancas”, a defesa do colonialismo foi calcada na narrativa de que esse mecanismo resultaria em civilização dos povos selvagens. E mais, em “Os condenados da terra”, Fanon (1968, p. 212) afirma: “Por ser uma negação sistematizada do outro, uma decisão furiosa de recusar ao outro qualquer atributo de humanidade, o colonialismo compele o povo dominado a se interrogar constantemente: ‘Quem sou eu na realidade?’” A existência do outro é entendida como um não-eu, portanto, fora da experiência social, da racionalidade, da modernidade. O não-eu é submetido ao processo civilizatório, ou seja, ao colonialismo, inicialmente, e à colonialidade, posteriormente. Explico: a descolonização jurídico-política coloca fim às relações entre matriz e colônia, mas ainda se mantém a lógica da colonialidade, reproduzindo as relações de poder e o pensamento hegemônico do norte global.

Suleando nossas reflexões, proponho a discussão sobre o giro epistemológico decolonial como referencial teórico para mais tarde pensarmos em caminhos outros para a educação escolar e a construção de um currículo decolonial (descolonizado e descolonizante).

Parto das discussões sobre a virada epistemológica operada pelo grupo Modernidade/Colonialidade (grupo M/C) que objetivou uma revisão crítica da produção das ciências sociais na América Latina ou *Nuestra America*, como dizem alguns colegas, ou *Abya Yala*¹ e suas fontes eurocêntricas. É o que está sendo conhecido como giro decolonial.

¹ **Abya Yala** ou **Abiyala** é uma denominação histórica do continente americano na língua kuna, que significa "terra em plena maturidade" ou "terra de sangue vital".

Esse giro decolonial não se estabelece como crítica apenas às ciências sociais, mas ao âmbito jurídico, às artes, às universidades, à política, aos intelectuais.

Em termos do surgimento desses debates decoloniais, podemos colocá-los ali no final do século XX, principalmente a partir das discussões postas por Aníbal Quijano, mas, na verdade, um certo pensamento decolonial já emerge quando da própria modernidade/colonialidade como uma oposição operada principalmente nos movimentos de resistência dos povos originários e daqueles que foram escravizados nas Américas trazidos do continente africano. O que estamos realizando no século XXI em termos de pensamento decolonial é colocar a nu as formas de pensar, de ser, de agir, de sentir que foram silenciadas e invisibilizadas por meio da violência colonial e sua ideologia.

A genealogia da epistemologia decolonial enquanto forma sistemática de análise da realidade é latino-americana e nos exige pensar esta nossa realidade a partir dela mesma, a partir de nosso diálogo com as circunstâncias e a partir de pressupostos que vamos estabelecendo ao longo deste diálogo. É para abandonar o que herdamos da Europa, não, claro que não, mas não é para tornar a produção europeia o centro de nossas reflexões. Como disse o filósofo mexicano Leopoldo Zea (1972), ainda no século XX, a América Latina fez más cópias do pensamento europeu justamente por não corresponder às exigências das circunstâncias latino-americanas.

Maldonado-Torres propõe uma reflexão sobre o giro decolonial como aquele movimento que revela como as formas de poder, a partir da modernidade, operam como tecnologias de morte que modificam as relações das diversas comunidades humanas e a construção das subjetividades. Assim, para este pensador, o giro decolonial

se refere ao reconhecimento de que as formas de poder coloniais são múltiplas, e que tanto os conhecimentos como a experiência vivida dos sujeitos que mais estão marcados pelo projeto de morte e desumanização modernos são altamente relevantes para entender as formas modernas de poder e para prover alternativas às mesmas (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 66).

A partir das leituras de Walter Mignolo é possível compreender que o giro decolonial é uma certa liberdade de pensamento que busca compreender “formas de vida-outras (economias-outras, teorias políticas-outras)” (MIGNOLO, 2007, p. 29). É processo de superação da colonialidade do ser, do saber e do poder que invadem nosso imaginário e se transforma em ideologia. A questão é: qual a base de nossa ideologia? Democrática ou autoritária-conservadora? Inclusiva ou excludente? Essas opções revelam a matriz colonial de poder que subjaz a ideologia, as ações, as escolhas políticas e econômicas.

Quando falamos de uma pedagogia-outra, uma economia-outra, uma política-outra significa que não estamos falando de uma outra pedagogia, uma alternativa no mesmo sistema. Uma pedagogia-outra inverte a lógica da razão pedagógica e altera a perspectiva das relações com a exterioridade e com o que foi negado, silenciado, invisibilizado pelo colonialismo e, conseqüentemente, pelo sistema educacional.

Um exemplo: Cugoano², abolicionista do séc. XVII, defendia que os seres humanos são iguais e livres perante os outros seres humanos e não perante o estado, o que pode ser entendido como uma concepção-outra de relações entre seres humanos. Rousseau, ao contrário, defendia que a igualdade formal dos seres humanos era perante o estado, porque há uma desigualdade no “estado de natureza”. Em outras palavras, havia quem fosse contra a escravização, mas que ainda assim afirmava a inferioridade dos negros.

II. Educação em perspectiva decolonial

A educação é o processo de formação humana, pensada e construída a partir do ser humano concreto, singular, cuja liberdade se expressa em suas ações, sendo resultado de seu diálogo contínuo com as circunstâncias. Não um ‘dentro’ e ‘fora’, nem tampouco a divisão entre ‘sujeito’ e ‘realidade’, mas uma proposta analítica para se pensar a ação humana no e com o mundo, assim como já nos disse Paulo Freire (2019, p. 55): “É fundamental, contudo, partirmos de que o homem³, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é”. Inserida na temporalidade da vida humana, a educação deve ocupar-se das exigências dos seres humanos e das circunstâncias que dela necessitam para se tornarem humanos. Não é possível uma educação que apenas se aproprie de modelos alheios às circunstâncias que a ela dão origem. É no processo de formação, deformação, transformação que nós, nascidas/nascidos como ‘gênero humano’, nos tornamos humanos, participantes da construção da humanidade como processo sócio-histórico⁴.

Ao nos ocuparmos da reflexão sobre o fenômeno educativo, também nos ocupamos de olhar criticamente como a educação formal é constituída, seu processo histórico-filosófico, o modelo de ser humano que persegue, bem como buscar compreender em que medida as práticas pedagógicas servem ao modelo hegemônico de pensamento ou se serve aos propósitos de libertação e emancipação no sentido de livrar-mo-nos de diferentes formas de tutela que oprimem e manipulam

² Vide Mignolo (2007).

³ Uso ‘homem’ como sinônimo de ser humano apenas quando o autor em questão assim o apresenta.

⁴ Este texto se encontra disponível em <https://www.rle.ucpel.tche.br/rf/article/view/3174/1848>

e em relação a centros de poder. Neste movimento reflexivo é possível compreender a existência humana em relação com seu tempo histórico e como as singularidades são submetidas aos processos ideológicos de dominação.

O que é negado, silenciado, invisibilizado pelo sistema educacional é justamente a produção do conhecimento das populações ribeirinhas, dos povos tradicionais, como indígenas e quilombolas, das mulheres, da população mantida à margem, das periferias. O sistema educacional tem como centro a produção do conhecimento institucionalizado, ou seja, estabelecido por uma certa elite e que corresponde a um modelo de sociedade que não necessariamente atenda às demandas dessas populações invisibilizadas e silenciadas.

Por exemplo: há princípios éticos e democráticos indicados para a composição do catálogo do PNLD 2021⁵ como: indicar que a obra didática deve estar livre de estereótipos ou preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, de deficiência, religioso, assim como de qualquer outra forma de discriminação, violência ou violação de direitos humanos; estar livre de doutrinação religiosa, política ou ideológica, respeitando o caráter laico e autônomo do ensino público; promover, ao longo da obra, pluralismo de ideias que impeça qualquer forma de doutrinação; promover positivamente a imagem de afrodescendentes e indígenas, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, ao longo da obra, com o intuito explícito de valorizar sua visibilidade e protagonismo social.

Na obra didática “Ser protagonista”⁶, publicada para a área de Ciências da Natureza e suas tecnologias, no volume ‘Energia e transformações’, “há 10 incidências (entre fotografias e desenhos) de homens brancos em diversos contextos de trabalho, lazer ou de forma meramente ilustrativa e 6 representações de mulheres também brancas, sendo que em 2 duas delas eles aparecem em pares e com menos destaque para figura feminina representada apenas como ilustração ou atividades de esporte e lazer” (PONTES, 2022, p. 34)⁷; 2 incidências para pessoas afrodescendentes e nenhuma para outras populações como quilombolas, povos do campo e das águas, comunidades indígenas. Ora! O que é isso senão uma obra que mantém e reproduz a ideologia colonial?

⁵ “Observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano em prol da democracia”, disponível em https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2021/EDITAL_PNLD_2021_CONSOLIDADO_13_RETIFICACAO_07.04.2021.pdf

⁶ FUKUI, A. et al. **Ser Protagonista**: Ciências da Natureza e suas Tecnologias. 1. ed., São Paulo: SM, 2020. Obra coletiva organizada por SM Educação. São Paulo: SM Editora, 2020.

⁷ Trabalho de Conclusão de Curso intitulada (Im)possibilidades do livro didático de Física: um olhar freiriano apresentada pelo aluno André Luiz Garcia Pontes. IFSP/RGT. 2022.

A escola, instituição privilegiada de formação humana, opera no sentido da conservação, em grande parte, do modelo colonial e sustenta a colonialidade do poder, do ser e do saber ao obedecer o que está prescrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação⁸ (LDB), na Base Nacional Comum Curricular⁹ (BNCC), Base Nacional Curricular¹⁰ (BNC-Formação) e demais documentos que permeiam a ação pedagógica, sendo fundamental que os cursos de licenciatura se encarreguem da formação crítica para que o trabalho no chão da escola não se torne mera reprodução do sistema e da ideologia dominante que se mostram masculinos, machistas, brancos, cis, heteronormativos, cristãos, falocêntricos, eurocêntricos, como já apontado anteriormente. Em outras palavras, sendo a educação, e a escola, como consequência, instituições colonizadas, podemos relacioná-las ao capitalismo, à ideologia patriarcal, que é racista e sexista, e ao silenciamento dos subalternizados e marginalizados.

Torna-se necessário explicitar o pensamento decolonial como uma nova epistemologia: uma epistemologia pedagógica para um currículo decolonial que se caracterize por uma base antirracista e antissexista, estabelecendo o diálogo intercultural como chave para a organização de uma educação verdadeiramente renovada, democrática e para a emancipação e libertação das relações de opressão¹¹.

Fazer uma crítica à educação escolar e sua epistemologia requer, a partir de uma chave decolonial, romper com os universalismos e demais recursos alienantes, principalmente os dualismos como rico e pobre, corpo e mente, homem e mulher, arte e ciência. Buscar uma prática pedagógica pensada em múltiplas formas de ser, de pensar, de agir, de sentir que supere as relações de subalternidade, o silenciamento da outra e do outro, a desconsideração de saberes populares e a invisibilização dos povos periféricos. Requer também uma crítica aos pressupostos hegemônicos de modo a problematizar os fins da educação. Uma educação com base decolonial, com um diálogo intercultural e com vistas à emancipação tem como resposta uma prática educativa e um currículo antirracista, antissexista e antipatriarcal.

Nas palavras de Catherine Walsh (2009, p.15),

A interculturalidade crítica e a decolonialidade, nesse sentido, são projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitualmente e pedagogicamente, alentando forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e

⁸ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

⁹ <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>

¹⁰ <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>

¹¹ Este texto se encontra disponível em <https://www.rle.ucpel.tche.br/rrf/article/view/3174/1848>

construir. Essa força, iniciativa, agência e suas práticas dão base para o que chamo de continuação da pedagogia decolonial.

Um dos passos para uma pedagogia outra é a revisão do que é selecionado e proposto como conteúdo escolar a ser desenvolvido na escola. Um currículo deve ser necessariamente plural e construído a partir de diálogo efetivo com a comunidade, precisa ser uma representação de todos aqueles que estão na escola, que compartilham experiências, que estabelecem relações. O currículo como está posto reproduz as velhas relações patriarcais e mantém a ideia da meritocracia, da competitividade, próprias da ideologia capitalista. Esse aspecto monolítico de currículo o torna engessado e perde a conexão dialógica com as esferas escolares.

Para as pesquisadoras Marques e Calderoni (2020, p. 100-101),

subverter à lógica da colonialidade curricular é desobedecer a estrutura de hierarquização de cultura e saberes, é questionar os arranjos institucionais que alimentam situações de preconceito e discriminação que produzem representações estereotipadas e desrespeitosas contra os indivíduos que pertencem a uma outra cultura.

Essa hierarquização de saberes e os arranjos institucionais revelam a presença de um pensamento hegemônico característico do colonialismo e da colonialidade como vimos argumentando desde o início deste ensaio. Uma revisão curricular nos exige o enfrentamento do discurso hegemônico e de práticas reprodutoras de uma monocultura de base eurocentrada que tiram a possibilidade de um currículo permeado de narrativas outras, saberes outros e de vivências cooperativas por meio de uma problematização do ponto de vista teórico do próprio currículo e como ferramenta permanente de mudança.

Concordando com Walsh (2009), a prática educativa decolonial denuncia as relações de opressão e passa a se constituir como uma proposta de mudança nas formas de se entender o mundo, criam-se novas condições sociais e políticas, torna-se uma pedagogia que está para além dos conteúdos escolares, constituindo-se verdadeiramente numa prática política de formação humana para a humanização. Um currículo outro não pode se constituir por letras mortas, como também não pode continuar privilegiando o desenvolvimento cognitivo em detrimento das relações e das formas de sentir o mundo; precisa ser construído por narrativas tais que permitam o enfrentamento e a superação do racismo, do sexismo, das relações de opressão que submetem, invisibilizam e silenciam aqueles que não correspondem ao modelo hegemônico de ser, de sentir, de saber. Experiências invisibilizadas transformam o currículo em instrumento de desumanização, ou seja, é o oposto daquilo que entendemos como educação.

Portanto, um currículo decolonial exige uma ação pedagógica decolonial e vice-versa, exigindo-se uma mudança no imaginário e nas ações de (re)construção do mundo. Em outras palavras, essa ação deve ter como processo a mudança de todos aqueles envolvidos na prática pedagógica que se torna mais ética e política, via conteúdos escolares, mais dialógica, intercultural e, conseqüentemente libertadora. Um currículo decolonial articula conhecimento, vivência, crítica e mudança social.

Para fechar este ensaio, vale lembrar as palavras de Paulo Freire (2013, p. 14-15):

Como programa, a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo em que não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo.

Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico.

Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída.

Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. Prescindir da esperança que se funda também na verdade como na qualidade ética da luta é negar a ela um dos seus suportes fundamentais. O essencial, como digo mais adiante no corpo desta Pedagogia da Esperança, é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática.

Uma prática intercultural com vistas à emancipação tendo como princípio a crítica decolonial ao modelo hegemônico que massifica, desumaniza e mata.

Referências bibliográficas

FANON, Frantz. **Pele Negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FUKUI, A. et al. **Ser Protagonista**: Ciências da Natureza e suas Tecnologias. 1. ed., São Paulo: SM, 2020. Obra coletiva organizada por SM Educação. São Paulo: SM Editora, 2020.
- HOBBSAWM, Eric. **A Era dos Extremos** – O Breve Século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. A Topologia do Ser e a Geopolítica do Conhecimento: modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez. 2009, p. 337-382.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. La descolonización y el giro des-colonial. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, No. 9: 61-72, julio-diciembre 2008.
- MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira; CALDERONI, Valeria Aparecida Mendonça de Oliveira. A implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnicoraciais: subversão à lógica da colonialidade no currículo escolar. **Revista da ABPN**, v.12, nº 32, março – maio 2020, p. 97-119.
- MIGNOLO, Walter D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago y GROSFUGUEL, Ramón (comp.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez. 2009.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez. 2009. p. 73-118.
- QUIJANO, Aníbal; WALLERSTEIN, Immanuel. Americanity as a concept or the Americas in the modern world-system. **International Social Science Journal**. Paris: UNESCO, Nº 134, novembro, 1992.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p.12- 42.

ZEA, Leopoldo. **América como conciencia**. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1972.

Autor

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>>.



O anel de Giges e o popular jeitinho brasileiro

Thiago dos Anjos Noletto Barros

Em *A República*, livro II, 359b-360b, Platão narra, a partir do diálogo entre Glauco, seu irmão, e Sócrates, seu prestimoso mestre, aquilo que ficou conhecido como a narrativa do “Anel de Giges”. Nela, relata-se que um pastor, denominado Giges, encontrou um anel preso a um cadáver no interior de um cavalo de bronze oco, após uma tempestade e um tremor de terra que fendeu o solo onde ele se encontrava pastoreando um rebanho. Ao retirar o anel do defunto, Giges colocou-o no dedo e, ao se juntar aos outros pastores, percebeu que todas as vezes que ele posicionava o engaste do anel para o interior de sua mão, ele ficava invisível; da mesma sorte, ao posicionar o engaste para fora, passava a ficar exposto à visão de seus companheiros. Ou seja, o anel lhe deu o poder de ficar invisível ou de se ocultar das pessoas tantas vezes quantas forem necessárias, condição que fez Platão nomear o ocorrido como o momento em que Giges se tornou “senhor de si¹”. A narrativa quase episódica é concluída por uma tragédia: de posse deste poder inaudito, Giges se intromete nas questões políticas de sua época, tomando à força e violência o governo, ao assassinar o rei, passando-se por um dos delegados que o acompanhavam, numa trama que envolvia até a deslealdade da esposa do monarca.

