



Sumário

Editorial	1
A concepção de uma educação “para além do capital”: o fator da emancipação humana	3
Bioética: reflexões sobre a Fome no Brasil e o Filme “O Poço (2019)”	14
Breves reflexões sobre a trajetória do cinema brasileiro	26
Ideologia: uma consciência invertida e desconectada da história	45
O recurso cinematográfico: uma contribuição para o ensino filosófico aos moldes de Gilles Deleuze	62
O uso da linguagem cinematográfica no ensino da geografia escolar	76
Teoria lukacsiana do reflexo: vida cotidiana e estética cinematográfica	78
Piada não é crime	85
Da Síndrome de Burnout à crocheterapia. Da infância à centralidade do trabalho docente	88
Atos decoloniais, a única maneira de enfrentar a contradição opressores-oprimidos	98
A Representação da mulher na Literatura: Rita Baiana, de O Cortiço, sob o olhar do homem colonizador	111
“Ao mestre, com carinho”: a importância da amorosidade freiriana no processo de educação básica	126
Das bases conceituais e disciplinares da Bioética	151
Pensando a diferença: relações entre a hospitalidade em Derrida e o conceito de Outro em Platão	175
Os direitos humanos e a institucionalização da violência: perspectivas descoloniais	181



Editorial

Sandro Adrián Baraldi

“Consciência” é “ter ciência de”, mas isto é muito vago. Pressupõe uma capacidade anterior de compreensão, de conhecimento, e assim, “ter ciência de” se torna circular e não diz nada: temos ciência **de** porque temos ciência **de**. É um *a priori* mecânico:

“A consciência como se fosse alguma seção “dentro” dos homens, mecanicistamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a irá “enchendo” de realidade. Uma consciência continente a receber permanentemente os depósitos que o mundo lhe faz, e que se vão transformando em seus conteúdos. Como se os homens fossem uma presa do mundo e este um eterno caçador daqueles, que tivesse por distração “enchê-los” de pedaços seus” (FREIRE, 2015).

Esta descrição corresponde à educação bancária criticada por Freire em que o educando é “preenchido” com “depósitos” de conhecimentos recortados autoritariamente de forma passiva.

Isto dito, chamo à reflexão sobre a consciência como constituinte do eu, de forma que mundo e consciência se dão simultaneamente e o eu se constitua nesta intencionalidade que destaca o “plano de fundo” perceptual como um “percebido destacado” e assim ganhe significação.

Por isto, consciência deve adquirir um sentido vinculado ao fluxo de experiências que nos

constituem, assumidamente empírico, de modo que o “percebido destacado” também contemple as diversas formas de opressão e de possível libertação das amarras, tão bem delineadas pela figura que coroa esta edição da revista Cactácea de Olawunmi Banjo.

Boa leitura.

Referências:

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

Autor:

Sandro Adrián Baraldi

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



A concepção de uma educação “para além do capital”: o fator da emancipação humana

Luka de Souza Oliveira

Resumo: Este artigo tem como objetivo discutir filosoficamente a educação a partir da perspectiva do filósofo marxista István Mészáros. Mészáros sempre militou em defesa de uma educação que oferecesse possibilidades concretas de libertação para a classe trabalhadora. Em sua tese, ele sustenta a prática educativa como um caminho para libertação do indivíduo - que se encontra alienado pelos determinismos da lógica do capital. Dessa forma, a educação - para além da lógica do capital, é uma prática educativa, onde o educador cria possibilidades para o seu educando se libertar da alienação promovida pela ideologia neoliberal. O processo de uma educação crítica é recíproco, pois à medida que o educador forma condições para libertar o seu educando da alienação, ele - o educador, no processo de ensino - aprendizagem também desenvolve sua consciência. Por isso, pensar uma educação para além da lógica do capital, é em síntese, pensar uma educação integral, pautada em uma teoria crítica que possibilite de maneira objetiva e material a emancipação dos indivíduos. De acordo com a concepção de Mészáros, os indivíduos se encontram em um processo alienado pela ideologia neoliberal, ideologia esta que mistifica a realidade e todas as pautas se baseiam na lógica do capital, ou seja, há um maior privilégio pelo desenvolvimento financeiro do capital em detrimento do desenvolvimento humano e por isso, as pautas sociais são esvaziadas ou completamente ignoradas, como por exemplo na educação liberal tecnicista, concepção pedagógica herdeira do positivismo, o processo educacional se pauta pelas exigências da sociedade industrial e tecnológica, ou seja, uma produção educacional que visa o desenvolvimento da mão de obra qualificada. Sob o prisma da educação liberal, o processo educacional se torna um bem de capitalização privado. Desta maneira chegamos à necessidade da emancipação humana. Em

seu Livro Educação para além do Capital, Mészáros expõe que a lógica do capital é incorrigível, o Capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente incorrigível. Logo, devemos superá-lo. Segundo Mészáros, só um amplo movimento de massas radical e extraparlamentar pode ser capaz de destruir o sistema de domínio do capital, que promoveu no desenvolvimento da sociedade a exploração do ser humano pelo próprio ser humano, desigualdade social, miséria, conflitos políticos, guerras culturais e etc. Nesse contexto desumanizado, a educação defronta-se com uma tarefa desafiadora: Refletir a vida social e emancipar o indivíduo de toda alienação promovida pela lógica incorrigível do capital. A aprendizagem é a nossa própria vida, por isso se faz necessário pensar a educação da perspectiva da luta emancipatória onde o objetivo da educação é entender como um processo de desalienar-se, criticar, decifrar, investigar e transformar. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital para atingir a emancipação do indivíduo na sociedade. Não é possível fazer uma análise da crise educacional ignorando os problemas da decadência ideológica e do controle estrutural da lógica do capital, que aflige todos os setores desta discussão.

Palavras-chaves: Educação. Capital. Emancipação. Filosofia

Introdução

Pensar o ensino da filosofia é pensar a formação humana, a autonomia de ideias e a emancipação do ser humano. Porém, como isso é possível em uma realidade social na qual o indivíduo reificado (ou seja, alienado), não consegue ou simplesmente não tem condições materiais e sociais para se enxergar como ser humano?

Sabemos que a educação é um processo de humanização. Ela não deve apenas moldar sujeitos, mas sim transformá-los em sujeitos críticos transformados e transformadores. Desde a Grécia Antiga se pensa em modelos educativos e sempre foi uma preocupação do ser humano propor uma educação e um modelo que proporcione o desenvolvimento da sociedade.

Entretanto, ao longo dos séculos e com o desenvolvimento do modo de produção capitalista, o homem tornou-se mais ambicioso e seletivo, e claro, com as inúmeras transformações sociais, novas dinâmicas e modelos econômicos, foi muito natural para esse homem, explorar seu semelhante. E assim, desde a formação da civilização antiga até os dias de hoje, notamos o fato social e cultural do homem explorando o homem, a fim de gerar riquezas. Essa dinâmica gerou novas sociedades patológicas com indivíduos alienados, desigualdade social, miséria, conflitos políticos, guerras culturais e tudo isso para alimentar a lógica do capital, que sob o esqueleto da

educação pode se desenvolver. Neste contexto desumanizado, a Educação foi-se tornando apenas uma mercadoria para a elite dominante e uma utopia, para aqueles que nunca puderam conhecê-la.

É tarefa da filosofia da educação refletir sobre os processos culturais e educativos da sociedade, sem abandonar a materialidade da história e buscando a transformação integral do modelo de educação. Em seu livro - *Educação para além do capital*, István Mészáros, mostra que educação não é mercadoria e, para pensarmos a sociedade e o desenvolvimento dela, precisamos superar a lógica desumanizadora do capital, que visa no indivíduo apenas a individualidade e a competição. É importante compreendermos que a Lógica do Capital só funciona no modo de produção capitalista que é amplamente difundido dentro da Ideologia Neoliberal.