Na sequência dos passos (*Livro II*, 360b-d), sugere-se que se dois homens, um justo e um injusto, tivessem a oportunidade de, cada um, utilizar um anel como aquele, ambos não teriam limites e iriam “fazer tudo o mais entre os homens, como se fosse igual aos deuses²”, culminando no mesmo destino. Evidentemente, a questão que se coloca é que a justiça e a moral podem não ser fruições naturais da vontade boa nos homens, mas sim conveniências demandadas por regras de

¹ PLATÃO. *A República*. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. 9ª ed. Lisboa: Ed. Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. Livro II, 360a.

² *Ibid.*, Livro II, 360c.

convivência. Nesse limiar, o problema da ética se eleva e o tópico a respeito dos limites e condições da liberdade acompanha, ademais seriam os esforços morais de adequação meramente performáticos em razão dos acordos socialmente estipulados e não indicativos de uma inclinação subjetiva para o bem? Embora a narrativa do anel de Gíges seja um registro de Platão sobre a perversidade moral humana que, sob a condição de suspensão da condenação e/ou permissão da injustiça, cada vez mais se avulta, pode-se, de maneira aplicativa, arrazoar que seu enredo reflete a contemporaneidade, mais especificamente a agenda do dia da cena brasileira, na qual não são poucas as tentativas de ocultar os embaraços morais ou a hediondez pessoal mediante despistes.

A literatura e o ideário popular, inclusive, cunharam um termo que ilustra essa conduta pertinaz: o “jeitinho brasileiro”. No consciente coletivo ou na opinião vulgar, refere-se não a um traço de nobreza de caráter que remonta a uma elevada identidade nacional ou conduta louvável comunitariamente compartilhada, antes, porém, trata-se da aleivosia comportamental de em tudo querer auferir vantagens, não importando os meios utilizados. O “jeitinho brasileiro”, então, configura-se, nesse sentido bastante peculiar, como uma conduta moral repreensível. Evidentemente essa não é a única maneira de abordar o tema. Há perspectivas positivas e críticas como aquela desenvolvida na tese *O jeito do corpo e o jeitinho brasileiro*, de Fernanda Carlos Borges, na qual se considera o jeitinho como “uma afirmação da radicalidade do jeito, implicando uma cosmovisão corporada, em um projeto de cultura e numa filosofia do jeito³”, assumindo-o, assim, como uma atitude comunicativa que se expressa pela elaboração dos aspectos cognitivos e culturais do povo brasileiro. Até mesmo o teólogo Lourenço Stelio Rega, cujo livro “Dando um Jeito no Jeitinho – Como ser ético sem deixar de ser brasileiro⁴” é uma crítica expressiva a esse “jeitinho”, chegou a afirmar que “nem todo jeito é negativo. A inventividade e a criatividade são algumas das facetas mais relevantes do lado positivo do jeito⁵”.

Dito isso, a relação entre o mito do anel de Gíges e o sentido de “jeitinho brasileiro” assumido neste breve ensaio se dá numa dimensão eminentemente ética, embora pontual e não exaustiva. Isto é, não envolve uma análise rigorosa da identidade nacional e cultural e nem mesmo suas expressivas manifestações ao longo da história – tarefa que demandaria um esforço colossal e, por óbvio, um espaço bem maior do que o pretendido para essa exígua exposição. É apenas um *insight* ligeiro e provocativo que atine certo conjunto de comportamentos mais ou menos naturalizados, o qual, na

³ BORGES, Fernanda Carlos. **O jeito do corpo e o jeitinho brasileiro**. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, 2015, p. 42. (grifo da autora)

⁴ REGA, Lourenço Stelio. **Dando um jeito no jeitinho**: como ser ético sem deixar de ser brasileiro. 1ª Ed. São Paulo: Editora Mundo Cristão, 2000.

⁵ REGA, Lourenço Stelio. Como dar um jeito no jeitinho brasileiro? Teologia Brasileira. Disponível em: <https://teologiabrasileira.com.br/como-dar-um-jeito-no-jeitinho-brasileiro/>. Acesso em: 23 de fevereiro de 2022.

surdina, pode se manifestar em vias tão terrificantes que seu único freio parece ser a construção coletiva da sociedade, dialeticamente edificada e pedagogicamente instruída. É como se, por um lado, a dimensão prática da nossa liberdade, que se encontra condicionada em alguma medida por convenções sociais prévias, ganhasse com isso a contenção necessária contra a radical animalidade latente à natureza humana. O que, por outro turno, reclama um pessimismo no que tange a qualquer expectativa de aperfeiçoamento moral apelando exclusivamente ao aspecto intimista ou subjetivo, quer dizer, que o indivíduo por si mesmo e independente de qualquer influência externa desenvolva plenamente sua consciência moral.

Não é desvairada, portanto, a concepção de que os impetuosos – e, não raro, conflitantes – comportamentos morais ganhem algum nível de ajuste no arranjo completo da sociedade, visto que as forças antagônicas que parecem concitar o ânimo individual encaram resistências quando outras liberdades estão posicionadas. Esse suposto arranjo não é realizado de modo espontâneo ou sem causa, antes, porém, parece exigir algum processo educativo que, ao disciplinar as mais variadas disposições particulares, promova sua organização de modo a preconizar o bem comum. Esta hipótese endossa que a educação, enquanto instrução, cuidado e formação⁶, tem a função não apenas de levar o indivíduo à civilidade, apartando-o de sua instintividade primitiva, mas também a espécie à humanidade. Como escreveu Kant: “O ser humano só logra se tornar ser humano mediante educação. Ele não é outra coisa senão o que a educação faz de si. Note-se que o ser humano só é educado por seres humanos; por seres humanos que são também educados⁷” e, mais adiante, reforça:

A educação é uma arte cuja prática tem de ser aprimorada por várias gerações. Cada geração, de posse dos conhecimentos das gerações precedentes, está sempre mais apta a promover uma educação que desenvolva todas as disposições naturais do ser humano proporcionalmente e de forma apropriada, e que assim conduza toda a espécie humana ao seu destino.⁸

É o esforço contínuo dos indivíduos, influenciados pelo processo educativo, que conduz a sociedade ao aprimoramento de sua ordem, respeitando as liberdades e fortalecendo a consciência moral. Entretanto, a questão do “jeitinho brasileiro” no contexto do dilema do anel de Gíges ainda mantém sua complexidade, dado que a interioridade humana alberga intenções tão diversas e aleivasas que a

⁶ Para uma exposição mais clara dessa perspectiva pedagógica, veja a *Introdução do Sobre a Pedagogia*, de Immanuel Kant, p.9-25. É preciso destacar que a escolha dessa perspectiva é meramente didática. Isto é, não há interesse de considerá-la como normativa ou exclusiva, apenas como recorte ilustrativo e didático, apesar de sua reconhecida atratividade e eloquente consistência.

⁷ KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2021, p.12.

⁸ *Ibid.*, p. 15.

oportunidade de realizá-las sem responsabilidade, sem receio de consequências, pode seduzir até o mais comedido indivíduo, afinal, na esfera ética, não há garantias mecânicas ou exatidões matemáticas. Assim, o problema moral levantado é ocasião de reflexão filosófica pela tensão existente entre o público e o privado, entre a liberdade e responsabilidade, entre sociedade e o indivíduo, entre a ética e a política.

A narrativa do anel de Gíges, enfim, coloca a questão do “jeitinho brasileiro” no proscênio ético e acende as luzes de foco sobre ele, afinal se a ardilosa capacidade de conseguir vantagens, legítimas ou não (quase sempre nesse segundo caso), fosse algo que não demandasse alguma oportunidade específica, mas se estabelecesse numa naturalidade absurdamente livre, o “jeitinho” não seria uma “exceção criativa”, mas sim a resposta natural ao caso. Ou seja, não se trataria de uma conduta específica frente a uma oportunidade, antes um movimento natural da dinâmica humana. Até aqui, como se nota, o liame entre os tópicos em comparação se realiza pela via denunciativa, isto é, no agravamento da crise moral. O que, dado o contexto brasileiro, seria a promoção mais sofregamente popular. Entretanto, é possível também fazer uma reflexão positiva, quase expiatória, sobre esse paralelo. Não seria a condição de plena liberdade de fazer o que quiser e de expressar o “jeitinho” como e quando quiser, numa suspensão absoluta de julgamentos ou punições, uma oportunidade de avaliarmos nossos “móviles” e, assim, numa espécie de serendipidade moral descobriremos um caminho melhor do que aquele imposto pelo hábito? Dessa forma, talvez, seria possível reescrever o antigo adágio como: vão-se os anéis e ficam os “jeitos”.

Dito de outro modo, uma condição de liberdade que oportunize ações sem a preocupação de responsabilização, não poderia, ao custo de não poucos revezes ao longo do tempo e das circunstâncias, apontar uma direção qualitativa interessante para as escolhas e atos morais? Sua extensão no tempo, nesse caso, não serviria como laboratório para escolhas e atitudes mais assertivas, isto é, aquelas recomendadas pelos numerosos testes no processo? Se for congênita à humanidade a vontade de evitar o sofrimento e a dor e, em seu lugar, mover-se em busca pela felicidade, como advogam os utilitaristas, é de se considerar, então, a possibilidade de que o acúmulo de infortúnios resultantes desse uso não equilibrado da liberdade possa direcionar uma perspectiva mais otimista destes atos em razão do senso de autopreservação. Isto é, dada a necessidade de manutenção da espécie – que inclui algum nível de preservação do indivíduo – as escolhas e os atos que a conservem serão preferíveis àqueles que encetem sua dizimação. Evidentemente que isso é um exercício de conjectura filosófica que, decerto, carece de uma constatação prática ou objetiva, mas que o simples fato de se afigurar como possibilidade já será importante enquanto via reflexiva.

Referências

BORGES, Fernanda Carlos. **O jeito do corpo e o jeitinho brasileiro**. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, 140p. 2005.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2021.

PLATÃO. **A República**. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. 9ª ed. Lisboa: Ed. Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

REGA, Lourenço Stelio. **Dando um jeito no jeitinho**: como ser ético sem deixar de ser brasileiro. 1ª ed. São Paulo: Editora Mundo Cristão, 2000.

REGA, Lourenço Stelio. Como dar um jeito no jeitinho brasileiro? **Teologia Brasileira**. Disponível em: <https://teologiabrasileira.com.br/como-dar-um-jeito-no-jeitinho-brasileiro/>. Acesso em: 23 de fevereiro de 2022.

Autor:

Thiago dos Anjos Noletto Barros

Doutorando e Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Especialista em Ciências da Religião pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Licenciado em Filosofia pela Faculdade Dom Heitor Sales (FAHS) e Bacharelado em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Bacharel em Teologia pela Faculdades EST (EST) e com graduação livre (intracampus) em Teologia pelo Seminário Teológico Evangélico do Betel Brasileiro (STEBB). Licenciado em Ciências da Religião pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Atualmente é professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) na área de Filosofia, com experiência na área de Metodologia da Pesquisa Científica.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2276-3266>

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/9221381652007451>



Por que sofremos?: uma análise vivencial compartilhada autorizada

Carla Cristina Kawanami, Paulo Roberto Ribeiro Marinho

As reflexões propostas por este tema apontam caminhos para a compreensão da seguinte questão norteadora: Por que os trabalhadores e trabalhadoras que atuam na Educação sofrem? Este ensaio teórico, sem a pretensão de esgotar o tema ou delimitar certezas, reflete a prática profissional de dois psicólogos educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo IFSP. Fomos convocados na presente escrita, diante das nossas vivências e percepções, enquanto trabalhadores que enfrentam diariamente aspectos que subjetivam os riscos à saúde e o desgaste mental.

Quando nos remetemos ao contexto escolar, deparamo-nos, muitas vezes, com dificuldades enfrentadas pelos profissionais que nela atuam, principalmente quando nos referimos a rede pública de ensino. São diversos os fatores que atravessam esse meio: a falta de recursos disponibilizados para a realização das tarefas propostas; a sobrecarga de trabalho; a falta de respaldo de formação técnica para os profissionais não docentes; ausência de formações pedagógicas ou formações que não atendem às necessidades reais dos professores; a multiplicidade de papéis que acabam por assumir; a falta de reconhecimento dos profissionais que atuam no contexto da educação; a baixa remuneração; e a pouca autonomia que lhes é dada, e isso inclui todos os membros da escola (BARROS *et al*, 2019). Fatores esses que contribuem cada vez mais para o binômio: saúde/doença.

Desde a década de 80, a saúde física dos trabalhadores foi diretamente ligada às condições de trabalho, área esta relacionada à medicina do trabalho e à ergonomia, ao passo que sua saúde mental foi associada à organização do trabalho (DEJOURS, 2015). Dejours (1994) assegura que o processo de adoecimento dos trabalhadores está intimamente atrelado ao sofrimento psíquico decorrente da

relação com o trabalho, sobretudo no tocante aos aspectos do contexto de trabalho que derivam dessas atividades e da própria organização.

E aqui elucidamos o recorte para a realidade vivenciada enquanto trabalhadores, psicólogos, servidores federais, em cargo técnico-administrativo, na Educação pública brasileira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. As vivências permitem percepções e questionamentos não só acerca das questões de ensino-aprendizagem, mas também aquelas que perpassam os muros da escola, que convocam para a reflexão acerca das questões dos territórios nos quais a instituição está inserida.

A rede federal conta com uma equipe técnica por campus, a Coordenadoria Sociopedagógica, que atende a todas as demandas, excluindo-se apenas a função da administração do conteúdo (em português reto, cuida de tudo que envolve o aluno, só não dá aula). A Coordenadoria Sociopedagógica conta com uma equipe técnica composta minimamente por pedagoga, psicóloga, assistente social e técnico em assuntos educacionais (profissional com diploma de licenciatura). Em alguns campus, agregam-se intérpretes de Libras, técnico de enfermagem, nutricionista e assistente administrativo. A complexidade de nosso trabalho demanda estudo e pesquisa. A Lei 8112/1990 permite a valorização do potencial dos servidores públicos quando dispõe sobre as licenças possíveis para capacitação profissional e qualificação acadêmica.

A prática do psicólogo nas escolas caminhou com as discussões da época, baseadas no modelo médico, buscando adaptar o sujeito à escola e à comunidade, em uma perspectiva de uniformização do indivíduo, perante aos atributos demandados pela sociedade, os quais todas as pessoas deveriam ser detentoras. De acordo com Antunes (2003) essa perspectiva do trabalho do psicólogo fortaleceu-se por intermédio da Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962 que vinculou a psicologia a uma especificidade clínica na escola, com o objetivo de atender individualmente os alunos com dificuldades de aprendizagem. A atuação afastou-se da sala de aula, e as explicações em relação à dificuldade de aprendizagem, concentrou-se na criança, distanciando-se das práxis pedagógicas.

Dessa forma, a Coordenadoria Sociopedagógica conta com servidores que, ao longo do tempo, tornam-se extremamente qualificados, buscando formação em instituições de referência como as universidades públicas e as pontifícias universidades católicas, que promovem a pesquisa a partir de referenciais críticos, como o materialismo histórico-dialético, presente na pós-graduação em Serviço Social, assim como na Pedagogia e na Psicologia. Tal qualificação permite desvelar incoerências da realidade que denunciam as contradições mascaradas por ideologias, que, por sua vez, são reproduzidas através de práticas que também estão presentes no cotidiano da escola.

Diariamente, as mais diversas histórias estão presentes em nosso chão, e, apesar de todo o cenário de vulnerabilidade que possa existir, ali dentro, diante também de tanta potência, existe a

necessidade de se esperançar concomitante à de se manter em constante vigilância frente à tanta opressão e relatos de fragilidade e violência.

Kawanami (2019), a partir de sua vivência enquanto psicóloga escolar, buscou pesquisar as significações de estudantes sobre o ensino médio integrado ao ensino técnico ofertado pela rede federal do estado de São Paulo, motivada não pelas conquistas, mas pelo relato de sofrimento que diariamente era trazido pelos estudantes de um campus da instituição. Por que tantos relatos de sintomas de ansiedade e depressão? Por que tais sintomas permeiam de tal modo a vida dos estudantes dos mais diversos níveis de graduação a ponto de normalizarmos tal situação? O sofrimento não é validado: a “família desestruturada” e a “falta de base” são utilizadas como justificativas para a vulnerabilidade e a instabilidade emocional que o estudante apresenta após ser submetido a pressões acadêmicas e sociais que reproduzem discursos meritocráticos e excludentes, produtores de sofrimento.

Em março de 2020, vivenciamos o início da pandemia da COVID-19. Em um cenário de completa instabilidade, professores e educadores lidaram também com a imposição de um retorno presencial sem condições mínimas para cumprir o protocolo de segurança sanitária, com o desgaste após meses de uma vivência de distanciamento social e atividades remotas, as quais exigiram dedicação em frente ao computador ou celular, ao mesmo tempo em que os cuidados com as crianças, idosos e pessoas com deficiência não puderam ser compartilhados com outras cuidadoras e/ou instituições no momento de pandemia; além disso, muitos vivenciaram a morte de familiares e amigos em uma realidade na qual não foi possível sequer um abraço para acolher a dor. Soma-se a isso o constante ataque que os profissionais da Educação vivenciam, com a perda de direitos trabalhistas, desvalorização salarial, formação e condição de trabalho precarizada, além de projetos de lei como o “escola sem partido” que buscam silenciar a pluralidade de opiniões. Ademais, durante a pandemia professores e educadores depararam-se com um aumento excessivo de atividades, obrigando-os a rapidamente se adaptarem a plataformas digitais e programas de produção de vídeo. Ao mesmo tempo, os profissionais da Educação manifestaram-se nas redes sociais contra um falso discurso de que, se não estivessem produzindo conteúdo ou não aderissem às atividades remotas, estariam ociosos e não justificariam o salário recebido.

Durante a quarentena decorrente da COVID-19, ouvi muitas vezes o discurso do privilégio: “eu sei que sou privilegiado”. Na pandemia, a constatação do privilégio foi um discurso repetido por muitas pessoas: “eu sei que sou privilegiado, tenho internet, tenho uma moradia com condições de distanciamento adequadas, tenho renda que mantém minha vida”. Esse discurso me incomodou

muito, e eu não sabia explicar por que. Talvez seja porque a constatação do privilégio não seja o mesmo que a consciência dele.

A consciência de privilégio é algo angustiante, e nos faz refletir sobre a nossa condição e lugar na sociedade, e o quanto a falta de consciência de privilégio ou de classe é algo danoso e prejudicial para a vida no coletivo. No entanto, se o entendimento da informação é diferente do tomar consciência, em uma esfera de profundidade a tomada de consciência ocorre com uma mudança de atitude e reflexão sobre nossas ações, sendo o questionamento a mola propulsora para mudança da ação, enquanto informação se dá pela reprodução do que eu não questiono e não me coloco como sujeito de mudança.

Dias atrás correu pelo instagram um trecho de uma fala do rapper Emicida sobre a “elite”. Diz ele: “Não concordo com o uso do termo elite. Elite é o que você tem de melhor. Eles não são elite, eles não são o que temos de melhor em termos de humanidade. Eles são a burguesia, o que eles têm é dinheiro”.

O discurso do privilégio enfatiza a posse: possuo acesso à internet, possuo condições de manter um teto sobre a minha cabeça e minha despensa não está vazia. Mas, pensamos nós, que o privilégio não está apenas na posse. Está na possibilidade de se alienar do horror e da barbárie em que estamos submersos. Quando leio “*Quarto de Despejo*”, de Carolina Maria de Jesus (1960), o horror é escancarado e atravessa a minha existência. Horrorizada, fecho o livro, agradeço pela minha vida e vou para a cozinha preparar o jantar, coloco uma música que me faça diminuir o cortisol, a adrenalina e a tristeza causadas pela leitura. O privilégio de fechar os olhos para a realidade e adentrar na “Matrix” (1999), na qual ocupo o que chamamos de “lugar de privilégio”. Para mim, encerra-se ali o horror. Para milhões de Carolinas, não há a possibilidade de fechar o livro, o horror é a existência em si.

O filme “Laranja Mecânica” retrata uma técnica que foi utilizada pela Psicologia para criar aversão: os olhos são impedidos de serem fechados frente a cenas de horror, ao mesmo tempo em que outro estímulo é apresentado, ocasionando então um pareamento de estímulos. Atuar na Coordenadoria Sociopedagógica é como ser impedida de fechar os olhos: os relatos diários de sofrimento nos imergem na realidade. E nós, psicólogas e assistentes sociais, somos vistas pela comunidade acadêmica como Neo’s: as escolhidas para salvar a todos, porém tendo como instrumentos o atendimento individual e o manejo da política de assistência estudantil. Atender a esse chamado (tendo ou não noção de seu limite) implica em atuar na estrutura vigente. Implica militância. Implica (des)afeto.

A partir da percepção de tais contradições, a denúncia passa a ser o único posicionamento coerente. Manter-se nesse lugar de vigília causa um tremendo desgaste. Some-se a isso a escuta do relato das vulnerabilidades e violações de direito, resultados de uma sociedade estruturada na violência e na desigualdade. “Mas é o seu trabalho, você se profissionalizou nisso, você escolheu isso, e você ganha bem”. E dessa forma cruel silencia-se o sofrimento da profissional e abre-se um leque de opções para o adoecimento e, conseqüentemente, para a medicalização.

Theodor Adorno (1995) afirma, frente ao horror do nazismo, que é necessário constantemente relembrarmos da barbárie para que ela não seja repetida. Concordamos com o autor. E, para isso, enquanto coletivo, precisamos criar estratégias para cuidar de quem assume esse compromisso de pontuação, síntese e denúncia. “Carregar o anel”¹, numa metáfora para o peso da militância, é um fardo bastante pesado para uma existência tão breve como a nossa. A produção acadêmica, dessa forma, mostra-se como uma alternativa: a suspensão do cotidiano para a sua problematização, teorização, diálogo com os pares e com a humanidade através de suas expressões.

E mesmo nesse espaço de potência que seria a Academia, é necessária a vigilância: somos submetidos à delinquência acadêmica denunciada por Tragtenberg (1979). Os saberes são furtados e apropriados pelo sistema, e, quando percebemos, fomos novamente aprisionados pela Matrix.

Enquanto psicólogos, temos o compromisso de nos mantermos vigilantes. De pontuar contradições que causam sofrimento. E de não repetir, em nossa atuação, as condições que reproduzem o machismo, a misoginia, o racismo, o preconceito, a homofobia e tantas outras formas de violência. Porém, adoecemos, pois vivemos no limiar entre o direito ao descanso e a consciência de que o descanso em si é um privilégio.

Referências bibliográficas

ANTUNES, M. A. M. & Meira, M. E. M. (org.) 2003. Psicologia Escolar: Práticas Críticas. São Paulo: Casa de Psicólogo, 128 p.

BARROS, M. E. B. de; MUNIZ, H. P.; BRITO, J. M. A saúde do trabalhador da educação: a experiência de constituição de Cosates como dispositivo de intervenção numa rede municipal de ensino. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 15-28, 2019. DOI: 10.11606/issn.1981-0490.v22i1p15-28. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/153412>. Acesso em: 13 fev. 2023.

¹ em relação ao personagem Frodo do filme *Senhor dos Anéis*, que carrega consigo o Um Anel a ser destruído.

DEJOURS, C. Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento trabalho. São Paulo: Atlas, 1994.

DEJOURS, C. Le choix, souffrir au travail n'est pas une fatalité Montrouge, Fr: Bayard, 2015.

JESUS, C. M. de. Quarto de despejo: diário de uma favelada. São Paulo: Francisco Alves, 1960

KAWANAMI, C.C.. Ensino Médio Integrado: um estudo sobre as significações constituídas por estudantes de um campus da rede federal. 2019. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

Lei no 8.112/1990 : Regime Jurídico dos Servidores Públicos Civis. – Brasília : Senado. Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019.

TRAGTENBERG, M. A delinquência acadêmica: o poder sem saber e o saber sem poder. São Paulo: Rumo, 1979.

Autores

Carla Cristina Kawanami - Psicóloga CRP 06/96109 - Mestra em Educação: Psicologia da Educação e Doutoranda em Serviço Social pela PUC-SP. Psicóloga do IFSP campus Registro. ORCID:0000-0002-5780-4670. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5391405537494966>

Paulo Roberto Ribeiro Marinho - Psicólogo - Psicólogo CRP 06/99232 - Mestre e Doutorando em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" UNESP- Assis. Psicólogo do IFSP campus São Roque. ORCID: 0000-0002-3661-7251. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5154100097280776>



Em busca de essências da vida*

Matos Matosse

*“Não se preocupe em entender,
viver ultrapassa qualquer entendimento”.*

*Clarice Lispector (1920 – 1977),
escritora e jornalista ucraniana*

Fernando Parruque, assim, desejou identificar-se, neste livro, por sinal, o que marca a sua estreia –, abandonando o seu pseudônimo de Nhondó (?) –, uma estreia na qual se desafia em prosa, já está na arte literária, há mais de 25 anos. Não me era esperado, muito menos, cogitar que tal desvio estratégico (?) houvesse, pois, Fernando Parruque tem a sua iniciática literária, em poesia. Uma poesia lírica e explora o soneto. Chegou a ver seus textos poéticos publicados numa antologia Poética, *Sonhos, Caminhos e Lutas*, (2015), com 35 poetas do Movimento Literário Juvenil – MOLIJU; outros propostos para um concurso literário sob auspícios da Associação dos Escritores Moçambicanos, AEMO, já, lá, vão uns bons pedaços de tempo.

A Literatura moçambicana, mesmo a mundial, já testemunharam e, ainda, têm testemunhado [aqui, evito dizer “muitos”, por razões óbvias...] escritores que usam [entre aspas] a **poesia** como porta de entrada para a sua actividade literária e, depois, cultivarem a **prosa**. – Não querendo dizer que não aconteça o inverso. – Contudo, isto não implica que a poesia fica abandonada à orfandade, não!

A musicalidade que sentimos ao ler um texto narrativo, a cadência rítmica, a sonoridade que nos encanta, nos embala e nos levita; a escolha rigorosa de palavras, como um artista plástico seleciona

cores para sua tela, os recursos estilísticos, isto e mais é a continuidade da poesia num texto narrativo, e torna-o belo, artístico.

Dizia que me sentia, bastante, honrado pelo facto de Fernando Parruque me ter escolhido, talvez, dentre os melhores amigos, poetas e críticos literários que fazem vasto leque na sua vida, para que fosse eu um dos primeiros leitores do seu livro, *As Cinco Pragas do Divórcio*. Já estava tudo terminado, acontece, porém, que com máxima prudência que o caracteriza, tivesse de pontuá-lo, finalmente (!), tal intenção não lhe cabia. Dai, fez que o livro, outros olhos o apreciassem, cautelosa e criticamente. Foi com este propósito, num misto de rara sorte, diga-se, que se me depara, casualmente, e propõe que eu fosse o primeiro leitor. Ah, este ensejo que o autor me dá, enche-me de júbilo.

Ao revirar..., revirar o livro, página a página, percorrendo-o com maior acutilância de que me revisto, quando faço uma crítica literária, eis que lhe sugiro, telefonicamente, – um posfácio, *Um posfácio?* – indaga-me, estupefato. – Sim, Nhondó, um posfácio! E eu escrevê-lo-ia. Ideia não contestada, pelo contrário, recebida com rasgos leves de sorrisos profundo, revelando a satisfação que lhe consumia!

As Cinco Pragas do Divórcio é título do livro que Fernando Parruque, hoje, coloca nas nossas mãos. É do género narrativo. É uma prosa.

[Aqui, peço, por emprestado, à Dra. Sara Jona Laisse, docente universitária, crítica literária e grande estudiosa da Literatura moçambicana, o uso do seguinte termo: **género híbrido**. Isso mesmo, **género híbrido**, mas, só lá para adiante, o leitor irá compreender por que razão o trago para esta abordagem literária. Talvez eu não o use com tal rigor que a Dra. Sara Jona Laisse o emprega, em seu mais recente estudo sobre a *Literatura moçambicana: rastos e rostos da última década, 2010-2020*.]

Nele pode encontrar-se, para além do **conto**, obviamente, **textos que fogem à estrutura da narrativa**, nos quais o autor **expressa sua opinião sobre uma determinada situação de índole social**; a título de exemplo: *A Virgem*, págs.: 121 a 128; *As cenas que se passam no GYM*, págs.: 215 e 225; e, por fim, **textos de reflexão, tendo como base de sustentação, as Escrituras Sagradas**, em: *Melhor estar solteiro (a), pior é divorciar!* págs.: 291 a 302; *Quem achará uma mulher virtuosa?*, págs.: 203 a 206.

Esta estrutura, que o autor adoptou e apresenta-nos, é uma prática entre escultores da palavra? –Dir-lhe-ei, claramente, que não! Conquanto, não me quero desviar do durâmen do posfácio, para cuidar

de opções, de preferências que um autor devesse abraçar, na liberdade que lhe coube, como escritor. É um estilo que Parruque adoptou, simplesmente.

Fernando Parruque aborda, neste livro, vários temas, facilmente, identificados, através de associação de **motivos**, isto é, conjunto de palavras que, fazendo parte dos contos, romances, nos remetem à identificação da temática. Recorde-se que, na poesia, para a identificação de tema, recorre-se a um outro conjunto de palavras: **isotopias**.

Os temas, muitas vezes, não são escolhidos à toa. Dependem da finalidade que se quer dar às histórias, do alcance que o autor pretenda atingir. Das suas intenções. É isto que vai prender o leitor ao livro.

A questão do **belo artístico** deve ser chamada sempre na produção de um texto literário. E como diz o escritor chileno, Luís Sepúlveda (1949 - Abril de 2020), “*Somos capazes de criar beleza no que escrevemos*”.

O **belo** não pode existir sem o **bom**: nada mais diverso, e nada mais inseparável.

Isto parece chocar-se com o posicionamento assumido por Alexandre Herculano que insiste na «**diferença do bom e do belo**», admitindo que é desinteressado o sentimento deste último, o qual, como sentimento, não se dilui num espaço, meramente, subjectivo porque, como nos avisa, ele representa um equilíbrio ou uma unidade que se admite existir no relacionamento das faculdades, de tal modo que essa unidade se torna, «subjectivamente absoluta».

Um livro – como uma obra de arte literária – deve causar ao leitor algum interesse. Deve existir nele o **bom**. Estou convencido de que *As Cinco Pragas do Divórcio* causa esse impacto ao leitor. Pode modificar comportamento(s).

Mas isto não surge do nada. [Retorno ao ponto anterior.] O escritor deve saber desenhar suas histórias, para que estas cativem o leitor; deve saber conduzi-las e; deve saber vivê-las. Fernando Parruque conseguiu isto, neste livro. Ele, sem exagero, ara – no bom propósito do termo –, as histórias que nos conta e, visivelmente, revelando-se-nos um narrador participante, aparecendo, às vezes, como auto diegético e cria personagens modeladas, dinâmicas, dotadas de densidade psicológica. Conhece suas personagens. Sabe o que elas pensam e sentem. Sabe como cada uma reage a determinada situação. Aliás, como narrador participante, Parruque consegue expressar, sem dificuldades, os vários sentimentos que as personagens vão enfrentando ao longo das suas acções. Cria o dialogo interior. Mas também, em alguns textos, apresenta-se-nos como narrador não participante.

Como se sabe, quando um escritor deposita sua obra literária nas mãos de um leitor, começa, desde aí, um diálogo entre os dois [autor e leitor]. Vamos reter um aspecto: este diálogo é, intrinsecamente, continuado, quando o leitor for capaz de “peneirar” e de penetrar ou mergulhar-se nos textos, para buscar neles, não só, um simples exercício de prazer, de “iludir” o seu passatempo, de espantar o ócio, mas, sobretudo de compreender o que o autor quer dizer, o ensinamento, (...) e de se reencontrar nesses mesmos textos. Aqui, o reencontro não é, necessariamente, que seja comigo mesmo (eu o leitor), mas, filosoficamente, deve envolver toda a pretensão de busca de essências da vida. Deve transformar alguma coisa em mim, enquanto leitor e, outrossim, como uma pessoa que, infinitamente, estou em busca de perfeição. Do bem. Do discernimento do bem e do mal. A fazer escolhas orientadas pela razão. Isso é o efeito positivo que um livro, provavelmente, cause ao leitor.

Concentrando-me, exclusivamente, à narrativa, importa dizer que, segundo Tzvetan Todorov, uma obra literária tem dois aspectos: ela é, ao mesmo tempo, uma **história** e um **discurso**. Ela é **história**, no sentido em **que evoca uma certa realidade, acontecimentos que teriam ocorrido, personagens que, deste ponto de vista, se confundem com os da vida real**. Esta mesma história poderia ter-nos sido relatada por outros meios, porém, a **obra** é, ao mesmo tempo, **discurso**: existe um narrador que relata a história; há, diante dele, um **leitor** que a percebe. Neste nível, não são os acontecimentos relatados que contam, **mas a maneira pela qual o narrador nos faz conhecê-los**. E o **Discurso**, na visão de Roland Barthes, é, originariamente, a acção de correr para aqui e para ali, são as idas e vindas, as «tarefas», as «intrigas».

Parruque leva-nos a (re)viver estas histórias que nos relata neste livro, através de uso de marcadores identitários onomásticos e temáticos (lembre-se que já me referi a este último), a cosmogonia do Homem, para, daí, como ponto de partida, conhecendo sua origem, sua identidade, poder respeitar o seu criador – Deus, e respeitar o outro, nesta relação que se estabelece – com o outro –, horizontalmente. Aqui, é-nos trazida a questão da Ética, da Moral. A axiológica.

É à volta desta teia que toda a temática que o autor nos sugere ganha a sua valorosidade. Ganha interesse. Ímpeto, no seu sentido figurado.

Na temática de intervenção social, o autor debruça-se sobre a infidelidade, o adultério, o desrespeito, o incesto, a violência doméstica, a burla, o roubo, etc., etc., etc.

Todavia, não é, apenas, a temática de intervenção social que se pode encontrar no livro de Parruque. A propósito, por falar em temática, Parruque aborda a mesma temática que a dos contos, sobretudo, nos textos de reflexão, tendo como base de sustentação as Escrituras Sagradas como se procurasse

buscar nestas, algum apoio. Contudo, isto não deve ser entendido como se o autor tivesse alguma incerteza, na abordagem dos mesmos, pelo contrário, como um forte suporte buscado na Bíblia.

Em “*Viúva de beleza abundante*”, págs.: 85 a 92, Parruque explora, inteligentemente, a crítica social, recorrendo ao cruzamento temático: **amor vs morte**, uma morte que, à sua volta, nasce o mistério; tal mistério que envolve a morte de Manuelito. Uma morte que ocorre na casa de uma amante vizinha, a viúva Katidja do seu primeiro marido, Makelane, que teve a morte num acidente de viação, e, agora, a do Manuelito. Esta morte de Manuelito gera muita intriga, muita confusão, dá azo a variadíssimas especulações e, as vozes, se exaltam, quando a Safira, a esposa de Manuelito, esmaece.