Mészáros, sempre militou em favor de uma educação de qualidade e acessível a todos. Ele sustenta em sua tese a necessidade de práticas educacionais emancipatórias, que permitam aos educadores e educandos trabalharem práticas pedagógicas com um olhar para mudanças necessárias na construção de uma sociedade sem a lógica do capital, sem a exploração do indivíduo, sem a exclusão social e segregação. A filosofia e análise de Mészáros, ensina que educar não é apenas transferir conhecimento, mas conscientizar o testemunho de vida e libertar o ser humano do determinismo da alienação. A proposta do presente artigo é refletir o fenômeno educativo e a emancipação humana, a partir das ideias do filósofo marxista húngaro, István Mészáros, ou seja, ir para além da lógica do capital.

1. Gênese da teoria crítica e da lógica do capital

Há muitas abordagens possíveis para a filosofia da educação. Neste artigo, iremos nos concentrar na abordagem crítica, ou seja, aquela que se concentra a partir dos parâmetros do materialismo histórico - dialético, proposto inicialmente por Karl Marx (1818 - 1883) e Friedrich Engels (1820 - 1895) e retomado pelos teóricos da Teoria Crítica. Entretanto, se faz necessário, um breve comentário do modelo de educação e política liberal. De maneira geral, o liberalismo é a teoria política e econômica do capitalismo, essa mesma ideologia desencadeou um novo modo de pensar e agir nos campos econômico, político e cultural. O capitalismo defende a economia de mercado e a redução da intervenção do Estado, e por isso, a defesa da propriedade privada dos meios de produção. O modelo liberal de educação tem suas vertentes desde o século XVII e se estende até John Dewey no século XX. Os liberais conceitualizam o mundo e a educação a partir do desenvolvimento social, e este viria do individualismo, da liberdade, da propriedade e da igualdade. Sob o capitalismo, todos “são livres e proprietários”, cada um é proprietário de sua própria vida, o

sucesso de cada indivíduo garante o crescimento da sociedade, todos são iguais perante a lei e a todos são oferecidas igualmente, oportunidades, estes são conceitos comuns e muito valiosos para os liberais clássicos e neoliberais. Ambos conceitos citados, foram fundamentais para o desenvolvimento da lógica do capital, que fundamenta não apenas a educação liberal, mas também a concepção de estrutura econômica de uma sociedade capitalista. É interessante notarmos que, embora o liberalismo aspirasse a democracia, desde cedo foi acentuado um caráter elitista da ideologia liberal, visto que na sociedade civil, apenas os proprietários de fortuna teriam capacidade de conhecimento e racionalidade para decidir os destinos da comunidade, ou seja, apenas os ricos eram considerados plenamente cidadãos, logo, a educação liberal reflete os interesses da burguesia. As concepções liberais de educação refletiram nas tendências pedagógicas do século XX. De maneira geral, os valores do liberalismo e neoliberalismo foram pautados em algumas filosofias, que foram principalmente criadas pela elite burguesa de sua época. Dentre essas filosofias, se destacam a influência do pragmatismo e do positivismo. O indivíduo deveria se preparar para uma sociedade dinâmica que está em constante transformação. O filósofo Norte-americano John Dewey (1859 - 1952) compreendia que o conhecimento é uma atividade voltada para a experiência. Para ele, a vida, experiência e aprendizagem não se separam. Os positivistas compreendiam que o objetivo da educação era se adequar às tendências do mercado e da industrialização. O conteúdo a ser transmitido em sala de aula deveria atender às exigências da Sociedade Industrial, logo, a educação tecnicista coloca uma maior ênfase na produção de mão de obra qualificada.

Em 1848 Marx e Engels se opuseram ao idealismo burguês e ao liberalismo clássico da sociedade burguesa, que tinham como prisma, os conceitos liberais que foram acima citados. O método proposto por Marx e Engels, contrário à metodologia liberal, influenciou tanto na época, como posteriormente, o desenvolvimento de novas concepções de realidade. Compreende-se pelo materialismo-histórico dialético, que a sociedade burguesa e o liberalismo clássico mistificam a realidade, coloca o proletariado, a classe trabalhadora, em situação de penúria e exploração, enquanto a classe burguesa, a elite, se abastece desta exploração. A oposição das teses liberais, se dá, inicialmente pelo conceito de “igualdade”, que, segundo a análise do materialismo histórico, não existe, visto a situação de exploração e desigualdade social. A “liberdade” burguesa, apenas contribuiu para a escravidão do proletariado e a mercantilização do indivíduo e a “propriedade”, apenas acentuou a desigualdade e a exploração da natureza para o enriquecimento da classe burguesa. Dessa forma, as críticas propostas por Marx e Engels são objetivas: Não são as ideias que movem o mundo, mas as condições materiais da existência humana. E sob esse materialismo, Marx mostra que a realidade está em 2 níveis. A *Infraestrutura*, ou seja, as relações de produção de uma

sociedade, que forma a sua economia e a *Superestrutura*, o Estado, o direito e a estrutura ideológica das instituições. Marx diz que a Infraestrutura determina a Superestrutura, a base material econômica determina a maneira de pensar e querer dos indivíduos. Nas palavras de ARANHA (2006, p.197):

Sob o ponto de vista do materialismo dialético marxista, a educação (como as demais expressões da superestrutura) encontra-se na dependência das forças econômicas vigentes na sociedade, por isso seria ilusório pensar que podemos mudar as estruturas sociais por meio da educação. Para Marx, o cidadão novo só nasceria após a revolução social e política, ou seja, com a implantação de uma sociedade na qual não houvesse divisão de classes.

Na busca de uma igualdade que permanece, o marxismo crítica à sociedade dividida em classes, a lógica do capital e se contrapõe ao modelo de educação individualista neoliberal. No sistema do Capital, a educação é apenas uma mercadoria, e não uma possibilidade de transformação social. A esse respeito, Gaudêncio Frigotto (2020) diz: “ [...] Ou seja, sem ruptura nas relações sociais que estão sob o controle do sistema do capital não poderá haver mudanças profundas no sistema educacional..”. Em síntese, não basta apenas mudar o modelo de educação, mas todo o sistema que legitima uma educação neoliberal.

Mészáros, ao pensar a educação na perspectiva de emancipação, não pôde de maneira nenhuma abandonar a filosofia e a relação entre educação e trabalho. Para desmistificar a ideologia de uma educação como mera mercadoria, lutar contra a exploração da classe trabalhadora e a transformação ampla e emancipadora do indivíduo, Mészáros, tomou como base os conceitos do materialismo dialético, e trouxe reflexões para os educadores que não querem apenas reformar o sistema do capital, mas ir além dele.

Conforme Mészáros (2005), o capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente incorrigível. Logo, devemos superá-lo. István Mészáros, já tinha esse conceito em mente quando empreendeu sua monumental obra filosófica, o *Para além do capital - uma teoria de transição*. Aluno e colaborador de György Lukács (1885 -

1971)¹, Mészáros, levou adiante o legado de seu professor em elaborar o capital de nossos dias, e, ao analisar a crise estrutural da educação e do capital, está cada vez mais profunda, sendo visível o espectro da destruição da humanidade. Dessa forma a atualidade histórica e filosófica do materialismo histórico - dialético, permanece atual até os dias de hoje.