Aqui, nota-se, claramente, que – é nessa tentativa de trazer o Homem à regra, aos princípios – Parruque vai buscar tal sustento. O cajado.

Parruque traz este cruzamento temático: amor vs morte, num contraste, a propósito. Duas palavras opostas. Diria um amigo: *com «sabores» e sentido diferentes*. Ele parte, primeiro, de uma relação entre duas pessoas que se amam – [amor], mas, que, dadas as vicissitudes da vida, esse amor transforma-se em angústia, sofrimento e acaba em – [morte].

Uma vez mais, o autor, tal como o faz [e muito bem, explorando as técnicas da narrativa] no texto cujo título dá o nome ao livro, págs.: 31 a 50, leva o leitor a descobrir as cinco pragas que levaram o casal, o tio Betinho e a tia Balbina, ao divórcio.

Em “*A Mafalda vai ser purificada no kutchinga*”, pág.: 209 a 214, Parruque critica, severamente, a prática de cerimónias de *kutchinga*. Esta realidade que, infelizmente, ainda é prática nas nossas sociedades. A mulher é *istificada; coisificada*. É tida como objecto. Amputa-se-lhe a sua dignidade e, em contrapartida, glorifica-se a empáfia dos “homens”.

O *As Cinco Pragas do Divórcio* tem como epicentro o enaltecimento da mulher. Para Parruque, a mulher assume um papel primordial na edificação de uma sociedade. Um aspecto fundamental, toda esta admiração pela mulher é-lhe inspirado pela sua mãe:

«Minha mãe, como mulher, respondia a todas exigências do dia-a-dia dentro e fora do tempo, dando a sua força e seu forte contributo nas suas acções, prestando seu dever e direito para o crescimento e desenvolvimento das boas práticas fora e dentro da igreja, dentro e fora da casa, (...)»., A Guerra de Relacionamentos entre Casais, pág.: 140.

É esta mãe que, segundo o autor, sempre procurou transmitir boa educação não só para si e seus irmãos, mas também, para muitas pessoas, – como foi dito na citação acima. É, enfim, na figura de uma mulher em que se **conflitua a ética “parruqueana” e os valores que foram olvidados (?)**, nos dias de hoje.

Parruque debate-se com esta dicotomia: mundo bem-comportado *vs* mundo mal-comportado.

No fundo, aquilo que são *as pragas do divórcio* vão encontrar-se em quase todos os textos. Basta, para tal, perceber-se que as pragas são aquilo que desvia alguém do bom “caminho”, das regras de boa conduta. O autor não as limita, exclusivamente, no texto que titula o livro. As pragas, por assim dizer, serão cinco ou mais. Irá depender do leitor. Parruque provoca-nos com as cinco.

Tal como na abordagem anterior, Parruque arremessa-nos a uma outra conflitualidade, mas, igualmente, ao **contraste**, em textos como: *Não dê toda sua força às mulheres*, págs.: 139 a 144, e, em *Madrasta*, págs.: 147 a 153. Qual será a sua real intensão?

Parruque apresenta-nos uma narrativa, na qual a fronteira entre a **realidade** e a **ficção** é bastante ténue. É difícil separar estas duas dimensões. – Mas por que isto? É bastante simples. O recurso aos espaços e a realidades conhecidas do leitor será, provavelmente, a razão que está por de trás disto. E qualquer proximidade um do outro será uma mera verosimilhança.

Outro aspecto que se pode explorar n’*As Cinco Pragas do Divórcio* é a maneira como o autor narra as suas histórias, uma narração que cai como um desfazer-se, leve e animado, do rolo de uma linha entre as mãos macias de uma criança; a simplicidade no emprego da linguagem; uma linguagem sem muitas metáforas; uma maneira de escrever que permite que o leitor viaje pelos seus textos sem sequer lhe causar dor; fadiga. Náusea.

Talvez em jeito de desenlace!...

Fernando Parruque optou pela narrativa aberta que consiste em deixar algumas histórias sem desfecho; isto é, uma história aberta, obrigando o leitor a dar a sua conclusão. Achei isto interessante.

Literalmente, *microscopiando* os textos do escritor e poeta Fernando Parruque, – [não me é fácil falar de Fernando Parruque, escritor, sem me referir a Nhondó, poeta, a mesma pessoa] – descubra-se as escolas que fizeram este escritor, este poeta, *o lapidador do verbo* que, hoje, é. Nesse raciocínio, as escolas são **os escritores ou poetas que Parruque leu-os e tê-lo-ão inspirado**, de alguma forma. Dentre eles, encontramos: Paulina Chiziane, Rui de Noronha, Mia Couto, José

Craveirinha, Ungulani Ba Ka Khosa; Luís de Camões, Eça de Queirós, Fernando Pessoa, José Saramago, Mac e Bill e Joseph Prince.

Não basta que alguém leia certos autores para os considerar já suas escolas. Exige-se muito mais do que ser um simples leitor. Um modesto apreciador da Literatura.

É certo que, Fernando Parruque não se agarra, exageradamente, a eles.

Abandona-os, delicadamente, e adota o seu próprio estilo. O seu próprio traço. A sua peculiaridade. Ganha suas próprias asas e enceta voo. Belíssimo voo!!!...

A narrativa de Fernando Parruque é, sem dúvida, pura, fácil e amável.

Fernando Parruque consegue trazer-nos estas duas ideias: a **beleza** e o **bem**. A **beleza**, a própria construção que respeita a princípios da teoria literária e, o **bem**, a moral. A finalidade.

Esta forma, pela qual o autor desenvolve seus contos, pode levá-lo, claro, se quiser, a explorar, com facilidade, outro género: o romance.

Mais obras venham! Belas obras!

Traga-nos a poesia. Os seus sonetos! Este é o meu anelo!

Parabéns, confrade! Deus lhe dê bênçãos!

Ferrovári, aos 17 de Abril de 2020

**Posfácio ao livro AS CINCO PRAGAS DO DIVÓRCIO de Fernando Parruque, com o registo: DL/BNM/560/2020, ISBN: 978-989-54846-0-7, editado pela Editora Prelo Clássico, Lda. Foi publicado, no dia 27 de Novembro de 2020.*

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.



Filosofia no ensino por competências: práticas educativas à luz da subjetividade imanente ao pensamento complexo

José Humberto de Rezende

1. Uma nova escola ancorada na interação com as forças produtivas

As mudanças ocorridas na base material de produção pelo desenvolvimento das tecnologias, a partir da segunda metade do século XX, têm exigido uma nova compreensão das relações entre educação e trabalho, na perspectiva dos processos de formação humana. Os impactos dessas mudanças sobre a educação trazem novas exigências para a formação do trabalhador, determinando a necessidade de ajustes no sistema educacional, tanto no que se refere ao plano curricular, quanto ao modo de organização e gestão escolar. São acertos que se fazem necessários, principalmente, nas escolas da rede pública de ensino, normalmente constituídas pela população com menor poder aquisitivo.

A interação sistemática com o mundo do trabalho passou a ser indispensável para compor o perfil profissional adequado dos jovens, principalmente daqueles que estão no Ensino Médio. Por ser esta a etapa conclusiva da Educação Básica da população estudantil, ela torna-se o divisor que definirá sua inserção no mundo do trabalho e uma possível continuidade nos estudos em cursos superiores. A atual Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996) – complementada pelas Diretrizes do Conselho Nacional de Educação (DCN/1998), pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/1999) e pela Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC, 2017b; 2018) – justifica a lógica de uma nova escola ancorada em conhecimentos e competências intelectuais, a partir dos quais o educando estrutura suas bases para a convivência enquanto cidadão e ser inserido nas relações de produção. No Artigo 35 (BRASIL, 1996), ela assevera:

O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidade: [...] II – a apresentação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (BRASIL, 1996, Art. 35).

Uma educação com esses princípios prediz uma escola que pautar suas ações em competências. Não como proposta pedagógica subserviente ao capital, em detrimento dos saberes escolares, como propõe a Reforma do Ensino Médio, desencadeada pela Lei nº 13.415/2017a; mas em práticas de ensino e aprendizagens que mobilizem conhecimentos, habilidades, valores e atitudes favoráveis à resolução de uma determinada atividade, seja ela nas relações produtiva, social/política ou simbólica. Sobre isso, Perrenoud (1997), referencial fundante da atual proposta pedagógica presente no Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2020), clarifica:

O desenvolvimento mais metódico de competências desde a escola pode parecer uma via para sair da crise do sistema educacional. Entretanto, seria absurdo agir como se esse conceito e problema fossem novos. Na escola, ao menos nas carreiras nobres, tratou-se sempre de desenvolver as “faculdades gerais” ou o “pensamento”, além da assimilação dos conhecimentos. A abordagem dita “por competências” não faz senão acentuar essa orientação. Se tal preocupação tornou-se uma palavra de ordem para os sistemas educacionais na última década do século XX, isso não se deve a uma nova utopia: a evolução do mundo, das fronteiras, das tecnologias, dos estilos de vida que requerem uma flexibilidade e criatividade crescentes dos seres humanos, no trabalho e na cidade. Nessa perspectiva, confere-se ocasionalmente à escola a missão prioritária de desenvolver a inteligência como capacidade multiforme de adaptação às diferenças e às mudanças (PERRENOUD, 1997, p.15).

A exemplo do que enfatiza Perrenoud (1997), o desenvolvimento de competências no sistema educacional não é um conceito novo. O termo tem estado presente no contexto do trabalho “desde os anos 70, a partir da discussão que se desenrolou na Organização Internacional do Trabalho – OIT” (KUENZER, 2001), em resposta aos desafios impostos pela crise do capitalismo. No final dos anos 1980 e início dos anos 1990, a globalização da economia trouxe um conjunto de novos desafios à sociedade em geral e aos trabalhadores em particular, acentuando a necessidade da

competência em educação. Enquanto os setores da economia procuravam se modernizar e se reorganizavam, frente às novas demandas impostas pelas políticas econômicas dos países de capitalismo central, implantando novos procedimentos de organização do trabalho e maquinário no setor produtivo e ampliando o leque de oferta de serviços, os trabalhadores viam-se obrigados a movimentar-se em direção a novas atividades, qualificando-se ou requalificando-se para um mercado em constante desenvolvimento.

O novo perfil da Educação Básica trouxe à tona a necessidade do retorno de Filosofia no Ensino Médio, que tinha deixado de ser obrigatória em 1961 (Lei 4.024/61) e sendo em 1971 (Lei 5.692/71) excluída do currículo escolar oficial. No artigo 36, inciso III, a LDB 9.394/96 determina que ao final do Ensino Médio “o aluno deverá demonstrar, entre outros, domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Mas apesar dessa prescrição, nem por isso a Filosofia passou a ter um tratamento de disciplina, como os demais conteúdos, mantendo-se no conjunto de temas ditos transversais. Somente em 2006 ela voltou a ser implantada com caráter de disciplina na Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo e mesmo assim não sendo incorporada na matriz curricular do Ensino Médio de todas as escolas estaduais paulistas; fato esse que ocorreu em 2009, após a aprovação do projeto de Lei n. 11.684, de 02 de junho de 2008, que prevê sua obrigatoriedade no currículo da Educação Básica nacional, juntamente com a Sociologia, nas três séries do Ensino Médio.

No entanto, sem se consolidar como prática institucionalizada de ensino e aprendizagem, a Filosofia é retirada como obrigatória na complexa mudança pela qual passa o Ensino Médio. No novo perfil da Educação Básica, explicitado nos documentos oficiais da BNCC, à Filosofia é delegado o caráter de atuar como componente curricular opcional, que interage apenas transversalmente com as demais disciplinas. Ela deixou de ser concebida como disciplina para atuar na matriz curricular como componente articulado por área.

Incorporando a integralidade organizativa da BNCC, o Currículo Paulista legitima a Filosofia como itinerário formativo opcional, que poderá ser escolhido pelo aluno de acordo com a oferta da unidade escolar em que está matriculado e conforme suas aspirações profissionais. O componente curricular foi estruturado em habilidades integradas e articuladas a grupos de competências na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Segundo o documento, os itinerários formativos devem “consolidar e aprofundar conhecimentos, preparar o estudante para os desafios do mundo do trabalho e da cidadania [...] aprimorar a formação ética, além de promover uma postura ativa frente

ao conhecimento científico, filosófico e a produção artística e literária” (SÃO PAULO, 2020, p. 229).

A dimensão filosófica proposta para a educação, principalmente no que se refere ao Ensino Médio, foi circunscrita à perspectiva da compreensão e problematização, sendo entendida enquanto questionamento que permite dar sentido à vida e à ação em todas as áreas. Essa dimensão que direciona o ensino e aprendizagem para uma educação que privilegie o conhecimento geral, com ênfase na cidadania e no mundo do trabalho, conduz à necessidade da formação do indivíduo como ser pensante, que se integra numa sociedade crítica e reflexiva, desprovida da fragmentação do saber, proporcionada pelo trabalho alienado, hoje tão característico nas sociedades capitalistas. “Sendo assim, o que a Filosofia pretende é destrinchar e desmascarar os falsos símbolos que lançam a sociedade humana num estado de alienação. [...] Nossa saída, para impedir que a ideologia nos seduza, é desenvolver o espírito crítico” (GHEDIN, 2008, p.70-71).

2. Filosofia segundo critérios da subjetividade

Como desenvolver o espírito crítico no ensino por competências, especificamente em Filosofia, visando a proporcionar ao aluno maiores chances de incluir-se profissionalmente no mundo do trabalho?

Um primeiro passo nessa direção é o esforço conjunto entre políticas educacionais, universidades, gestores e professores filósofos no sentido de (re)estabelecer a identidade da disciplina no contexto escolar. Essa empreitada também demanda de todos melhor compreensão para com a educação por competências, tal como a concebe o pedagogo suíço Philippe Perrenoud (1997):

Eu a definirei aqui como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regras, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos. No sentido comum da expressão, estes são representações da realidade, que construímos e armazenamos ao sabor de nossa experiência e de nossa formação. Quase toda ação mobiliza alguns conhecimentos, algumas vezes elementares e esparsos, outras vezes complexos e organizados em redes (PERRENOUD, 1997, p.7).

Tendo em vista que “a educação, seja como prática, seja como teoria, é lugar privilegiado para a mistificação” (SEVERINO, 1993, p.21), um segundo posicionamento, objetivando desmistificar a

alienação presente na fragmentação dos saberes e estimular no educando o desenvolvimento dos conhecimentos “algumas vezes elementares e esparsos, outras vezes complexos e organizados em redes”, como destaca Perrenoud (1997, p.7), é a adoção da disciplina na perspectiva da subjetividade. Não obstante ela apresente diferentes concepções, Dias (2008, p. 61) a entende como:

Um sistema que organiza e desorganiza o mundo interno e o mundo externo do sujeito, facilita e dificulta o desenvolvimento e o crescimento pessoal, resgata o passado que interfere no agora do presente, prospecta o futuro, desvela e distingue o singular e o especial (DIAS, 2008, p. 61).

Ghiraldelli (2000, p. 24) compreende que:

A subjetividade pode ser descrita por meio de ‘formas da consciência’: o eu, a pessoa, o cidadão e o sujeito epistemológico. O eu é a identidade, formada das vivências psíquicas; é a forma de conhecimento singular [...] A pessoa é a consciência moral [...] O cidadão é a consciência política [...] O sujeito epistemológico é a consciência intelectual [...] A subjetividade assim composta [...] é a instância da qual o homem (empírico ou abstratamente genérico) deve participar. Se conseguir isso, autenticamente, torna-se o sujeito – ‘aquele que é consciente de seus pensamentos e responsável pelos seus atos’ [...] (GHIRALDELLI, 2000, p.24).

Partindo destas concepções, pode-se compreender o sujeito como possuidor de múltiplas características, que derivam de diferentes instâncias, sejam elas, dentre outras, biológicas, sociais, políticas, emocionais. Sobre isso, Lorieri (2008, p. 77) pondera:

Se assim é, nossa subjetividade é algo construído, construído por cada um de nós e ao mesmo tempo por influências poderosas do meio em que vivemos: ou dito de outro modo, nas inter-relações nas quais estamos enredados desde que nascemos. Enredados, isto é, postos numa rede complexa de relações. É nesta rede que construímos a morada/abrigo ou o espaço/moradia de nós mesmos com tudo o que nos afeta e de onde também afetamos o que e a quem nos cerca. Afetamos incluindo e excluindo o que de fora nos vem e pelo que nos deixamos afetar ao mesmo tempo. (LORIERI, 2008, p.77).

Explicar e compreender enquanto subjetividade uma rede complexa de relações não é tarefa fácil. A Filosofia, incorporada ao pensamento complexo concebido por Edgar Morin, tem a possibilidade de estimular a lucidez, racionalidade e criticidade, permitindo ao sujeito uma melhor compreensão da

sociedade; consecutivamente, como ressalta Ghiraldelli Júnior (2000, p.24), tornando-o “[...] consciente de seus pensamentos e responsável pelos seus atos”. Para Morin (2003, p. 54):

O ensino da filosofia, enquanto força de interrogação e de reflexão (e não como uma disciplina fechada sobre ela mesma) poderia funcionar como o suporte dessa racionalidade crítica e autocrítica, fermento da lucidez com vistas a promover a compreensão humana. É preciso ajudar as mentes a conviver com as ideias que devem funcionar como mediadoras com o real, e não ser confundidas com o real ou servir de meio a sua ocultação (MORIN, 2003, p.54).