Mészáros expõe a lógica incorrigível do capital, estrutura seu sociometabolismo e seu sistema de controle no âmbito extraparlamentar, qualquer tentativa de superar este sistema de sociometabolismo que se restrinja à esfera institucional e parlamentar está impossibilitada de derrotá-lo. Logo, só um amplo movimento de massas radical e extraparlamentar pode ser capaz de destruir o sistema de domínio do capital.

Ao estudar a lógica do capital, Mészáros entende que a superação desta lógica é uma necessidade urgente, porém, é necessário reavaliar de maneira crítica todo o passado. Não basta pensarmos e discutirmos educação, sem antes discutir conjuntura política. Ao ignorarmos a economia política e a materialidade dos fatos, nos tornamos alienados, esvaziados de si próprios e desorientados. A desorientação do indivíduo se torna cíclica e ultrapassa gerações. A dialética de Mészáros, exige que o indivíduo vá além da imediatez dos fatos. Para Marx, o ponto de partida da análise de nossa realidade, parte justamente de um fato ou um dado empírico. Não basta apenas tomarmos conhecimento de um determinado fato, precisamos também submetê-lo a um exame crítico.

Essa é a metodologia de Marx, estudar a relação entre objeto e sujeito. A metodologia de Marx fica evidente ao descobrir o caráter fetichista da mercadoria. É na descoberta do caráter social negativo da Mercadoria, posta pela exploração do trabalhador, que Marx analisa de maneira materialista, como na sociedade capitalista, a realidade é colocada de maneira invertida, ideológica e no fim, são as mercadorias que governam a vida dos homens. Nesse contexto desumanizado, a educação defronta-se com uma tarefa desafiadora: Refletir a vida social e emancipar o indivíduo de toda alienação promovida pela lógica incorrigível do capital.

2. Filosofia da educação: um estudo da alienação no processo educacional

Na introdução de seu excepcional estudo *A teoria da alienação em Marx*, Mészáros afirma que os problemas da Ideologia têm sido discutidos por um longo tempo, mas o interesse por eles tem diminuído.

¹ Lukács foi um importante filósofo e crítico literário húngaro. Lukács foi um dos filósofos marxistas mais lidos do século XX. Sua obra *História e Consciência e de Classe (1923)* e *Ontologia do Ser Social (1984/1986)*, estas duas obras foram profundamente estudadas pelas correntes marxistas e seus respectivos teóricos

Para Marx, o indivíduo alienado é aquele que é expropriado no seu valor de indivíduo, por causa da expropriação ou pela alienação do trabalho. A alienação do trabalho consiste no fato do trabalho ser externo ao indivíduo, dessa maneira, o trabalho não é voluntário, é constrangido, forçado, e isso faz com que o indivíduo se torne um produto, um objeto estranho, vil e sem funções humanas. É justamente pela alienação que o ser humano entra no processo desumanizado do capital. Emir Sader faz um importante comentário no prefácio de *Educação para além do capital* (2005. p.17):

Ao pensar a educação na perspectiva da luta emancipatória, não poderia senão restabelecer os vínculos - tão esquecidos - entre educação e trabalho, como afirmando: digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação. Em uma sociedade do capital, a educação e o trabalho se subordinam a essa dinâmica, da mesma forma que em uma sociedade em que se universalize o trabalho - uma sociedade em que todos se tornem trabalhadores -, somente aí se universalizará a educação.

O trabalho é a atividade que o indivíduo desempenha com objetivo de transformação da natureza, é a ação transformadora com finalidades conscientes. Maria Lúcia de Arruda Aranha (2006) explica que o trabalho é condição de liberdade, desde que o trabalhador não seja explorado. Quando ocorrem explorações que foram impostas por terceiros, e, ele deixa de buscar satisfação, ocorre o trabalho alienado e a alienação do indivíduo.

A alienação da sociedade, em essência, significa a perda do controle. Marx analisou a alienação em seus *Manuscritos Econômico-filosóficos de 1844*. No livro, Marx constata que a alienação não é uma fatalidade da natureza, mas sim uma condição proporcionada por um tipo de desenvolvimento histórico e uma classe dominante.

A Alienação é a destruição da Razão, é provocada e condicionada pela ideologia dominante como uma maneira de instrumentalizar o indivíduo na sociedade. Logo, a consciência entra em conflito, pois o poder ideológico é um aparato de dominação e determinação, e tendo em vista o modelo educacional que tem como base a ideologia neoliberal, o indivíduo torna-se apenas um reprodutor desta própria lógica. Como foi previsto nos moldes positivistas que reduzia tudo a praticidade isento de criticidade.

É evidente notar que tal modo de produção está relacionado com o trabalho destes indivíduos em

sociedade. De acordo com Mészáros (2016) o trabalho alienado, segundo o conceito marxiano, é inseparável de sua ideia de que a forma social determinada da atividade produtiva, traz a valorização do mundo das coisas ao preço da desvalorização do mundo dos homens. Logo, uma forma de alienação que precisa ser superada, pois é aí que notamos o quanto a educação está na lógica mercadológica, pois analisando por esse prisma, tanto o educador quanto o educando, tornam-se mercadorias.

Ainda na perspectiva de Mészáros (2016), o fundamento da existência humana e de todos os atributos humanos, é a atividade produtiva e esta tem prioridade sobre o conceito de ser humano, não há razão para olhar uma suplantação quando não se é possível de apresentar o trabalho dentro de um quadro de referência histórica, mostrando o processo real, do qual a atividade produtiva com propósito se converte em trabalho alienado. Assim, para analisar a alienação, é preciso de um domínio na análise de teorias e investigar a economia política e os problemas socioeconômicos implicados nela. Não se trata de uma análise puramente econômica, mas antes de tudo, uma análise filosófica e política do indivíduo e a realidade social, objetiva e material que ele está inserido. Conforme Mészáros (2016, p.40) :

A alienação, por conseguinte, é caracterizada pela extensão universal da `venalidade´ (Isto é a transformação de tudo em mercadoria); pela conversão de seres humanos em coisas, de modo que possam se apresentar como mercadorias no mercado (em outras palavras: a “Reificação” das relações humanas); e pela fragmentação do organismo social em “indivíduos isolados” (“*vereizenelte Einzelnen*”) que buscam seus próprios objetivos limitados, particulares, “na servidão da necessidade egoísta”, transformando em virtude o seu egocentrismo no culto que prestam a privacidade.

Desta forma, a análise da alienação pressupõe também uma análise das condições materiais da sociedade. Ou seja, as condições políticas da sociedade. Em síntese, a superação da alienação pode ser positivamente alterada pela intromissão consciente do indivíduo que se enxerga no processo de alienação e para transcender o processo de alienação em si, o indivíduo deve compreender em sua totalidade a realidade social que o mesmo está inserido. Portanto, a tarefa de transcender as relações sociais e culturais de produção alienada, deve ser concebida em uma estratégia educacional crítica. A transcendência positiva da alienação é, em última análise, uma tarefa educacional.

3. Estrutura conceitual de uma educação para além do capital: a emancipação

É importante destacar que uma educação liberal, não é uma educação plural, mas sim, uma educação pautada nos valores da ideologia neoliberal.

Apoiado nos conceitos do filósofo italiano Gramsci, Mészáros afirma que a educação, na sociedade capitalista, tem 2 funções: A produção das habilidades necessárias para gerir a economia e a formação dos quadros, bem como a elaboração dos métodos, do controle político. Ao contrário da educação liberal tecnicista, a educação deve ser pautada na teoria crítica, buscando a emancipação do indivíduo. É no modelo de educação social que o indivíduo participa integralmente do processo de aprendizagem, através da *práxis*.