Lorieri (2008, p. 77), por sua vez, ressalta o pensamento complexo como porto seguro para que a subjetividade expanda suas ações:

Pensamento complexo é aquele tipo ou forma de pensamento que não simplifica entendimentos porque afirma que nada é simples, que tudo é complexo. Não complicado: complexo, isto é, tudo é tecido junto numa trama sempre maior do que aquilo que aparece. Tudo está enredado nas tramas de redes complexas. Assim é a subjetividade. (LORIERI, 2008, p. 77).

No contexto brasileiro, a Filosofia, sob o prisma da subjetividade inerente ao pensamento complexo, torna-se sólido arcabouço para a busca de práticas de ensino e aprendizagem que contribuam com os projetos de vida dos educandos e suas inserções no mundo do trabalho. De um lado pela própria estruturação das diretrizes oficiais, que pautam o ensino nacional na educação por competências. Ou seja, uma educação na qual “a escola participa da divisão social do trabalho, objetivando prover os indivíduos de elementos culturais necessários para viver na sociedade a que pertence” (PARO, 1999, p.110). Por outro, pela:

[...] exigência para a investigação filosófico-educacional no Brasil [...] de praticar uma adequada dialética entre priorizar o particular e atingir o universal. Trata-se, sem dúvida, de buscar a universalidade, mas a partir da particularidade das circunstâncias onde sua problemática se constitui historicamente (SEVERINO, 1993, p.19).

Da particularidade das circunstâncias à universalidade, a investigação filosófica encontra a subjetividade consubstanciada nos caminhos do pensamento complexo. Um pensamento cujas ações devem ser sedimentadas na interação do agir, uma vez que a existência humana é essencialmente prática. “O problema fundamental da humanidade é aquele posto pela sua ação. O conhecimento só

se justifica em vista do agir. Por isso mesmo, também o conhecimento filosófico precisa se comprometer com o agir, integrando-o” (SEVERINO, 1993, p.19).

Na perspectiva da integração e do agir, Morin mostra que a educação precisa desvencilhar-se da tradição de imputar no educando um conhecimento que isola os objetos de seu contexto natural e do conjunto do qual fazem parte, partindo para práticas de ensino e aprendizagem que estimulem a inserção do conhecimento particular em seu contexto, situando-o em seu conjunto. No livro *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento* (2003) o filósofo critica o pensamento que separa, fragmenta, simplifica e reduz. Propõe uma maneira de educar centrada no desenvolvimento de aptidões comprometidas com a contextualização e globalização dos saberes.

O desenvolvimento da aptidão para contextualizar tende a produzir a emergência de um pensamento “ecologizante” no sentido em que situa todo acontecimento, informação ou conhecimento em relação de inseparabilidade com seu meio ambiente – cultural, social, econômico, político e, é claro, natural. Não só leva a situar um acontecimento em seu contexto, mas também incita a perceber como este o modifica ou explica de outra maneira. Um pensamento com essa dimensão, inevitavelmente, configura-se como pensamento complexo, pois não basta, segundo Morin (2003, p. 24), inscrever todas as coisas ou acontecimentos em um “quadro” ou “perspectiva”:

Trata-se de procurar sempre as relações e inter-retro-ações entre cada fenômeno e seu contexto, as relações de reciprocidade todo/partes: como uma modificação local repercute sobre o todo e como uma modificação do todo repercute sobre as partes. Trata-se, ao mesmo tempo, de reconhecer a unidade dentro do diverso, o diverso dentro da unidade; de reconhecer, por exemplo, a unidade humana em meio às diversidades individuais e culturais, as diversidades individuais e culturais em meio à unidade humana (MORIN, 2003, p. 24).

Partindo-se dessa análise, conclui-se que o ensino interdisciplinar e transdisciplinar se torna via imprescindível para a educação, tendo em vista que:

Críticas à fragmentação dos saberes e ao pensamento reducionista e simplificador não são raras e essa maneira de pensar é tida como sério problema presente nas práticas educativas escolares. Há necessidade de sua superação e há acordo entre alguns estudiosos que isso possa ocorrer com o **auxílio de práticas educativas que promovam a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade como modos de produzir e de trabalhar o conhecimento.** (LORIERI, 2010, p.13. *Grifo do autor*).

Trata-se, portanto, de um ensino que vá além das disciplinas e do espaço disciplinar das classes de aula. Na concepção de Morin (2003), um ensino que propicie a formação de cidadãos planetários, éticos, morais, solidários; portanto, aptos a enfrentar os desafios do mundo globalizado.

3. Transdisciplinaridade na filosofia

“Transdisciplinaridade é um termo originalmente criado por Jean Piaget (1896- 1980), em 1970, no I Seminário Internacional sobre Pluri e Interdisciplinaridade, realizado na Universidade de Nice, França” (ROSENTHAL, 2013, p.2). Em novembro de 1994 ocorreu no Convento de Arrábida, Portugal, o primeiro *Congresso Mundial da Transdisciplinaridade*, ocasião em que os participantes do evento aprovaram a *Carta da Transdisciplinaridade*. Elaborado por Edgar Morin, Basarab Nicolescu e Lima de Freitas, o projeto definiu o conceito transdisciplinar:

A transdisciplinaridade é complementar à aproximação disciplinar: faz emergir da confrontação das disciplinas dados novos que as articulam entre si; oferece-nos uma nova visão da natureza e da realidade. A transdisciplinaridade não procura o domínio sobre as várias outras disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa (CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE, Artigo 3).

A transdisciplinaridade é um modelo que engloba e transcende a multi, pluri e interdisciplinaridade. Representa uma abordagem pedagógica de abertura e unidade do conhecimento através da articulação de conteúdos de várias disciplinas e temas decorrentes na atualidade. Inclui experiências vividas dentro e fora da sala de aula, configurando-se como pedagogia da vida. Para que ela ocorra é necessário haver um pensamento organizador, o qual Morin denomina de “pensamento complexo”. A partir da criação de um meta ponto de vista e não de um ponto de vista, o verdadeiro problema se revela não na adição de conhecimento, mas na organização de todo o conhecimento. Transposta para a filosofia, a transdisciplinaridade ganha novos contornos, uma vez que:

No bojo de seu esforço de esclarecimento das coisas que cercam os homens, esforço que compartilha com todas as outras formas de conhecimento, a Filosofia se configura como busca do esclarecimento do sentido da própria existência humana. É um esforço de fazer convergir as significações de todas as coisas num sentido totalizante, unificador, sintetizador. E deste ponto de vista, é como se a Filosofia fosse aquela atividade de conhecimento que visasse encontrar o sentido do sentido de todas as coisas (SEVERINO, 1993, p.12).

A peculiaridade da filosofia em buscar verdades racionais visando a encontrar significado e significações para todas as coisas permiti-lhe transitar por todas as áreas do conhecimento e em todas as instâncias da existência humana. No contexto da educação por competências e do pensamento complexo, é preciso que os professores de Filosofia adotem um currículo e práticas pedagógicas que promovam a potência do pensamento e a experiência da reflexão. Ou melhor, a possibilidade de que cada aluno conquiste o domínio das estruturas superiores do pensar, que os PCN nomeiam como competências.

Sendo a escola o lugar de conhecimento, o que se propõe é que ela deixe de fragmentar os saberes, oportunizando ao aluno a aquisição de competências. Sabe-se que uma boa parte dos saberes é adquirida por vias que não a escola. Com essa premissa, dizer que cabe à escola desenvolver competências não significa confiar-lhe o monopólio disso, mas relacionar os saberes e sua operacionalização em situações complexas. Isso vale tanto para cada disciplina quanto para a sua inter-relação.

No que se refere à Filosofia, é da natureza das atividades docentes e de pesquisa preceder à mediação reflexiva e entre transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionar os modos de pensar, sentir, agir, produzir e socializar conhecimentos. A realidade do aluno no contexto global demanda dele conhecimentos que sejam aplicáveis em sua postura como cidadão e no mundo do trabalho. A Filosofia, por sua ação reflexiva, problematizadora e questionadora em busca de respostas racionais às situações-problemas, não pode deixar de ser fonte de pesquisa na busca de práticas de ensino e aprendizagem comprometidas com os projetos de vida dos educandos e seu modo de ser e agir nas interações sociais, que incluem as relações produtivas.

É indiscutível que a Filosofia, entendida como uma disciplina teórica e prática, sempre será uma ferramenta adequada para estudar, entender e explicar tudo a que se refere ao ser humano. Para isso, ela tem um espaço reservado ao conceito e à reflexão. O seu ensino, como espaço filosófico, é uma área de pesquisa e produção intelectual que leva a pensar sobre si própria, seus pressupostos, valores e sentidos. Isso significa que o ensino de Filosofia é um pensamento plural, forte, que demanda dos docentes um esforço concentrado para que seus alunos desenvolvam sua capacidade de pensar de forma coerente e crítica. Esse contexto leva o docente a colocar em prática o que Aranha e Martins (2005, p. 5) denominam de “função primeira do ensino de Filosofia”:

A função primeira do ensino de filosofia, seja no curso médio ou nos cursos básicos das universidades, não é a de formar filósofos – embora eventualmente algumas vocações possam ser despertadas -, mas provocar a reflexão filosófica, inerente a todo ser

humano. [...] Estamos sempre dando sentido às coisas e, diante dos problemas apresentados pelo existir, tendemos para a reflexão, a não ser quando submetidos a uma formação autoritária doutrinadora (ARANHA e MARTINS, 2005, p.5).

Motivar ou incentivar para a busca de respostas a indagações demanda uma mudança da escola centrada no educador, deslocando para o aluno e reservando ao professor o papel de facilitador e problematizador da aprendizagem. Uma mudança desse porte assume novas dimensões quando se trata do ensino de Filosofia.

À primeira vista, fazer Filosofia parece uma coisa inútil. Ficar refletindo sobre conceitos abstratos como verdade, liberdade e justiça, entre outros, parece não nos levar a lugar algum. Mas a Filosofia é para o ser humano muito mais que um corpo de teorias e conceitos de referência. Ela é fonte promotora da satisfação de suas necessidades em todos os âmbitos, oferecendo ferramentas capazes de dar-lhe os recursos estratégicos, táticos e técnicos necessários à sua vida. A prática filosófica responde às inquietações mais veementes, pois oferece um corpo de princípios capaz de equilibrar os desejos humanos com as tendências vocacionais, ensina a lidar com o medo e a viver estrategicamente.

É certo que estabelecer as competências que o aluno deve desenvolver no curso de Filosofia no Ensino Médio configura uma tarefa a ser enfrentada de maneira diversa daquela que se espera em qualquer outra disciplina, por causa das características que são próprias ao filosofar. Com respeito a seus métodos, a Filosofia difere fundamentalmente das ciências especiais, que são capazes de definir o campo da ciência com as quais trabalham, conhecem sua metodologia e, a partir dessa base aceita pelos cientistas, conseguem estabelecer um conteúdo programático mínimo e, “além disso, escalonar as dificuldades para escolher o que será estudado de início, como pré-requisito para a compreensão de conceitos mais complexos” (BRASIL, 1999, p.42).

A Filosofia não emprega um método único, mas uma variedade de métodos que diferem de acordo com o objeto ao qual são aplicados. “Pensar na questão do método em filosofia significa pensar a totalidade das coisas que nos envolvem permanentemente” (GHEDIN, 2008, p.141). Se de um lado isso possibilita ao professor privilegiar a linha de pensamento e de metodologia a adotar, por outro, todas devem estar comprometidas com uma prática de ensino que dê ao aluno condições de construir seu conhecimento crítico e se orientar na direção da autonomia da ação, a partir de sua realidade.

Nesse contexto, o trabalho com os *gêneros do discurso*, proposto por *Mikhail Bakhtin*, (2016) torna-se uma opção conceitual e metodológica capaz de privilegiar as condições de produção e de leitura

textuais, constituindo-se uma possibilidade eficaz para a formação de leitores e produtores de textos. Na perspectiva bakhtiniana, os gêneros do discurso são o objeto de ensino e os textos unidades de ensino, o que os tornam articuladores do diálogo entre textos filosóficos e os de outras naturezas. Para a Filosofia isso é inovador, partindo-se da defesa de que o papel central de seu ensino sejam a História da Filosofia e o texto filosófico.

Ao transitar pelas diversas esferas dos gêneros – sejam eles jornalísticos, literários, musicais, poéticos, entre outros – com os textos filosóficos, a Filosofia proporciona o diálogo com outras áreas de conhecimento, dando a sua mais importante contribuição: “fazer o estudante aceder a uma competência discursivo-filosófica” (BRASIL, 2006, p.30). Por sua vez, exerce o protagonismo previsto na Carta da Transdisciplinaridade, Artigo 11, no qual “uma educação autêntica não pode privilegiar a abstração no conhecimento. Deve ensinar a contextualizar, concretizar e globalizar. A educação transdisciplinar reavalia o papel da intuição, da imaginação, da sensibilidade e do corpo na transmissão dos conhecimentos”.

Do ponto de vista filosófico e como disciplina educativa, a Filosofia no Ensino Médio não pode limitar-se aos saberes disciplinares, nem na acumulação de saberes que a ela lhe dizem respeito. As competências a desenvolver devem promover o exercício transdisciplinar, de modo que o professor possa adotar diferentes métodos para que cada situação-problema possa ser tratada de forma transversal. É na transversalidade que o professor poderá estabelecer pontes e complementar a aproximação disciplinar.

A transversalidade como prática do conhecimento é sugerida pelos PCN e suas propostas para o trabalho do professor. O documento aborda as práticas disciplinares numa perspectiva interdisciplinar e as relacionam com a transversalidade, porém diferenciando-as.

A interdisciplinaridade é definida nos PCN como a dimensão que:

[...] questiona a segmentação entre os diferentes campos do conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles, questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu (BRASIL, 1998, p. 30).

A transversalidade diz respeito à:

[...] possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões

da vida real e de sua transformação (aprender a realidade da realidade) (BRASIL, 1998, p. 30).

A interdisciplinaridade como é apresentada nos PCN consiste em um trabalho comum, tendo em vista a interação e colaboração de disciplinas científicas, de um lado e entre os vários campos do saber, de outro, na abordagem de seus conceitos básicos, dados e metodologias, com base na organização cooperativa e coordenada do ensino.

Independentemente de sua concretização ou não no ambiente escolar, a interdisciplinaridade abriu caminho para novas possibilidades de trabalho conjunto entre as disciplinas, preparando as bases para a adoção da transdisciplinaridade como defesa de um novo modelo de ensino, que engloba e transcende a ela, à multi e à pluridisciplinaridade. Na BNCC e no Currículo Paulista, suas raízes encontram-se presentes ao longo de seus textos, principalmente quando os documentos abordam questões relacionadas à interculturalidade, vivências, organização e valorização do mundo.

3.1 Transversalidade na educação

No capítulo 7 de *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*, intitulado “Os três graus”, Morin (2003, p. 77-78) afirma que:

O ensino secundário seria o momento da aprendizagem do que deve ser a verdadeira cultura – a que estabelece o diálogo entre cultura das humanidades e cultura científica –, não apenas levando a uma reflexão sobre as conquistas e o futuro das ciências, mas também considerando a Literatura como escola e experiência de vida. [...] Os programas deveriam ser substituídos por guias de orientação que permitissem aos professores situar as disciplinas em seus novos contextos: o Universo, a Terra, a vida, o humano. [...] A partir daí, sob o estímulo de um professor de Filosofia ou de um professor polivalente, os ensinamentos científicos poderiam convergir para o reconhecimento da condição humana, no meio do mundo físico e biológico (MORIN, 2003, p.77-78).

Essas premissas expõem o pensamento de Morin em instituir, já na Educação Básica, o conhecimento por meio de ações pedagógicas transdisciplinares. Revelam também a importância do professor de Filosofia para que elas sejam concretizadas no plano do pensamento complexo, que tem como missão de ensino “transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre” (MORIN, 2003, p.11).

A Pedagogia de Projetos é uma estratégia metodológica no processo de ensino e aprendizagem para que a escola desenvolva o exercício da transdisciplinaridade com transversalidade. A metodologia foi concebida pelo filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952), cujas ideias, na primeira metade do século XX, pregavam que a educação deveria partir da ação e não da simples instrução. Era necessária uma estratégia que visasse à resolução de problemas e, ao mesmo tempo, explorasse as competências dos alunos, levando-os a pensar e refletir sobre sua própria aprendizagem.

Por se tratar do ensino por meio de experiências, essa estratégia metodológica coloca o educando em contato com projetos concretos em que esteja interessado e em que planeje o empreendimento, colha as informações e, finalmente, leve a efeito os seus planos. Uma das principais características de um trabalho educativo realizado por projetos é a intencionalidade, que o orienta por objetivos claros e bem definidos. Para Severino (1993, p. 16):

Não será de outra maneira que se deve compreender a educação, processo prático por excelência. Trata-se, portanto, de intencionalizá-la a partir de sua própria construção em ato, ou seja, como presença atuante numa determinada sociedade, num determinado tempo histórico. Intencionalizar a prática educacional é transformá-la em práxis, ou seja, ação pensada, refletida, apoiada em significações construídas, explicitadas e assumidas pelos sujeitos que agem (SEVERINO, 1993, p.16).

Assim sendo, pode-se entender a Pedagogia de Projetos como processo global e complexo, onde o conhecer e o intervir no real não se encontram dissociados. Ensina-se não só pelos porquês e respostas dadas, mas pelas experiências proporcionadas, problemas criados e ações desencadeadas. Nesse contexto, projetos que levem o alunado a deixar os muros da escola tornam-se estimulantes para alcançar a *práxis*, entendida como atividade prática que não se opõe à teoria, mas possibilita que ambas se completem. Portanto, fazem-se necessárias ações planejadas sob a ótica transdisciplinar, que “[...] ultrapassa o campo das ciências exatas devido ao seu diálogo e sua reconciliação não somente com as ciências humanas, mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência espiritual” (CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE, Artigo 5).