Diante de tudo que foi colocado, é natural questionar a validade da concepção do modelo de educação crítica, já que no modo de produção capitalista, a ideologia neoliberal trata estes conceitos como utópicos. Acontece que a pedagogia crítica parte de uma análise material objetiva, e não de uma análise idealista. Logo, a estrutura conceitual da educação crítica é a aprendizagem da própria vida. É uma concepção ampla de educação que visa analisar os processos. Uma educação para além do capital, vai justamente na oposição de uma educação tecnicista e mecânica, ela se opõe aos limites da alienação e a lógica do capital. O educador é um agente gerador da emancipação, muito além de um transmissor de informações, como visto na lógica do capital. Nas palavras de Mészáros (2005, p.48):

Sim, “a aprendizagem é a nossa própria vida” , como Paracelso afirmou há cinco séculos, e também muitos outros que seguiram seu caminho, mas que talvez nunca tenham sequer ouvido seu nome, Mas para tornar essa verdade algo óbvio, como deveria ser, temos de reivindicar uma educação plena para toda a vida, para que seja possível colocar em perspectiva a sua parte formal , a fim de instituir, também aí, uma reforma radical. Isso não pode ser feito sem desafiar as formas atualmente dominantes de *internalização*, fortemente consolidadas a favor do capital pelo próprio sistema educacional formal. De fato, da maneira como estão as coisas hoje, a principal função da educação formal é agir como um cão de guarda *ex-officio* e autoritário para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida. O fato de a educação formal não poder ter êxito na criação de uma *conformidade universal* não altera o fato de, no seu todo, ela estar orientada para aquele fim.

A escola, na perspectiva da educação para além do capital, é uma instituição crítica, feita para despertar a consciência do indivíduo. Ela deve promover uma educação plural, questionadora, intelectual, estética, investigativa, analítica e com *práxis*, carregada de teorias e conceitos, que são indissolúveis da prática, se não existe uma teoria subjacente, efetiva, a prática perde coerência e intencionalidade.

A emancipação do indivíduo aqui, seria uma consequência do modelo de educação

social, que visa além da própria emancipação, conceitos fundamentais da teoria crítica, como por exemplo valores coletivos, trabalho manual e intelectual e a ligação entre escola e vida, conceitos que são trabalhados a partir da perspectiva crítica e, que descarta as atividades individualistas e competitivas, que são comuns no modelo de educação liberal.

Considerações finais

Neste artigo, foi proposto uma análise da educação e do modelo de educação em geral, norteado pelo trabalho filosófico de István Mészáros, Karl Marx, Friedrich Engels e Maria Lúcia de Arruda Aranha, podemos concluir que diante deste cenário, o objetivo de alcançar uma educação transformadora e emancipatória, virá com a ruptura da lógica do capital. É fundamental olhar para a educação e a relação que a mesma desempenha na realidade social. Falando em termos gerais, a educação e a perspectiva de ensino não podem ficar apenas nas mãos daqueles que valorizam a tradicional educação liberal - burguesa, que segrega a sociedade em classes distintas e fortalece o mecanismo desumano e hostil da lógica do capital.

É preciso considerar a crise da educação a partir de fatores históricos e da relação que a mesma desempenha com os fatores políticos e econômicos, ou seja, suas condições materiais e sociopolíticas. Dirá Mészáros (2005, p.48):

Apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital. Essa maneira de abordar o assunto é, de fato, tanto a esperança como a garantia de um possível êxito. Em contraste, cair na tentação dos reparos institucionais formais - “passo a passo”, como afirma a sabedoria reformista desde tempos imemoriais - significa permanecer

aprisionado dentro do círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido dessa lógica autocentrada do capital.

E por isso é necessário romper com a lógica do capital para atingir a emancipação do indivíduo na sociedade. Não é possível fazer uma análise da crise educacional ignorando os problemas da decadência ideológica e do controle estrutural da lógica do capital, que aflige todos os setores desta discussão. Desta forma, não basta apenas olhar para as condições da consciência do indivíduo e da crise estrutural da lógica capital, mas sobretudo, deve-se ressignificar práticas educativas a partir do ponto de vista emancipatório e reformular a materialidade do mundo.

A maneira de revolucionar a materialidade do mundo, se dá pela transformação das formas de produzir e reproduzir a vida social, ou seja, o trabalho. Para isso ocorrer, não devemos apenas transformar a educação, mas transformar primeiro a materialidade do mundo.

Referências Bibliográficas

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da educação**. Editora Moderna, 2006, MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. Editora Boitempo, 2016
MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital**. Editora Boitempo, 2005 MÉSZÁROS, I. **O poder da ideologia**. Editora Boitempo, 2004, MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. Editora Boitempo, 2002

Autor:

Luka de Souza Oliveira

Licenciado em Filosofia pelo Centro Universitário Claretiano, Mestrando em Ciências Humanas pela Universidade Santo Amaro, Pesquisador pelo GECEF (Grupo de Estudos Sobre Cinema e Educação Filosófica) e Professor de Filosofia da rede privada de Guarulhos.

Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/2631404694226650>>



Bioética: reflexões sobre a Fome no Brasil e o Filme “O Poço (2019)”

Alexandre Matias Silva e Danilo Rocha

Resumo: Bioética é o estudo sistemático, multidisciplinar, da conduta humana na área das ciências da vida e da saúde examinada à luz dos valores e princípios morais, a discussão da fome é uma das possíveis problemáticas da Bioética. A fome é definida como uma insegurança alimentar grave fruto da desigualdade social. A insegurança alimentar no Brasil é um problema histórico que atualmente retorna a patamares alarmantes. O objetivo deste trabalho é apresentar o cenário atual da fome no Brasil a partir de uma reflexão sobre o contexto do filme O Poço (ESP-2019), dirigido por Galder Gaztelu-Urrutia. O Poço, (2019), é um filme espanhol de suspense que de forma profunda e aberta a interpretações, aborda a questão da desigualdade e a possibilidade do egoísmo humano. Para viabilização deste trabalho, foi realizada uma pesquisa de revisão bibliográfica utilizando meios físicos e digitais.

Palavras-chave: Bioética. Fome. Insegurança Alimentar. Filme. O Poço.

“O bicho, meu Deus, era um homem”.

(Manuel Bandeira).

1. Introdução:

O poema de Manuel Bandeira intitulado, *O Bicho*, de 1948, mostra uma triste realidade de muitas pessoas, conforme nos mostra Rodrigues (2008, n. p):

Vi ontem um bicho
Na imundice do pátio,
Catando comida entre os detritos.
Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.
O bicho não era um cão.
Não era um gato.
Não era um rato.
O bicho, meu Deus, era um homem.
(RODRIGUES, 2008, n. p.)

Campello e Bortoletto (2022, p. 63), mostra-nos uma história real da cantora Elza Soares que ocorreu em 1943 em uma rádio brasileira:

13 anos, dois filhos, quase morto, com fome. O outro morto já. Negra e magra tinha pouco mais de 30 quilos -, Elza resolve se arriscar no programa de calouros da Rádio Tupi, comandado por Ary Barroso. Era uma chance, entre as poucas ou nenhuma que se apresentavam. Pega roupas emprestadas da mãe, que pesa quase 60 quilos, e se prepara. Ajeita as dobras com alfinetes no esforço em parecer servir no vestido que não é seu. Chega ao programa. Antes de cantar, porém, recebe o escárnio: a plateia ri. Ary Barroso pergunta:

- De que planeta você vem, menina?

Elza olha para o público. Olha para o apresentador. Sabe o que responder:

- Do mesmo planeta que você, seu Ary. Eu venho do planeta Fome.

(CAMPELLO e BORTOLETTO, 2022, p. 63).

De acordo com o filósofo moderno, Thomas Hobbes (2003), os homens são egoístas por natureza, sendo o homem, em estado de natureza, o lobo do próprio homem. Para o filósofo inglês John Locke (2006) o estado é necessário para garantir as necessidades básicas do indivíduo e caso o estado não o atenda, este indivíduo tem o direito, e até o dever, de se rebelar contra este estado. Segundo o filósofo Immanuel Kant (2003), qualquer sociedade, se quiser promover justiça, precisa

respeitar a dignidade da pessoa humana, cada pessoa possui humanidade e que deve ser respeitada. Esta ideia kantiana sobre o ser humano está na base das constituições ocidentais.

O ser humano precisa ser respeitado em suas necessidades básicas, a alimentação é sem dúvida uma das necessidades mais básicas do ser humano para uma vida digna. Para Conti (2009), há o Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA), contemplado na Declaração Universal dos Direitos Humanos do ano de 1948. Segundo o Conselho Federal de Nutricionistas (s.d., n. p.) o direito humano à alimentação “é um direito básico, reconhecido pelo Pacto Internacional de Direitos Humanos, Econômicos, Sociais e Culturais, ratificado por 153 países, inclusive o Brasil”. Novamente o Conselho Federal de Nutricionistas (s.d., n. p.), agora focando no Brasil, explicita que o direito humano à alimentação é lei nacional, pois a “Emenda Constitucional nº 64 incluiu a alimentação entre os direitos sociais, fixados no artigo 6º da Constituição Federal de 1988”, sendo, assim, responsabilidade do Estado para a efetivação da alimentação adequada de todos os brasileiros. Já Soviersovski (2022), do Conselho Regional de Nutricionistas do Paraná, relembram os direitos das crianças e dos adolescentes em relação à segurança alimentar e nutricional através do Estatuto da Criança e do Adolescente, do ano de 1990, que foi inspirado pelos princípios e diretrizes da Constituição Federal de 1988.

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (s/ data), a fome é definida como uma insegurança alimentar grave fruto da desigualdade social. A insegurança alimentar no Brasil é um problema histórico do país, como nos alerta Costa (2021). O objetivo deste trabalho é apresentar o cenário atual da fome no Brasil e a sua relação com o filme O Poço (2019). Para tanto foi realizada uma revisão bibliográfica utilizando meios físicos e digitais através de artigos científicos de qualidade e fontes digitais científicas confiáveis.

2. Desenvolvimento:

2.1. Bioética e a fome atual no Brasil

Conforme Koerich, Machado e Costa (2005), ética é uma palavra de origem grega e nos remete à questões como caráter e costume. Atualmente a ética pode ser utilizada como ciência da moral ou filosofia da moral, entendida como princípios morais. Ainda segundo Koerich, Machado e Costa (2005, p. 107), “a ética se ocupa com o ser humano (...) sobre o agir humano”. Novamente Koerich, Machado e Costa (2005), já a bioética é o estudo multidisciplinar, da conduta humana, aplicada nas ciências da vida e da saúde, à luz dos valores e princípios morais. A discussão da fome é uma das possíveis problemáticas da Bioética. A alimentação adequada é considerada um direito humano, uma defesa da dignidade da pessoa humana. As consequências da insegurança alimentar atingem a saúde física e mental das pessoas, direta e indiretamente, conforme nos alerta Baraniuk (2021).

De acordo com Jesus e Hoffmann (2023), o Brasil possui um papel relevante em vários setores da atividade humana, mas este mesmo país encontra-se a miséria e a fome. Isso ocorre pouco pela escassez de recursos, mas mais pela desigualdade de distribuição desses recursos. O Brasil é um dos países com mais desigualdade de renda no mundo. Há milhões de brasileiros em insegurança alimentar e isso não ocorre por falta de alimentos no Brasil, mas por esses brasileiros não terem dinheiro suficiente pra comprar alimentos suficientes para uma segurança alimentar adequada. O problema não é a quantidade de alimentos, mas ao acesso a esses alimentos. Inúmeros fatores, como fatores econômicos, políticos e de saúde pública, foram agravando essa problemática nos últimos anos. Ainda segundo Jesus e Hoffmann (2023), entre os anos de 2004 e 2013 houve uma redução da pobreza e da insegurança alimentar grave, a fome, teve uma diminuição significativa. Porém, de 2013 a 2018 houve um aumento da insegurança alimentar grave, aumentou consideravelmente a fome no Brasil. Conforme Campello e Bortoletto (2022), em 2022 há uma piora do quadro já grave: atualmente mais da metade da população brasileira convivi com a insegurança alimentar, sendo 33 milhões em situação grave, sem ter o que comer. Novamente Jesus e Hoffmann (2023), isso ocorre por inúmeros fatores e é necessário movimentos, também em inúmeros setores, para uma redução da desigualdade no país e um combate à insegurança alimentar no Brasil de forma concreta e definitiva.

Importante lembrar que temos diferentes tipos de fome, com desafios ainda maiores, além dos já encontrados na fome física, na fome clássica, e que precisa também ser urgentemente combatida, como a fome oculta. Segundo Rosa (2022), fome oculta seria a deficiência silenciosa de um ou mais nutrientes no organismo, ocorre mesmo em indivíduos que consomem calorias em quantidade suficiente, podendo estar, inclusive, na população considerada saudável. A fome, independentemente de sua classificação, é uma problemática que deve ser conhecida, debatida e combatida por autoridades políticas, pesquisadores, profissionais da saúde, dentre outros, para que assim ocorra uma definitiva solução para esse grave problema biológico e ético.

2.2. O Poço (2019)

Ao atento observador não há qualquer surpresa quando falamos que o cinema espanhol é rico em grandes trabalhos. Um estratégico afastamento do eixo comercial hollywoodiano pode ser muito bem-vindo, para que possamos experimentar outros cinemas, que com menos recursos à sua disposição, costumam compensar com roteiros, direções, produções e atuações mais profundas e reflexivas.

Nesse sentido, Brasil, Argentina e Espanha, para citar alguns países, têm produzido um cinema competente e bem atraente. Nesse contexto, o cinema espanhol merece uma reflexão, por seu

surrealismo e simbolismo que ficaram latentes nos trabalhos de Luís Bruñel e mais recentemente Pedro Almodóvar para citar duas estrelas numa constelação, com obras marcantes como o Discreto Charme da Burguesia (1972) e Tudo sobre minha mãe (1999) respectivamente dos citados diretores.

Nessa trilha, destacamos mais uma produção de terras espanholas do ano de 2019 dirigida pelo inexperiente diretor Galder Gaztelu-Urrutia, O Poço (2019). A fita contabilizou dozes prêmios e outras vinte e quatro indicações, o que serve de indicativo se deu impacto nos festivais.

A premissa do mesmo é aparentemente simples, mas toda a produção resulta em uma história interessante, controversa e reflexiva, sendo possível pensa-la por diferentes prismas, tais como o direito, a ética, a política, a sociologia, a saúde, a estética. Assim, uma prisão vertical, com celas ou níveis compostos por dois presos, tendo como peculiaridade o fato que uma plataforma com alimentos procedente dos níveis superiores aparece e permanece diariamente por dois minutos em cada nível, permitindo que a dupla de presos possa comer os alimentos ainda disponíveis. Dentro dessa perspectiva, o alimento diário servido aos prisioneiros passa a ser um importante e silencioso personagem nessa trama. O excesso ou a falta desses alimentos vai ser um fator importante no cotidiano dos presos que podem ter seu comportamento drasticamente alterado. A produção se destaca por conseguir reunir elementos importantes tais como um elenco afinado, um roteiro interessante e um diretor ousado. Roteiros kafkianos onde pessoas são confinadas em ambientes fechados lançados em situações limites têm sido comuns tanto em filmes como em séries pelo mundo, o que poderia tornar O Poço (2019) mais uma produção dentre tantas. Contudo, de alguma maneira, Gaztelu-Urrutia transforma esse roteiro numa aventura densa e desconfortável, porém necessária a quem se dedica a dialogar com a obra.