As diferentes experiências sociais vivenciadas pelos atores da escola são elementos essenciais como ponto de partida para a prática educativa contextualizada no mundo real. A contextualização associada à interdisciplinaridade tornou-se princípio curricular central dos PCN. A proposta – direcionada na BNCC para a prática transdisciplinar – é apresentada como capaz de produzir uma nova forma de educar alunos, aproximando o que se ensina no âmbito escolar do mundo tal como ele é nos dias de hoje. “Esta representação da educação apresenta a escola numa relação inseparável

com a sociedade como um todo, assim como inseparável das histórias singulares de seus protagonistas, o qual é outra expressão da subjetividade social, que aparece diferenciada nas histórias individuais” (REY, 2001, p.2).

Apesar da proposta presente nas diretrizes oficiais apresentar planos para uma escola comprometida com o projeto de vida dos alunos, as práticas educacionais, seja no âmbito das políticas públicas, gestão ou docência, nem sempre condizem com os princípios teóricos. Na contramão de uma sociedade competitiva e, como destaca Morin, complexa, os documentos apresentam propostas pragmáticas, vinculadas ao capital, desconsiderando a importância de vigorar estudos das ciências humanas, a exemplo da Filosofia como conteúdo necessário na formação dos educadores. Com essa perspectiva, Lorieri (2004, p. 3) afirma:

O educador como uma pessoa e um profissional que pretende atuar **intencionalmente** nas diversas atividades próprias da relação educativa, necessita de uma sólida formação filosófica, além das demais. Tal necessidade advém do fato de que lhe cabe decidir por caminhos que pretende oferecer como bons, aos seres humanos em formação, com os quais entra em relação educativa como um dos mediadores na mesma. Esta **decisão por caminhos** envolve, no mínimo, os seguintes percursos: o da **hominização ou humanização (caminhos do ser gente)**; o do **pensar e, nele, o do conhecer (caminhos do conhecimento)**; o do **valorar e, nele em especial, o do valorar moral (caminhos da ética)**; o do **ser em sociedade (caminhos da Política)** (LORIERI, 2004, p.3. *Grifo do autor*).

Uma educação nos moldes dos percursos indicados por Lorieri tende a instigar o indivíduo ao papel de sujeito social, comprometido com uma cultura, espaço e momento histórico-social. Um sujeito inserido em um contexto no qual competências conquistadas pelos saberes escolares e práticos possibilitam que suas singularidades contribuam com o todo e este complemente sua caminhada rumo a construção da cidadania.

4. Considerações finais

O ensino de Filosofia no contexto da educação por competências no Ensino Médio é um desafio tal como o é o pensamento complexo com suas subjetividades e possibilidades transdisciplinares. Porém, traz à luz a necessidade de se respeitar os saberes internalizados com os quais os educandos chegam à escola; saberes esses que permeiam seus projetos de vida. A partir deles e utilizando-se de

métodos didático-pedagógicos que articulem a leitura, a escrita e a pesquisa, professores e alunos têm um caminho mais seguro para dar início ao processo de ensino e aprendizagem da Filosofia.

O método de leitura e análise de textos – com base na História da Filosofia e nos textos filosóficos dialogados com outros gêneros da esfera social – permitem ao docente trabalhar em classe competências e habilidades de *comunicar e representar, investigar e compreender, contextualizar social ou historicamente os conhecimentos*. Esses são conjuntos presentes nos PCN para a Filosofia no Ensino Médio e que fazem parte dos recursos de todas as disciplinas; porém, trabalhados filosoficamente, permitirão a articulação dos diversos conceitos com as competências específicas da disciplina.

A *representação e comunicação* relacionam-se com competências e habilidades de ler textos filosóficos de modo significativo; ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros; elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo; debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição em face de argumentos mais consistentes. A *investigação e compreensão* articulam conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais. A *contextualização sociocultural* contextualiza conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica.

Essa metodologia também sedimenta as bases para um modelo não fragmentado na educação - sob aspectos transdisciplinares e transversais – permitindo ao professor-filósofo adotar práticas educativas que não se limitem à transversalidade proposta para à Filosofia, tal como exposto na BNCC e no Currículo Paulista. Sobre isso, Gallo (2006, p. 31) é enfático:

No contexto de um currículo disciplinar, a filosofia não pode aparecer apenas “transversalizada”; sem a demarcação daquilo que lhe é específico, não há transversalidade possível; sem a singularidade, perde-se a própria multiplicidade. Isso em termos conceituais. Em termos práticos, sabemos que dizer que a filosofia transversalizada estaria presente em todos os momentos do currículo não passa de uma falácia; nossos professores das diversas disciplinas não são formados para atuar com conhecimentos de filosofia e não teriam condições de fazê-lo (GALLO, 2006. p. 31).

Nesse contexto, a Pedagogia de Projetos desponta como modelo pertinente de resignificação do espaço escolar em um espaço aberto ao real e a múltiplas dimensões. Aprender deixa de ser um simples ato de memorizar e ensinar, como propõe Morin (2000); passa a ser o ato de possibilitar à

humanidade aprender a conhecer o conhecimento do conhecimento, por meio do qual não só se apreendem conteúdos, mas se apreende como se dá essa aprendizagem, tornando possível, então, desenvolver uma consciência sobre aquilo que se pretende e pode fazer com tais conteúdos.

Com base nesse saber, Morin (2000, p. 48) propõe que educar para o futuro significa repensar o papel da universidade como promotora de:

Grandes lembramentos dos conhecimentos oriundos das ciências naturais, a fim de situar a condição humana no mundo, dos conhecimentos derivados das ciências humanas para colocar em evidência a multidimensionalidade e a complexidade humana, bem como integrar (na educação do futuro) a contribuição inestimável das humanidades, não somente a filosofia e a história, mas também a literatura, a poesia, as artes (MORIN, 2000, p. 48).

A proposta moriniana implica a necessidade de repensar o ensino proposto para a Educação Básica a partir do repensar do papel da universidade na formação dos profissionais que irão atuar nesse contexto escolar. Sobre isso, Dias (2008, p. 65) alerta:

A formação acadêmica de professores e alunos está atrelada ao desenvolvimento disciplinar, seja na separação e divisão do conhecimento, seja pela imposição do controle. [...] O ato educativo, ao privilegiar os saberes especializados, elimina dúvidas e não abre espaço para o acaso, por se instrumentalizar no modelo da racionalidade técnica, que reforça a ideia de suficiência do domínio da área específica, e de profissional como técnico que faz uso do saber científico. O sistema de ensino mantém a divisão entre o que deveria ser complementar e contextualizado, sistematizando modos de pensar e de aprender que se conformam e distanciam do conjunto, visando à ideologia da resposta (DIAS, 2008, p.65).

As políticas educacionais para o Ensino Médio, pautadas na educação por competências, contribuem para a difusão de um processo de formação em consonância com o perfil estabelecido pelo mercado. Com isso, projeta uma concepção de educação cujos conteúdos se dirigem para o saber fazer e não para a reflexão. Em resposta a essa realidade, a Filosofia torna-se produto descartável ou utilizado para propagar a ideologia dos grupos dominantes.

Exemplo marcante é o pensamento liberal que preside o modo de produção capitalista. Para Lorieri (2015, p. 29), “é dentro dele e “de dentro dele” que são veiculados os significados ou sentidos para tudo”. Se é verdade que as grandes referências de uma época sejam concedidas por uma Filosofia

que se tornou ideologia dominante, nada mais urgente e necessário que uma compreensão desta ideologia e a capacidade de examiná-la reflexivamente, criticamente, metodicamente, profundamente; ou seja, à maneira filosófica.

Esse processo demanda da academia práticas de ensino e aprendizagem, destinadas à educação formal, com concepções que, segundo Severino (2002, p. 185), devem desenvolver a subjetividade dos educandos:

[...] em toda a gama de sensibilidades que a constituem: a inteligência (que é percepção de conceitos), a consciência ética (que é sensibilidade aos valores morais), a consciência estética (que é sensibilidade aos valores estéticos, de modo geral), a consciência social (que é sensibilidade aos valores políticos, ou seja, às relações de convivência na sociedade). É toda esta esfera do exercício da dimensão subjetiva da pessoa que nos torna efetivamente humanos. (SEVERINO, 2002, p. 185).

A educação, com essa perspectivação, possibilita aos educadores, que participam do processo de construção e reconstrução do conhecimento do alunado da Educação Básica, melhores condições para contribuir com a formação de cidadãos críticos, reflexivos e emancipados. Autônomos o suficiente para projetarem suas expectativas sociais e profissionais desvinculadas da passividade e adaptabilidade predominantes nos processos formativos e práticas educacionais orientados pela razão instrumental.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Temas de Filosofia**. São Paulo: Moderna, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1992.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/1961). Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>>. Acesso em: 08.jan.2023.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 5.692/1971). Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>>. Acesso em: 08.jan.2023.

BRASIL. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996)**. Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 10.jan.2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para O Ensino Médio (DCN/1998)**. Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=853-parecer-ceb-15-98-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10.jan.2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º Ciclos: apresentação dos temas transversais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: Bases Legais**. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Vol. III. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica MEC/SEB, 2006.

BRASIL. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008**. Implementação das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF: Senado Federal, 2017a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 13.jan.2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base (BNCC)**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017b. disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em 13.jan.2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base, Ensino Médio (BNCC)**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>>. Acesso em 13.jan.2023.

CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE. Centro de Educação Transdisciplinar: CETRANS. Convento da Arrábida, Portugal: 6 de novembro de 1994. Disponível em:

<<http://cettrans.com.br/assets/docs/CARTA-DA-TRANSDISCIPLINARIDADE1.pdf>>. Acesso em: 05.jan.2023.

DIAS, Elaine T. Dal Mas. **Subjetividade, Docência e Adolescência: Impactos no Ato Educativo.** Notandum Libro 11 2008 CEMOrOC-Feusp / IJI-Universidade do Porto. Disponível em: <http://www.hottopos.com/notand_lib_11/elaine.pdf>. Acesso em: 05.jan.2023.

GALLO, Sílvio. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. **Éthica**, Rio de Janeiro, v.13, n. 1, p. 17-35, 2006.

GHEDIN, Evandro. **Ensino de Filosofia no Ensino Médio.** Coleção Docência em Formação. São Paulo: Cortez, 2008.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. O que é filosofia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. In: SILVA, Rafael Bianchi e HENNING, Leoni Maria Padilha. **A construção da subjetividade: notas sobre o sujeito.** Disponível em: <<http://eduem.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/viewFile/9439/9439>> Acesso em: 06.jan.2023.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Conhecimento e competências no trabalho e na escola.** São Paulo: 2001. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/seminariointernacional/acacia_kuenzer_conhec_compet_trab_esc.pdf> Acesso em: 06.jan.2023.

KUENZER, Acácia Zeneida. A Reforma do Ensino Técnico no Brasil e suas Consequências. In: FERRETTI, Celso J.; SILVA JR., João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (Orgs.). **Trabalho, Formação e Currículo: Para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999, p.121-138.

LORIERI, Marcos Antônio. **Filosofia e Educação.** São Paulo: Uninove, 2004 (Texto apostilado).

LORIERI, Marcos Antônio. **Educação e Subjetividade na Cultura Globalizada: ideias a partir da Teoria da Complexidade de Edgar Morin.** CEMOrOC-Feusp / IJI-Universidade do Porto, 2008.

LORIERI, Marcos Antônio. **Complexidade, Interdisciplinaridade, Transdisciplinaridade e Formação de Professores.** CEMOrOC-Feusp / IJI-Universidade do Porto, 2010.

LORIERI, Marcos Antônio. A Filosofia como elemento formador do humano. In: CARVALHO, Marcelo; ALMEIDA JUNIOR, José Benedito de; GONTIJO, Pedro (Orgs.). **Filosofia e ensinar filosofia.** São Paulo: ANPOF, 2015.

MORIN, Edgar. A noção de sujeito, in SCHNITMAN, Dora Fried (org.). **Novos Paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto alegre: Artes Médicas,1996

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad.: SILVA, Catarina Eleonora F. da e SAWAIA, Jeanne. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento; tradução JACOBINA, Eloá, 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, Celso J.; SILVA JR., João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (Orgs.). **Trabalho, Formação e Currículo**: Para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999, p.101-120.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

PERRENOUD, Philippe. **Construir Competências é virar as costas aos saberes?** Artigo originalmente publicado em Résonances Mensuel de L'école Valaisarme, no. 3. Dossier et compétences, novembre 1998, p. 3-7.

PERRENOUD, Philippe. A Formação dos Professores no Século XXI. In: PERRENOUD, Philippe (Org.). **As Competências para ensinar no Século XXI**: A formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.14-36.

REY, Fernando Luiz Gonzáles. **A pesquisa e o tema da subjetividade em educação**. GT 20, Psicologia da Educação, 2001. Disponível em: <http://www.fernandogonzalezrey.com/images/PDFs/producao_biblio/fernando/artigos/educacao_e_subjetividade/A_pesquisa_e_o_tema_da_subjetividade.pdf>. Acesso em 10.jan.2023.

ROSENTHAL, Dália. **Prática transdisciplinar, Formação e Arte – VII**. São Paulo: Universidade de São Paulo, Escola de Comunicação e Artes, Departamento de Artes Plásticas, 2013. Disponível em: <<http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/webform/projetos/bolsistas/Projeto%20JBA.pdf>>. Acesso em 10.jan.2023.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo Paulista** - Ensino Médio. Volume 2. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEE, 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Proposta de um universo temático para a investigação em Filosofia da Educação**: as implicações da historicidade. Perspectiva. Florianópolis: UFSC/CED, NUP, 1993, n.19, p. 11-27.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A filosofia na formação do jovem e a ressignificação de sua experiência existencial. In: KOHAN, Walter (org). **Ensino de Filosofia: perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 183-194.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2012.

YUS, Rafael. **Temas transversais: em busca de uma nova escola**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Autor:

José Humberto de Rezende

E-mail: josehrezende@hotmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9975155179907570>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3618-692X>

Jornalista, com atuação em empresas internacionais; *Professor na Educação Básica*, Titular de Cargo em Filosofia na Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo; Graduado em *Jornalismo, Filosofia e História*, com Licenciatura Plena. *Pós-graduado, Lato Sensu* em nível de Especialização, em “Filosofia e Ensino de Filosofia”; “Gestão Escolar”; "Direito Educacional" e "Docência do Ensino Superior". *Mestrado e Doutorando em Educação*, com linha de pesquisa em Educação, Filosofia e Formação Humana e área de concentração em Culturas, Políticas e Teorias em Educação, pela Universidade Nove de Julho (Uninove). Membro do Grupo de Pesquisa e Estudo em Filosofia da Educação (GRUPEFE), da Uninove e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Epistemologia (GEPEE), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR).



Sobre a relação entre psicanálise e religião em Erich Fromm: em meio a espada e o escudo.

Me. Eberson Luís Mota Teixeiraⁱ / Dr. Marcelo Máximo Purificaçãoⁱⁱ

Resumo

Este artigo se propõe investigar as ideias de Erich Fromm (1962) acerca da relação (causa e efeitos) entre psicanálise e religião, onde aquela adentra na psiquê do *homo religiosus*ⁱⁱⁱ pondo em xeque sua cosmovisão e fé. Outrossim vamos identificar a dissonância e sororidade nas manifestações históricas da religião como construções humanas *a priori* formadoras da personalidade(s), mitos e arquétipos de um Ser cultural ou uma civilização alhures. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica (MARCONI E LAKATOS, 2003) com abordagem qualitativa (MINAYO, 2007) e análise de conteúdo (BARDIN, 1977) tendo como aporte teórico autores como Strauss (1976), Kant (1985), Camus (2009) dentre outros. Sem embargo, a busca por tentar responder se a realidade psico-endógena (religião e psicanálise) são coextensões do Ser Humano ou se a psicanálise desvela e destrona a imagética existencial religiosa, a qual confere sentido e significado aos povos e ao Ser, é o fulcro final para os resultados esperados.

Palavras-chave: Psicanálise, Religião, Existência.

Introdução

Quem come da árvore do conhecimento é sempre expulso de algum paraíso. (Melanie Klein).

A religião, ao que tudo indica, é uma manifestação do ser humano ao longo da história e com a interrelação na companhia de seres sobrenaturais. Isto é, tal fenômeno sagrado auferiu insuspeição ao existir e infundiu suporte para certezas, donde fundamentou o viver pessoal e social. Segundo Durkheim,

(...) isto é, por procedimentos psicológicas, tratando de convencê-los ou de comovê-los, seja por meio de palavras (invocações, preces), seja por oferendas e sacrifícios. É já que a religião teria por objeto regular nossas crenças com esses seres especiais, só poderia haver religião, onde há preces, sacrifícios, ritos propiciatórios, etc. Teríamos, assim, um critério muito simples que permitiria distinguir o que é religioso do que não é (DURKHEIM, 1996, p.12).

Destarte, com tal arcabouço (concepção de mundo religiosa) diligenciamos analisar as fímbrias da religião perante a psicanálise, posto que os religiosos atentam em pré-julgamentos para um desacreditamento da psicanálise, no tocante a análise benfazeja dos pressupostos religiosos como forma capital de existir no mundo da vida em *pari passu* (concomitantemente) ao viger (estar em) de um Deus.