Em seus aspectos técnicos a fita se destaca pela baixa necessidade na utilização de grandes recursos tecnológicos, permitindo assim que o minimalista cenário, os poucos, porém ótimos atores e o roteiro sintetizem uma experiência fílmica válida. A paleta de cores na fotografia sofre variação de acordo com os personagens e situações, recurso comum em muitos filmes, mas se bem usado, como no caso deste filme, sempre gera uma boa experiência fílmica. Vale destacar, além da solidez da direção, roteiro e cenário, o bom entrosamento do elenco principal, em especial os personagens centrais Goreng, Trimagasi, Baharat e Imoguri que nos entregam atuações bastantes críveis. O filme pode ser visto e interpretado praticamente como uma alegoria da sociedade atual, nas suas mais duras características, portanto, consumista, competitiva, individualista e fortemente excludente. O cinema desde sua origem jamais se furtou do seu papel problematizador quando se trata de discutir a sociedade, sua moral e seus costumes, sempre buscando uma certa pretensão de verdade, como bem lembrou Cabrera (2006, p. 38):

No caso do cinema, a pretensão de verdade e universalidade se dá por meio de um impacto emocional. Trata-se de uma verdade “impingida”, por assim dizer(...) Suas imagens entram pelas entranhas e daí vão ao cérebro, e precisamente por isso têm probabilidade de ir direto ao ponto principal, mais do que um sóbrio texto filosófico ou sociológico. (CABRERA, 2006, p.38).

A produção tem o mérito de permitir uma discussão que pode variar em temas distintos, perpassando desde a questão ética, a psicologia, o direito e até mesmo o importante e atual tema da fome e nutrição.

Assim, como toda obra forte, *O Poço* (2019), deve ser visto e compreendido como um filme denso, complexo, metafórico e sobretudo aberto à interpretações, à semelhança do que vimos em Tarkovski, Kiesloswiki e Kubrick, diretores clássicos. Assim não se trata de um filme de prisão convencional, onde as condições são limitadas e a comida racionalizada para alguns, mas uma verdadeira alusão à sociedade pós-moderna.

2.3. A Fome e O Poço (2019)

Para além das muitas discussões que o filme *O Poço* (2019) possa despertar em sua privilegiada audiência, pois permite reflexões nos campos da Sociologia, Ética, Direito, Psicologia, o que torna rica a experiência fílmica, a questão da fome perpassa poderosamente o filme. O grande cinema comercial e sua perspectiva unidimensional normalmente se afasta dos temas mais desconfortáveis e reflexivos, contrariamente ao que vemos em *O Poço* (2019). Na produção espanhola, as questões expressas em cada plano e cena, bem como aqueles que formam o subtexto, constituem um núcleo vital para se pensar para além do cinema, atingindo concretude da vida em sua dramaticidade. Como diversos filmes que possibilitam esse exercício vivencial, *O Poço* (2019) não se furta a esse importante papel. Neste poço, enquanto prisão e a fome que nele se insere formam um mecanismo trágico capaz de tirar de cada um de seus prisioneiros o que há de melhor e de pior conforme a natureza de cada um. O filme nos convida a pensar sobre a alimentação, fome, excesso, desperdício e morte.

A necessidade de alimentação talvez tenha sido ao longo da história do indivíduo na humanidade a mais importante demanda com que teve que se deparar. Como ensinado por Maslow (apud Chiavenato, 2008) em sua pirâmide de hierarquias, o homem em primeiro plano sempre será guiado

pela satisfação de suas necessidades fisiológicas, que depois de satisfeitas direcionarão o indivíduo para outras necessidades. O tema da fome e a sua luta diária para satisfazê-la, que sempre acompanhou os seres vivos, sempre mereceu a análise do homem através da cultura, do cinema, literatura, música que souberam tratar desse complexo assunto. Também a Geografia e a Sociologia destinaram grande esforço para compreender a questão da fome no mundo. Contudo vale destacar que a questão da fome é multidisciplinar e que a todos interessa, pois se liga diretamente à pobreza, a má distribuição de renda e recursos, bem como a falta de emprego e renda. A Organização das Nações Unidas e seu braço especializado para a questão da segurança alimentar, a FAO – Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura, tem monitorado e produzido programas e pesquisas sobre a segurança alimentar nos mais diversos países do mundo. Interessante pensar que o problema da fome não está restrito apenas a nações classificadas como subdesenvolvidas, figurando de forma maciça em nações em desenvolvimento, como Brasil.

O aprofundamento nessa importante temática nos permite compreender que é necessário diferenciar a fome da insegurança alimentar como eventos distintos. A insegurança alimentar, muito presente na realidade brasileira, caracteriza-se por um estado de nutrição deficiente que causa males, ainda que de forma lenta e silenciosa. Assim, não é possível confundir a fome com a insegurança alimentar, na medida que esta pode indicar não a ausência de alimentos, mas sim a ausência de uma alimentação adequada para a nutrição de uma pessoa. A insegurança alimentar possui graus distintos podendo variar de leve, passando a moderada e chegando a grave, sendo o estado de fome quando se atinge o estado de insegurança alimentar grave. Talvez aqui tenhamos um grave problema, na medida em que muito se fala em fome, mas pouco se comenta acerca da insegurança alimentar, situação também dramática pelo seu potencial negativo na população. No Brasil, tanto a fome quanto a insegurança alimentar são eventos sociais bastante graves na medida que são orgânicos de uma estrutura social perversa e desigual desde os primórdios da colonização, e seus efeitos se fazem notar em especial no deficiente desenvolvimento de crianças e idosos. Mal rendimento escolar, evasão escolar, doenças, mortalidades são consequências naturais da fome e insegurança alimentar. Inversamente a esse cenário, temos um profundo avanço na tecnologia num contexto de globalização. Dentro desse tema destacaremos dois brasileiros ilustres que a seu modo se debruçaram sobre essa incômoda questão. O pernambucano Josué de Castro (1908 – 1973), médico de formação mas geógrafo de ofício que se notabilizou por duas obras, *Geografia da Fome*; e *Geopolítica da Fome*, que dentre muitos tópicos, tem o mérito de demonstrar que a fome é exclusivamente criada pelo homem, e não do excesso populacional e escassez de recursos naturais. Assim a grande problemática reside na má distribuição de recursos e oportunidades.

O trabalho de Josué de Castro lhe valeu severas perseguições políticas, pois apontou que a fome é consequência da má gestão política, falta de distribuição de renda, ou seja, resulta da ação humana deliberada. Passados mais de sessenta anos destas publicações a fome e a insegurança alimentar ainda são grandes no Brasil, apesar da previsão expressa no artigo 6 da Constituição Federal do Brasil com a garantia de que a alimentação, enquanto direito social, deve ser garantido a qualquer pessoa em território nacional. Segundo veiculado no sitio do Senado Federal em 2022, o Brasil voltou a figurar no mapa da fome da ONU apontando cerca de 33 milhões de pessoas em insegurança alimentar ou fome. Nesse sentido também é importante destacar a hercúlea figura de Hebert José de Souza, o Betinho, sociólogo brasileiro falecido em 1997. Na mesma esteira de Josué de Castro, vai relacionar a fome à má política e a falta de uma reforma agrária abrangente. Apesar de sua longa militância política, ficou mais conhecido pela “Campanha contra a fome”, mobilizando a sociedade para o grave problema da fome que sempre assolou o Brasil nos anos 1990. Assim, ainda que tenha havido avanços nas duas últimas décadas na redução da desigualdade social, e consequentemente a fome, os números ainda são alarmantes, em especial quando lembramos que Josué de Castro desde os anos 1940 já denunciava esse grave problema social.