De acordo a Agostinho de Hipona: “Desse modo, a verdadeira religião não há de ser buscada na confusão do paganismo, nem nas impurezas do Cisma, nem na cegueira do judaísmo, mas somente entre os denominados cristãos católicos ou ortodoxos, isto é, entre os guardiães da integridade e seguidores do que é reto” (AGOSTINHO, 1987, p. 44).

Eis que para Agostinho só existe uma verdadeira religião, a citar, a católica. Como baluarte da integridade e justiça na terra, sendo a estrada de ‘tijolos amarelos^{iv}’ para o paraíso da cristandade. Com tal tese, é natural que a psicanálise se sinta imantada para esclarecer se tal premissa é real, imaginada ou uma construção mental para uma cultura apologética articulada com um monoteísmo unilateral. Não obstante, Estas duas searas (religião e psicanálise) que transitam em extratos abstratos da mente, ora dissonantes com a realidade material e ora amalgamadas em fenômenos e percepções cognoscíveis, nos possibilitará um estudo bibliográfico profícuo e uma ampliação do estado da arte com tal tema digladiador.

A psicanálise, neste artigo, propor-se-á desvendar ‘arqueologicamente’ os escaninhos das camadas mentais forjadas ao longo da experiência humana (inconsciente pessoal) e dos horizontes abstratos (inconsciente coletivo^v), enquanto perguntar-se-á perante a religião sobre as incógnitas de mundos extra lunares (céu e inferno) inseridos por insuflações (autenticamente?!) divinas. Ainda em Agostinho,

(...) Aplicando-se sobre os dados da fé, a "ratio"^{vi} vai efetuar sua ascensão do visível ao invisível, e do temporal ao eterno. Sendo faculdade de julgar, ela refere-se em cada um de seus atos a uma norma suprema de harmonia, de beleza, de unidade. Norma essa, não somente suposta como ideal, mas percebida com a realidade. Unidade absoluta, ela transcende o tempo e o espaço, sendo acessível não aos sentidos, mas somente ao espírito (...). Os sentidos apenas fornecem os seus dados passiva, involuntariamente e, portanto, sem mentir. A razão trabalha sem cessar, a trazer o múltiplo mutável ao Uno imutável e à Verdade (AGOSTINHO, 1987, p. 20).

Assim, Agostinho se escora na pressuposição das 'perfeições' dos ciclos da natureza como suporte para a existência de um Deus – todo poderoso – sendo este a 'unidade absoluta' sem o qual estaríamos todos mergulhados no 'nonsense' da vida, no absurdo e na compreensão da náusea sartreana.

Neste *intermezzo* (intervalo), o ponto de união e coesão é a análise discursiva das narrativas e metanarrativas^{vii}, que se desvelam se estendendo por universos *sui generis* (peculiar) e, ao qual expressam manifestações da mente. Para Freud,

(...) Já dissemos que, se a diferenciação que efetuamos na mente de um id, um ego e um superego, representa qualquer progresso em nosso conhecimento, deveria capacitar-nos a compreender mais integralmente as relações dinâmicas dentro da mente e a descrevê-las mais claramente. Já concluímos também que o ego se acha especialmente sob a influência da percepção e que, falando de modo geral, pode-se dizer que as percepções têm para o ego a mesma significação que os instintos têm para o id. Ao mesmo tempo, o ego está sujeito também à influência dos instintos, tal como o id, do qual, como sabemos, é somente uma parte especialmente modificada (FREUD, 1977, p. 23).

A fenomenologia da mente foi tripartida na psicanálise freudiana que intentou um conhecimento desvelador entre percepções e instintos das realidades do Ser Humano em sua interrelação com o mundo e com o outro(s) seres, logo é imprescindível a análise de conteúdos e/ou discursos para desencavar as verdades nos recônditos da mente.

Sem embargo, este artigo pretende, ainda, articular estes dois *modus vivendi* (religião e psicanálise) da espécie humana em sua elaboração imaginativa, imagética e simbólica para achar possíveis respostas nas inquietações seculares da ciência psicanalítica. Para Fromm,

É meu intento mostrar, nessas páginas, que não estamos justificados em abandonar a preocupação com a alma humana, se não aceitamos os postulados da religião. O

psicanalista estuda a realidade humana que orienta a atitude religiosa, do mesmo modo que investiga os componentes emocionais que se ocultam sob sistemas simbólicos não religiosos (FROMM, 1962, p. 13).

Fromm espelha a sua *doxa* sobre a existência da alma humana independente da religião, porque seu olhar está voltado para a circunspeção intuitiva da experiência racional da psiquê, logo sabe este que o ‘elã vital’ ao mote bergsoniano^{viii} existe nem que seja como *consensus gentium*^{ix} – consenso geral - (não como matéria). Ainda em Fromm,

Para ele, a questão não é saber se o homem deve voltar à religião e acreditar em Deus, mas sim se o homem realmente demonstra amor nos seus atos e pensa com honestidade. Isto é fundamental; os sistemas simbólicos que o homem usa passam a segundo plano. Mas se tal fato não ocorre, isto é, se o homem nega o amor e pensa obliquamente, todo e qualquer sistema simbólico deixa de ter importância (FROMM, 1962, p. 13).

Por conseguinte, analisar a alma humana com aletheia (verdade, não oculto), hombridade e rigor deontológico demanda uma expertise^x (uma ponte entre análises de discursos e conteúdo) ao ser realizada sob os auspícios de um estudo bibliográfico (MARCONI E LAKATOS, 2003), sendo

A pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema. O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar publicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações (MARCONI E LAKATOS, 2003, p. 158).

Por conseguinte, perpassando pela pesquisa bibliográfica teremos um olhar em derredor deste entorno social, político, econômico e cultural, outrossim para sondar o coração (as intencionalidades) humanas tendo como fiel a racionalidade científica da psicanálise.

Onde Freud e Jung se encontram: o baile das personas

A Religião costuma ser tida como um *consensus gentium* (um consenso geral) fazendo parte da quididade (essência) humana atrelada a outros veios de comunhão social. Levi Strauss nos informa,

Quando estudamos tais fatos - e outros domínios da civilização, tais como as instituições sociais, a arte, a religião que forneceriam facilmente exemplos semelhantes - acabamos por perguntar-nos se as sociedades humanas não se definem, face às suas

relações mútuas, por um determinado *optimum* de diversidade para além do qual elas não poderiam ir, mas abaixo do qual também não podem descer sem perigo. Este *optimum* variaria em função do número das sociedades, da sua importância numérica, do seu afastamento geográfico e dos meios de comunicação (materiais e intelectuais) de que dispõem (STRAUSS, 1976, p. 56).

Strauss argumenta que as civilizações são expressões de suas manifestações da vida no mundo social frisando a religião como uma instituição social, que definiria a sociedade numa amalgama de interdependências como caracteres de identidade e pertencimento, mas seria tal argumento corroborativo na psicanálise em Fromm, por exemplo?

Qual é a posição de Freud em relação ao assunto? Para ele, a religião tem a sua origem no sentimento de incapacidade do homem, quando se vê confrontado com as potências exteriores, provindas da natureza, e com o seu próprio dinamismo instintivo. A religião aparece numa fase precoce do desenvolvimento filogenético, quando o homem ainda não pode usar a sua razão para dominar as primeiras forças, e reprimir ou controlar as segundas (FROMM, 1962, P. 16).

Erich Fromm se norteia pelo horizonte de sentido conferido por Freud tratando a religião como um ‘sentimento de incapacidade’ e não como um insurgir *numinoso*^{xi} do Ser Humano em sua afinidade com a natureza numa mundividência identificadora da energia espiritual em seu cerne vivencial como essência em si da humanidade perante a incipiente racionalidade, posto que a definição basilar do humano é a utilização da razão (*logos*^{xii}).

Neste *intermezzo* a religião poderia não ser a expressão de uma racionalidade autônoma, todavia de uma construção fantasiosa? Em Fromm,

Freud não se limita a provar que a religião é uma ilusão. Diz que toda religião constitui um perigo, porque tende a santificar instituições viciosas, com as quais se tem aliado através dos tempos. Além disso, porque ensina às pessoas a acreditarem em uma ilusão, e condena o pensamento crítico, condiciona certa estagnação intelectual (FROMM, 1962, p. 17).

Não nos surpreende que Freud – um ateu convicto e adepto do método científico de linha positivista – não caia de amores nas graças da religião, visto que esta (religião) adentra o terreno do imponderável (os ditos mistérios), e se propala como emissária da ‘história única’^{xiii} (a igreja como voz oficial de Deus e dos homens) e da hierarquia monolítica (normatizando a obediência e o silêncio perante a autoridade hierárquica dos papas aos padres de paróquia) dentro e fora de sua

instituição – Eclésia (assembleias) - documentado pelo histórico de violências, epistemicídios^{xiv} e silenciamentos ao longo da história, que se uniu às instâncias do poder e dos sistemas das elites dominantes (monarquias, colonialismo, mercantilismo etc.), em épocas diversas, e perseguiu (anatemizou), excomungou a racionalidade livre (ciência) contrárias aos seus dogmas manifestadas em requintes de crueldade por seus agentes do infortúnio (vide Santo Ofício, Caça às bruxas, Cruzadas, *Index Librorum Prohibitorum*^{xv} e as guerras intestinas como o massacre da noite de São Bartolomeu e a Reforma protestante – etc.).

Tal diapasão, assim acontece, devido a uma mentalidade religiosa, ao que tudo indica na historiografia humana, minimalista, monoteísta, que impõe seu ‘imperativo’ dogmático e paradigmático como categórico, onde o mote é aceitar (se converter) ou ser condenado, perseguido, alcunhado (pagão) e, por fim morto. Assim, o ‘baile das personas’, que a psicanálise pretende trazer à baila é o contrassenso do discurso de amor religioso versus a ação genocida da psiquê da cristandade como ‘modus operandi’ no seu habitué (habitual) estar no mundo.

A verdade são os dois dedos de poeira no fundo do pote ou seria a psicanálise uma ameaça à religião?

E a ordenou o SENHOR Deus ao homem, dizendo: De toda árvore do jardim comerás livremente, mas da árvore do conhecimento do bem e do mal, dela não comerás, porque no dia em que dela comeres, certamente morrerás (Bíblia. Gênesis 2:17, 1050, p. 04).

Dois pontos equidistantes e, quiçá, indigestos se apresentam-se nesta discussão (psicanálise e religião). O axioma religioso transita por discursos de certezas. Tertuliano já apregoava: *Credo quia absurdum*^{xvi} (creio por ser absurdo), ou seja, a fé parece ser inseparável do absurdo para o autor, posto que seja imponderável para a construção lógica da racionalidade de causa e efeito à moda Newtoniana, posto que rivaliza com os milagres insuspeitos como manifestação da graça divina plenipotente. Por isso, Fromm articula o desenvolvimento da racionalidade exterior (mundo – natureza) a seu amadurecimento intelectual e à saída da menoridade via a (*Aufklärung*) esclarecimento. Em KANT temos,

Esclarecimento [*Aufklärung*] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem

de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento; tal é o lema do esclarecimento (Kant, 1985, p. 100).

Kant correlaciona a maturidade intelectual atrelada ao conhecimento e ao pensamento autônomo, afinal desde Aristóteles (1997) somos seres racionais e políticos (*zoon politikon* – animal político), neste sentido, é preciso ousar pensar e assumir as responsabilidades pelas conclusões deste pensar, que se insurgiu como consequência da modernidade e da revolução científica dos séculos XVII - XVIII. Para Fromm,

[...] Quanto mais compreende e controla a natureza, tanto menos o homem precisa usar a religião como explicação científica e como instrumento de controle mágico. Se a humanidade é capaz de produzir alimento suficiente para todos, já não precisa mais rezar pelo pão diário. Quanto maior o progresso científico e técnico, menor a necessidade de sobrecarregar a religião com uma função que só é religiosa em termos históricos, mas não faz parte obrigatória da experiência religiosa (FROMM, 1962, p. 123).

Fromm aposta na racionalidade - como o desvelar da maturidade humana - e com isso subverte a importância capital que era dada a religião como ‘condottiere’ (condutora, mercenária) da humanidade sempiterna e apodíctica.

Este autor utiliza-se do exemplo pragmático como a produção científica voltada para debelar as urgências humanas em seu viver biológico, por conseguinte insere a religião a um nicho historicista e não digno de uma panaceia da verdade universal para a saída da minoridade à lá Kant. Todavia, Fromm não tece críticas deslegantes à religião e seus ritos como algo sem importância. Para este.

Os rituais religiosos não são sempre irracionais. (Para o observador que não compreende o seu sentido, eles parecem, naturalmente, irracionais.) Um ritual religioso de limpeza pode ser compreendido como expressão racional de limpeza interior, espiritual, sem qualquer componente obsessivo ou irracional; representa antes uma expressão simbólica do nosso anseio de pureza, realizado ritualisticamente, como preparação para uma atividade que requer completa concentração e devoção. Do mesmo modo, rituais como jejum, cerimônias de casamento religioso, práticas de concentração e meditação, podem ser atividades completamente racionais que não necessitam de maior análise, a não ser que se deseje compreender o seu significado intencional (FROMM, 1962, p. 128).

Fromm, gentilmente, traduz a religião como um tipo de ação, manifestar ou fenômeno, que se correlaciona com aspectos interiores e dão vazão a vivências num indivíduo como expressão de seu entendimento do mundo, das coisas e de si mesmo. Vale uma ressalva aos estudos junguianos sobre este processo de crescimento (sem a necessidade da religião como muleta do ser). Para Jung,

Há uma destinação, uma possível meta (...). Individuação significa tornar-se um ser único, na medida em que por "individualidade" entendermos nossa singularidade mais íntima, última e incomparável, significando também que nos tornamos o nosso próprio si mesmo. Podemos, pois, traduzir "individuação" como "tornar-se si mesmo" (Verselbstung) ou "o realizar-se do si mesmo" (Selbstverwirklichung) (JUNG, 2008, p. 60).

Em Jung, amadurecer ou individualizar-se requer um olhar introspectivo para o si mesmo e suas qualidades mais humanas, donde buscar-se-á a sua singularidade, a peculiaridade que dará lúmen (luz, razão) na busca e desenvolvimento da personalidade na sua totalidade, que é a experiência psicológica imprescindível para o Ser em busca do Si mesmo em desvinculação com as personas (máscaras) e imagens impostas por ideologias, crenças unilaterais e misticismos, destarte a individuação é a autenticidade do Ser no mundo da vida.

Ainda trilhando os caminhos junguianos da simbologia. Trago para o debate o opúsculo de Jung (1969): *O homem e seus símbolos*^{xvii} sendo (o símbolo) um fator construído pela sociedade para retroalimentação e entendimento das causas primeiras e últimas (ARISTÓTELES, 1997) via intencionalidade, que também conspurca com a obra: *A economia das trocas simbólicas* de Bourdieu (2007)^{xviii}, e é aí, que a psicologia se desdobra em sentidos e significados profícuos para a humanidade no terreno do pessoal e das relações sociais e civilizacionais, salvaguardando a religião de seus aspectos mais *sui generis* (singulares) e transcendentais, porque estaria relacionado intimamente ao Ser Humano e ao seu viver. Não por contingência, Fromm, amplia o entendimento abaixo,

[...], mas rituais não podem ser manufaturados; dependem da existência de valores comuns genuínos, e só podemos esperar o aparecimento de rituais racionais, verdadeiramente significativos, quando aqueles valores se tornarem uma realidade do sentimento humano (FROMM, 1962, p. 130).

A legitimidade de rituais estão no insurgir-se do Ser, da sua existência como vetor construtivo, formativo e identitário. Está, pois, naquele *self* (si mesmo) que se desdobrou em cintilar sua

existência no real percebido na psiquê e não no *desideratum* (aspiração, desejo) de construções simbólicas voltadas para um transcendental incognoscível (Deus, Céu, Inferno etc.).

Em realidade, a luta humana pela transcendência, ainda está no solo da existência entre o Ter (coisas) ou Ser (experiência) como meta final, donde a religião tentou mostrar/impor caminhos para este fim último. Isto é, na urgência da religiosidade versus a materialidade, o sensível e a ciência com sua busca frenética pela “independência, liberdade e presença do sentido crítico” (FROMM, 2002, p. 90). Por isso, Erich Fromm insere nova vereda neste espaço tendo a análise da linguagem no âmbito social do Ser como fator *sine qua non* (indispensável) para a compreensão simbólica. Isto é,

[...] Nas sociedades em que a preocupação principal era compreender experiências interiores, essa linguagem não apenas era falada, mas também entendida. Na nossa cultura, embora a usemos ainda nos sonhos, a linguagem simbólica é raramente compreendida. A confusão consiste principalmente em tomar os conteúdos da linguagem simbólica por fatos reais, no terreno das coisas, em vez de considerá-los como recursos expressivos das experiências espirituais. Na base desta confusão, os sonhos foram considerados como produções absurdas da nossa imaginação, e os mitos religiosos, conceitos infantis da realidade (FROMM, 1962, p. 131).

Para Fromm, as construções simbólicas que caracterizam fortemente o humano são expressões de experiências interiores, que num panorama social intentam o *consensus gentium* (consenso geral) como validador linguístico e fenomenológico civilizacional. Destarte, deste imbróglio não compreendido na sua integralidade, posto que a mente humana se divide em campos metafísicos não demonstráveis pela esfera do sensível (materialidade), é que surgem os hiatos, os abismos e os vazios cabendo, pois, a religião tentar servir de ponte – encaixes - apesar de ser arrostada com conceitos infantis e irrealis pelos materialistas, cientistas, ateus etc.