O velho problema da fome no Brasil exige sempre rigor na análise, pois como já advertira Josué de Castro (apud Monçano e Walter, 2000, p. 21): “Deixa claro, portanto, que a fome é mais um problema de cerca do que de seca”, desmistificando o fenômeno da fome como consequência das questões climáticas, mas sim consequência direta de indivíduos sem qualquer imperativo ético. Para além dessa questão, Stedille alertou no início dos anos 2000 (STEDILLE, 2000, p.11): “O Brasil é o segundo país em concentração da propriedade da terra, segundo o PNUD. Apenas 1% dos proprietários são donos de 46% de todas as terras”. Não é difícil compreender a fome que sempre grassou no Brasil quando olhamos esse drástico cenário. Para reforçar essa situação recorreremos novamente a Stedille (2000, p. 11):

Além do fato de utilizarmos mal nossas terras, as terras mais férteis e as poucas que cultivamos se destinam apenas a cultivo de exportação, na forma de monocultura ou aos chamados produtos de sobremesa: açúcar, cacau, laranja, fumo e café (STEDILLE, 2000, p.11)

Desta forma, não se pode olhar a fome de maneira unidimensional, como se fosse um evento isolado, solto no mundo. Betinho e Josué de Castro em sua vanguarda nos ensinaram a pensar a

fome em todos os seus sentidos e direções. A ação humana que produz a fome, também produz a monocultura no campo, fenômeno paradoxal, pois ainda que represente grande produção rural, não atende as necessidades das populações vulneráveis, na medida em que se explora apenas uma única cultura, a exemplo do que frequentemente acontece com a soja no Brasil. Esse tema inevitavelmente se conecta com outra discussão que parece estar sempre relegada aos segundos escalões, a reforma agrária, que seria uma possível alternativa ao problema da monocultura e da concentração de propriedade através de uma agricultura familiar. Por fim, em se tratando de fome, também é apropriado falar do desperdício de alimentos praticados no Brasil. Essa temática quando observada de perto, com dados e números oficiais, causam espanto, na medida em que a quantidade de alimentos desperdiçados é ilógica e talvez criminoso. Sobre isso, o Ministério da Agricultura e Abastecimento (2023, n. p.) publicou:

Segundo a FAO, cerca de 14% dos alimentos são perdidos antes de chegar aos mercados varejistas em todo o mundo. Pelo lado do varejo e consumidor, estima-se que 931 milhões de toneladas, ou 17% do total de alimentos adquiridos em 2019, foram para o lixo das residências, supermercados, restaurantes e outros serviços alimentares, segundo dados recentes da ONU Meio (AGRICULTURA E ABASTECIMENTO, 2023, n. p.).

Especificamente no Brasil, o desperdício de alimentos é bem alto, mesmo com tantas pessoas em situação de insegurança alimentar ou fome. Segundo a EMBRAPA (2023, n. p.):

A dupla arroz e feijão, símbolo da culinária brasileira, representa aproximadamente 38% do montante de alimentos jogado fora no Brasil. O achado faz parte de uma pesquisa que ouviu 1.764 famílias de diferentes classes sociais e de todas as regiões brasileiras (...) (EMBRAPA, 2023, n. p.)

Fome, insegurança alimentar, monocultura, concentração de terras, desigualdade social, são temas que acabam por desaguar no complexo fenômeno da pobreza. Tanto a fome como a desigualdade social são criações humanas, portanto, inaceitáveis quando lembramos a capacidade produtiva agrícola do país, bem como o potencial econômico capaz de liquidar a pobreza e a fome. Pobreza e

fome e/ou insegurança alimentar formam um casamento nefasto desde os primórdios do Brasil, e mesmo com um considerável avanço nos direitos sociais em especial a partir da Constituição Federal de 1988, ainda há um grande abismo separando os estratos sociais. Como nos lembra Costa (1998) a pobreza extrema também convive ao lado da abundância, o que torna essa pobreza e por extensão a fome, mais inaceitável. A questão da fome e da pobreza, que estão na pauta desse país deve ser tratados de forma difusa passando por vários campos de discussão, não se limitando a visão tradicionalmente normativa ou legal, abrindo assim uma dimensão ética urgente como já nos advertiu um dia Betinho e Josué de Castro.

3. Conclusão:

A situação atual da fome no Brasil é preocupante pelo grande aumento nos últimos anos atingindo dezenas de milhões de brasileiros, a questão da fome é multifatorial, como já explicitado. Mas, assim como retrata o filme O Poço, em 2019, o ser humano tem uma possibilidade egoísta e de acentuar cenários desiguais e esses são uns dos fatores que corroboram para a manutenção e crescimento da fome atual no Brasil.

Referências bibliográficas:

BARANIUK, Chris. **Como a fome afeta a saúde física – e a mental – no longo prazo**. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/vert-fut-48318374>>. Acesso em: dez. 2021.

CAMPELLO, Tereza. BORTOLETTO, Ana Paula. **Da fome à fome: diálogos com Josué de Castro**. Organização: Tereza Campelo, Ana Paula Bortoletto. – São Paulo: Cátedra Josué de Castro; Zabelê Comunicação; Editora Elefante, 2022.

CABRERA, Julio. **O cinema pensa: uma introdução à filosofia através dos filmes**. Tradução de Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

CHIAVENATO, Idalberto. **Recursos Humanos: O capital humano das organizações**, São Paulo. Atlas, 2008

CONSELHO FEDERAL DE NUTRICIONISTAS. **Constituição assegura o direito humano à alimentação**, s. d..

CONTI, Irio Luiz. **Direito Humano à Alimentação Adequada**. Rede Integrada de Equipamentos Públicos de Segurança Alimentar e Nutricional (REDESAN), 2009.

- COSTA, Cristina. **Sociologia: Introdução à ciência da sociedade**. São Paulo, Moderna, 1998.
- COSTA, Luisa. **Fome no Brasil volta a patamares de décadas atrás**. Disponível em <https://jornal.usp.br/atualidades/fome-no-brasil-volta-a-patamares-de-decadas-atras/>. Acesso em: set. 2022.
- FAO NO BRASIL. **Brasil em resumo**. Disponível em: <https://www.fao.org/brasil/fao-no-brasil/brasil-em-resumo/pt/>. Acesso em: mar. 2023.
- GAZTELU-URRUTIA, Galder. **O Poço / El hoyo** [Filme]: Espanha: BasqueFilms/Netflix, 2019.
- HOBBS, Thomas. **Leviatã (1651)**. Trad. Eunice Ostrenky. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- JESUS, Josimar Gonçalves de. HOFFMANN, Rodolfo. **Desigualdade, insegurança alimentar e fome no Brasil**. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/desigualdade-inseguranca-alimentar-e-fome-no-brasil/>. Acesso em mar. 2023.
- KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes e outros escritos**. São Paulo: Martin Claret, 2003.
- KOERICH, Magna Santos. MACHADO, Rosani Ramos. COSTA, Eliani. **Ética e Bioética: para dar início à reflexão**. Texto Contexto Enferm., 2005.
- LOCKE, John. **Segundo Tratado sobre o Governo**. Trad. Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2006.
- MANÇANO, Bernardo e Walter, Carlos. **Josué de Castro. Vida e obra**. São Paulo, Editora Expressão popular Ltda, 2000.
- RODRIGUES, Alcir de Vasconcelos Alvarez. **O Poema o Bicho**. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/o-poema-039-o-bicho-039/9839>. Acesso em: out. 2022.
- ROSA, Suelen Ramon. **Fome Oculta: Você sabe o que isso significa?** Disponível em: <https://www.ufrgs.br/laranjanacolher/2022/01/17/fome-oculta-voce-sabe-o-que-isso-significa/#:~:text=A%20fome%20oculta%20se%20caracteriza,inclusive%20pode%20estar%20presente%20na>. Acesso em: mar. 2023.
- SITIO GOVERNO FEDERAL. **Perdas e desperdício de alimentos**. <https://www.gov.br/agricultura/pt-br/assuntos/sustentabilidade/perdas-e-desperdicio-de-alimentos#:~:text=Pelo%20lado%20do%20varejo%20e,recentes%20da%20ONU%20Meio%20Ambiente>. Acesso em 18 de Março de 2023.