[...] A pergunta "Você acredita na existência de Deus?" tem se tornado o ponto crucial defendido pelos adeptos das religiões, e a negação de Deus constituído a posição tomada por aqueles que lutam contra a Igreja . É fácil, entretanto, ver que muitos dos que professam a crença em Deus são, no plano das atitudes humanas, na realidade idólatras, ou homens sem fé, enquanto que alguns dos mais ardentes "ateístas" devotam suas vidas ao bem-estar humano, a atos de amor e fraternidade, exibindo fé e uma atitude profundamente religiosa. Colocar a discussão religiosa em termos de aceitação ou negação do símbolo Deus impede a compreensão do problema religioso com o

problema eminentemente humano, e coíbe o desenvolvimento daquela atitude que pode ser chamada religiosa, no sentido humanista (FROMM, 1962, p. 133).

Fromm nos problematiza com duas ações dissonantes, que se retroalimentam na sua dissuasão prospectiva. Isto é, não seria a aceitação da existência de Deus - o mote valorativo e validador – o dinamizador das ações humanas, visto que as crenças não se baseiam em atitudes como a fraternidade, amor e sentido de empatia (bem-estar) coletivista – fato -, que pode ser demonstrado pelo epistemicídio como *modus operandi* da religião judaico-cristã.

Eis a trampa (*armadilha, ardil*): Não é a existência ou um ser divino o fiel da balança do humanismo ou da religiosidade para Fromm, todavia sua estreita relação de sororidade, respeito, liberdade e engajamento na experiência do **existir COM** e **não existir PARA**. Sem embargo, corroboramos com Kant para quem o SER deve ser um FIM em SI-MESMO e não um MEIO PARA algo, alguém ou alguma coisa (KANT, 2007).

Neste tocante, supracitado em Fromm, discorreremos sobre tal relação dissonante da existência de Deus (como fundamento uníssono e inalcançável aberto a ‘n’ possibilidades de interpretação. Inclusive ao não exemplo pelos religiosos de ações justas e corretas). Não obstante, qual o fundamento das ações humanas? Vide abaixo:

[...] Deus é como o horizonte, que põe um limite à nossa vista. Para a mentalidade ingênua, parece tratar-se de alguma coisa real, que pode ser segurada; entretanto, procurar o horizonte equivale a correr atrás de uma miragem. Quando nos movemos, o horizonte se move; se subimos num monte, ele se torna mais amplo, mas ainda assim permanece como uma limitação, e jamais se torna algo palpável (FROMM, 1962, p. 134-135).

Destarte, se Deus é este conceito volátil, tênue e impalpável como poderia ser o divisor de águas para as ações humanas e as miríades de construções do universo humano em épocas, longitudes e latitudes em comum? Parece só haver uma saída: O acreditar! porque o Ser Humano é um animal racional, mas profundamente emocional e – desde sempre – encontrou-se perdido (inventando narrativas e metanarrativas) neste vasto campo de centeio^{xix} chamado vida, para, por fim, dar significado à sua existência perante a angústia diária do homem em todos os tempos. Para Camus,

[...] — Afinal. . . — continuou o médico, e voltou a hesitar, olhando para Tarrou com atenção. — É uma coisa que um homem como o senhor consegue compreender, não é verdade? Já que a ordem do mundo é regulada pela morte, talvez convenha a Deus que

não acreditemos nele e que lutemos com todas as nossas forças contra a morte, sem erguer os olhos para o céu, onde ele se cala (CAMUS, 2009, p. 73).

Para Camus, a morte é o regulador do mundo, porque introduz o tempo linear (início, meio e fim) como horizonte da vida neste universo conceitual e complexo do humano. Neste ínterim, de nada vale uma divindade plenipotente que é sem vermos.

Se as leis cósmicas são universais e indiferentes às narrativas humanas monoteístas, onde estas (narrativas) sequer conseguem ir além do ego (construtor da realidade). O que nos sobra para desvendarmos os mais recônditos segredos da criação: “de onde viemos, por que estamos aqui e para onde vamos?” (PASCAL, 1973).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este opúsculo intentou percorrer entre dois caminhos (religião e psicanálise) e suas influências nas visões de mundo psicossociais da fé e da mente. Utilizando-nos de uma metodologia bibliográfica (MARCONI E LAKATOS, 2003), qualitativa (MINAYO, 2007) e de análise do conteúdo (BARDIN, 1977) – com os autores citados no resumo. Por conseguinte, investigamos na *Introdução* como a religião é uma manifestação fenomênica da humanidade em sua história – num *dasein* heideggeriano (estar aí no mundo) tendo a ajuda de Freud no mapeamento da mente como instrumental do Id e do Ego como vetores desta.

No subtítulo *Onde Freud e Jung se encontram: o baile das personas* trouxemos um apreensão de consenso geral para a religião como expressão de uma coesão social, na qual aquela existiria para tentar responder ao sentimento de incapacidade do Ser Humano perante a miríade de sentidos e significados (da náusea, ao absurdo, ao nada) percebidos, direta ou indiretamente, nas diversas civilizações em suas interações com a existência humana, logo não poderia haver uma unicidade de cosmovisão - uma história única oficial - sob pena de um epistemicídio (SANTOS, 2018) generalizado por conta de um monoteísmo proselitista, que se materializou no colonialismo, no mercantilismo, no racismo etc.

Na questão acerca sobre: A verdade são os dois dedos de poeira no fundo do pote ou seria a psicanálise uma ameaça à religião? Foi desvelado a relação conflituosa entre o absurdo da fé versus o esclarecimento (Aufklärung) como movimento científico para retirar o homem de sua minoridade intelectual (KANT, 1985). A religião neste estrato foi tratada como um constructo simbólico com o fito de ações sociais, as quais visam compreender e dar vazão ao ‘ímo’ (a complexidade interior do

self), porquanto tenha construído rituais formativos e intermédios dando sentido para conceituar a realidade, a existência e o viver.

Destarte, foram realizadas contraposições entre os religiosos como possíveis idólatras e ateus que colaboraram com o bem estar comum de uma sociedade por estarem voltados para o viver racional *'com' e não o viver 'para'* (uma divindade toda poderosa).

Por fim, a conclusão indigesta do escrito, é que Deus pode ser um conceito volátil, tênue e indômito, ao qual é percebido como partícipe da vida humana, donde é possível reger, regular, dar limites e conferir finitude ao sentido mor da existência humana, possivelmente, apenas para os religiosos. Por conseguinte, parafraseando Heidegger,

Somente o homem existe. O rochedo é, mas não existe. A árvore é, mas não existe. O anjo é, mas não existe. Deus é, mas não existe. A frase: "o homem existe" de nenhum modo significa apenas que o homem é um ente real, e que todos os entes restantes são irreais e apenas uma aparência ou a representação do homem. A frase o "homem existe" significa: o homem é aquele ente cujo ser é assinalado pela in-sistência ex-sistente no desvelamento do ser a partir do ser e no ser (HEIDEGGER, 1989b, p. 59).

Assim, a religião e a psicanálise se submetem em causa última não a um Deus, mas a existência humana sempiterna na morte, que confere todas as possibilidades de sentido ao viver, enquanto esta (morte) ainda não o é.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bossi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. – 5ª ed. – São Paulo: Martins, Fontes, 2007.

AGOSTINHO. A verdadeira religião. Paulinas: São Paulo, 1987.

ARISTÓTELES. **A Política**. Tradução, introdução e comentários de Mário da Gama Kury. Brasília. Ed. Universidade de Brasília, 1997.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 1977.

BERGSON, Henri. **A energia espiritual**. Trad. Rosemary Costhek Abílio. SP: WMF, Martins Fontes, 2009.p. 209.

_____. A evolução criadora. Trad. Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2005 – (Coleção tópicos).

BÍBLIA, N. T. João. Português. **Bíblia Sagrada**. Reed. Versão Antônio Pereira de Figueiredo. São Paulo: Ed. das Américas, 1950.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Introdução, organização e seleção Sérgio Miceli. São Paulo: Perspectivas, 2007. (Coleção estudo; 20 - dirigido por J. Guinsburg).

CAMUS, Albert. **A peste**. Tradução de Valerie Rumjanek Chaves. – 18ª Ed. – Rio de Janeiro: Record, 2009.

Durkheim, Émile. **As formas elementares da vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália**. Tradução Paulo Neves. – São Paulo: Martins Fontes, 1996. - (Coleção Tópicos).

FREUD, S. **O Ego e o Id e outros trabalhos**. ESB Vol XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

FROMM, Erich. **Ter ou Ser**. Tradução Isabel Fraga. 2ª edição. Lisboa: Editorial Presença, 2002.

FROMM, Erich. **Psicanálise e Religião**. Rio de Janeiro: Ibero-Americano, 1962.

HEIDEGGER, M. *Que é metafísica?* Tradução de Ernildo Stein. São Paulo: Abril Cultural, 1989b. (Os Pensadores).

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

JUNG, C. G. **O homem e seus símbolos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1969 316p.

JUNG, C. G. **O eu e o inconsciente**. Tradução de Dora Ferreira da Silva. 21. ed. – Petrópolis, Vozes, 2008. (Obras Completas de C. G. Jung; v. 7, t.2).

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Raça e história**. Tradução de Inácia Canelas. São Paulo: Abril Cultural, 1976, p. 53-93 (Coleção os Pensadores).

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta: O que é Esclarecimento?** In: KANT, Immanuel. *Textos seletos*. Trad. Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Tradução de Paulo Quintela - Lisboa: Edições 70, 2007.

OTTO, Rudolf. **O sagrado: os aspectos irracionais na noção do divino e sua relação com o racional** / Rudolf Otto. [Traduzido por] Walter O. Schlupp. - São Leopoldo: Sinodal/EST; Petrópolis: Vozes, 2007.

PASCAL, Blaise. **Pensamentos**. Introdução e notas de Ch.-M. Dés Granges. Tradução de Sérgio Millet. 1ª edição. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1973.

SANTOS, Boaventura Souza. **Construindo as Epistemologias do Sul: Antologia Essencial**. Volume I: Para um pensamento alternativo de alternativas / Boaventura de Sousa Santos; compilado por Maria Paula Meneses... [et al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018. V. 1, 688 p.; 20 x 20 cm - (Antologías del Pensamiento Social Latinoamericano y Caribeño / Gentili, Pablo).

ⁱ Mestrando no Programa de Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES) - *Campus XI* - Universidade Estadual da Bahia (UNEB). Formado em filosofia (UFBA). Atualmente é professor EBTT no IF Baiano – *Campus Bom Jesus da Lapa* – Ba. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0750874662387230>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9660-6407>.

ⁱⁱ Pós-Doutor pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra - FPCE-UC Portugal (Área de concentração: Educação Superior e Políticas Educacionais), Professor Investigador: 2014-2016, supervisionado pela Dra. Teresa Pessoa. Pós-Doutor - pelo Instituto Politécnico da Escola Superior de Educação de Coimbra - IP-ESEC- Portugal (Área de concentração: Formação de Professores, Identidade e Gênero) Professor Investigador: 2017-2021, supervisionado pela Dra. Filomena Teixeira. Doutor em Ensino (Educação Matemática e Tecnologia) - (Área de concentração: Alfabetização Científica e Tecnológica) pela Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES, 2018-2022). Doutor em Ciências da Religião (Área de concentração: Religião, Cultura e Sociedade, na linha: Religião e Movimentos Sociais) pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC-Goiás, 2010-2014. Atualmente atua no Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - Colaboração Técnica-, na linha 2: Novas Formas de subjetivação e organização comunitária. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5221482223498714>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4788-016X>.

ⁱⁱⁱ “Seja qual for o contexto histórico em que se encontra, o *homo religiosus* acredita sempre que existe uma realidade absoluta, o sagrado, que transcende este mundo, que aqui se manifesta, santificando-o e tornando o real. Crê, além disso, que a vida tem uma origem sagrada e que a existência humana atualiza todas as suas potencialidades na medida em que é religiosa, ou seja, participa da realidade. Os deuses criaram o homem e o mundo, os heróis civilizadores acabaram a Criação, e a história de todas as obras divinas e semidivinas está conservada nos mitos” (ELIADE, 1992, p. 97).

^{iv} Referência à passagem do livro de BAUM, L. Frank. **O mágico de Oz**. São Paulo: FTD, 2008, 95.

^v Entre as muitas tendências interpretativas que modificaram em maior ou menor grau as doutrinas fundamentais da Psicanálise, é possível lembrar duas, a de Jung e a de Adler. Jung concebeu o instinto fundamental do homem não como de natureza sexual, mas como uma energia originária e criativa que se identifica com o conceito genérico de divindade e constitui o inconsciente coletivo, que é a base comum da natureza humana (Psicologia do inconsciente, 1942) (ABBAGNANO, 2007, p. 823).

^{vi} Razão.

^{vii} Metanarrativas são discursos que se voltam para a construção de uma narrativa dentro de si mesma (nota do autor).

^{viii} (...) Aí está a pedra de tropeço das teorias vitalistas. Não as censuraremos, como se costuma fazer, por responderem à questão pela própria questão. Sem dúvida, o "princípio vital" não explica muita coisa: pelo menos tem a vantagem de ser uma espécie de leiteiro postado sobre nossa ignorância, que nós podemos lembrá-la, quando necessário, ao passo que o mecanicismo nos convida a esquecê-la, com efeito, duas partes que devem ser distinguidas no neovitalismo contemporâneo (...). Mas a verdade é que a posição do vitalismo se torna muito difícil pelo fato de não haver nem finalidade puramente interna, nem individualidade absolutamente delimitada na natureza. Os elementos organizados que entram na composição do indivíduo têm, eles próprios, uma certa individualidade e reivindicarão cada um seu princípio vital. (...) Dizíamos que a vida, desde suas origens, é a continuação de um só e mesmo elã que se dividiu entre linhas de evolução divergentes. Algo cresceu, algo se desenvolveu por uma série de adições que foram, todas elas criações. (BERGSON, 2005, p. 46-47).

^{ix} CONSENSO UNIVERSAL (lat. Consensus gentium). Na obra de Aristóteles é comum a referência à "opinião de todos" como prova ou contraprova da verdade; em *Ética a Nicômaco*, (X, 2, 1.172 b 36) diz explicitamente: "Aquilo em que todos consentem, dizemos que assim é, já que rejeitar semelhante crença significa renunciar ao que é mais digno de fé". (ABBAGNANO, 2007, p. 196).

^x Competência. Nota do autor.

^{xi} NUMINOSO (in. Numinous). Foi assim que Rudolf Otto chamou a consciência do *mysterium tremendum*, que é algo misterioso e terrível que inspira temor e veneração; essa consciência seria a base da experiência religiosa da humanidade. (ABBAGNANO, 2007, p. 720).

^{xii} LOGOS (gr. Λόγος; lat. Verbum). A razão enquanto substância ou causa do mundo (...) é concebido por Heráclito como sendo a própria lei cósmica: "Todas as leis humanas alimentam-se de uma só lei divina: porque esta domina tudo o que quer e basta para tudo e prevalece a tudo" (Fr. 114, Diels). (...) esta concepção foi tomada pelos estoicos, que viram na razão o "princípio ativo" do mundo, que anima, organiza e guia seu princípio passivo, que é a matéria (...) "O princípio ativo" — diziam — "é o que está na matéria, é Deus: ele é eterno e, através da matéria, é artífice de todas as coisas" (DIÓG. F., VII, 134) (ABBAGNANO, 2007, p. 630).

^{xiii} ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 64 p.

^{xiv} Com um forte conteúdo utópico, a energia para a pôr em prática advém-lhe de uma imagem desestabilizadora que designo por epistemicídio, o assassinio do conhecimento. As trocas desiguais entre culturas têm sempre acarretado a morte do conhecimento próprio da cultura subordinada e, portanto, dos grupos sociais seus titulares. Nos casos mais extremos, como o da expansão europeia, o epistemicídio foi uma das condições do genocídio (Santos, 1998). A perda de confiança epistemológica por que passa actualmente a ciência moderna torna possível identificar o âmbito e a gravidade dos epistemicídios cometidos pela modernidade hegemónica eurocêntrica. A imagem de tais epistemicídios será tanto mais desestabilizadora quanto mais consistência tiver a prática da hermenêutica diatópica (BOAVENTURA, 2018, p. 528).

^{xv} O *Index Librorum Prohibitorum* é, literalmente, **uma lista de publicações proibidas consideradas hereges pela Santa Sé**. A Igreja sempre perseguiu linhas de pensamento divergentes, desde o início do cristianismo. Fonte: <https://www.revistahcsm.coc.fiocruz.br/1966-igreja-acaba-com-index-de-livros-proibidos/#:~:text=O%20Index%20Librorum%20Prohibitorum%20%C3%A9,desde%20o%20in%C3%ADcio%20do%20cristianismo>. Acessado em 12/02/2023.

^{xvi} CREDO QUIA ABSURDUM. Frase atribuída a Tertuliano (séc. II) e que, embora não se encontre em suas obras, exprime bem o antagonismo que ele estabeleceu entre ciência e fé. Seu significado é igualmente expresso pelas seguintes palavras: "O Filho de Deus foi crucificado; não é vergonhoso porque poderia sê-lo. O Filho de Deus morreu; é crível porque inconcebível. Sepultado, ressuscitou; é certo porque impossível" (De carne Christi, 5) (ABBAGNANO, 2007, p. 218).

^{xvii} JUNG, C. G. **O homem e seus símbolos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1969 316p.

^{xviii} BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Introdução, organização e seleção Sérgio Miceli. São Paulo: Perspectivas, 2007. (Coleção estudo; 20|dirigido por J. Guinsburg).

^{xix} Ver a obra: SALINGER, J. D. **O apanhador no campo de centeio**. Tradução de Jório Dauster. Rio de Janeiro: Editora do Autor. 9ª edição.