SITIO EMBRAPA. **Arroz e feijão estão entre os alimentos mais desperdiçados no Brasil.** <https://www.embrapa.br/busca-de-noticias/-/noticia/37697781/arroz-e-feijao-estao-entre-os-alimentos-mais-desperdicados-no-brasil>. Acesso em 18 de Março de 2023.

SITIO SENADO FEDERAL. **Retorno do Brasil ao mapa da fome preocupa senadores.** <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2022/10/retorno-do-brasil-ao-mapa-da-fome-da-onu-preocupa-senadores-e-estudiosos>. Acesso em 19 de Março de 2023.

SOVIERSOVSKI, Nathálya Cunha. **ECA: crianças e adolescentes têm direito à segurança alimentar e nutricional.** Conselho Regional de Nutricionistas da Oitava Região, 2022.

Filmografia

O POÇO. Direção Galder Gaztelu-Urrutia. Espanha. Netflix, 2019. Online. (94min).

Autores:

Alexandre Matias Silva é advogado (OAB/SP), consultor jurídico e professor universitário. Também é psicanalista clínico pelo Instituto Brasileiro de Psicanálise Clínica. Possui graduação e pós-graduação em Filosofia. É membro pesquisador do Grupo de Estudos sobre Cinema e Ensino em Filosofia (GECEF-CEUCLAR).

Autor:

Danilo Rocha

É nutricionista clínico (CRN/PR) na área de Neuropsiquiatria e pós-graduado em áreas da Nutrição Clínica, Neurociências e Comportamento Humano. Também possui formação nas áreas da Educação: Licenciatura em Filosofia e Letras e pós-graduado na área de Ciências da Religião e Educação. É membro pesquisador do Grupo de Estudos sobre Cinema e Ensino em Filosofia (GECEF-CEUCLAR).



Breves reflexões sobre a trajetória do cinema brasileiro

Alessandro Reina

Introdução

A relação do Brasil com o cinema é uma relação muito próxima. Isto porque historicamente o cinema chega ao Brasil apenas um ano após seu aparecimento na Europa. Embora a recepção do cinema seja única em cada país, desde cedo o Brasil não conseguiu efetivar constituir uma indústria cinematográfica própria capaz de atender a demanda interna. Ao invés disso, o Brasil optou pela importação de filmes, o que fez do país um grande consumidor da cultura fílmica estadunidense.

A relevância da existência de uma indústria de filmes nacionais não é apenas importante sob o ponto de vista mercadológico, mas sobretudo cultural. Ao nos tornarmos consumidores de filmes estrangeiros, aos poucos assimilamos os valores culturais de uma cultura exógena à nossa. Desta forma, entender o contexto de desenvolvimento do cinema no Brasil, torna-se vital para a compreensão dos estereótipos e da própria desvalorização dos filmes produzidos em nosso território.

Este trabalho tem como principal objetivo estabelecer uma breve narrativa sobre o cinema brasileiro, destacando seus principais momentos ao longo de sua história. Como estratégia metodológica de investigação, adotamos a pesquisa bibliográfica em livros e periódicos nacionais sobre o cinema e suas intersecções.

Nossa intenção com o presente texto é expor uma breve reflexão acerca da trajetória histórica do cinema no Brasil, evidenciando seus principais pontos de carência e conflito. Entendemos que conhecer a história do cinema brasileiro é vital na compreensão dos principais problemas que

afetam a cultura de nosso país, principalmente para a formação de uma reflexão decolonial sobre a nossa realidade atual.

A chegada do cinema no Brasil

Após a primeira exibição pública no Café Paris realizada pelos irmãos Lumière, em 1895, não demorou muito para que o Brasil tivesse contato com a sétima arte. Já no ano seguinte, chegaram ao Brasil os primeiros cinematógrafos, aparelhos responsáveis pela reprodução de filmes naquela época.

O Cinematographo Parisiense foi responsável pela primeira exibição pública de um filme no Brasil, fato que ocorreu em 1896, na cidade do Rio de Janeiro, local que abriga hoje o Teatro Glauber Rocha, homenagem a um dos nossos maiores cineastas brasileiros, precursor do movimento do cinema novo. A exibição foi composta por uma seleção de filmes, onde o primeiro filme a ser exibido foi "A Saída dos trabalhadores da Fábrica Lumière (FRA-1895)", filme realizado pelos irmãos Lumière, na França. Segundo os relatos da época, a notícia da primeira exibição de um filme no Brasil foi assim noticiada:

Omniógrafo – Com esse nome tão hibridamente composto, inaugurou-se ontem às duas horas da tarde, em uma sala à Rua do Ouvidor, um aparelho que projeta sobre uma tela colocada ao fundo da sala diversos espetáculos e cenas animadas por meio de uma série enorme de fotografias. ([...]) cremos ser este o mesmo aparelho a que se dá o nome de cinematógrafo[...]. Apaga-se a luz elétrica, fica a sala em trevas e na tela dos fundos aparece a projeção luminosa, a princípio fixa e apenas esboçada, mas vai pouco a pouco se destacando. Entrando em funções o aparelho, a cena anima-se e as figuras movem-se. Talvez por defeito das fotografias que se sucedem rapidamente, ou por inexperiência de quem trabalha com o aparelho, algumas cenas movem-se indistintamente em vibrações confusas; outras, porém, ressaltavam nítidas, firmes, acusando-se um relevo extraordinário, dando magnífica impressão de vida real. Entre estas, citaremos a cena emocionante de um incidente de incêndio, quando os bombeiros salvam das chamas algumas pessoas; a da dança de serpentina; a da dança do ventre etc. Vimos também uma briga de gatos; uma outra de galos; uma banda de música militar; um trecho de boulevard parisiense; a chegada do trem; a oficina do ferreiro; uma praia de mar; uma

evolução espetaculosa de teatro; um acrobata no trapézio e uma cena íntima. (SOUZA, 2007, p. 21).

Os filmes exibidos na primeira mostra eram em preto e branco e não possuíam som, pois era ainda o período do cinema mudo. Segundo Souza (2007), o possível defeito citado pelo cronista da época pode ter sido provocado provavelmente pela péssima qualidade do fornecimento de energia elétrica que ainda "engatinhava no país".

É importante destacar, no entanto, que este seria o início para inauguração das primeiras salas de exibição no país, algo que iria acontecer em julho de 1897, na Rua do Ouvidor, no Rio de Janeiro, onde Pascoal Segreto e José Roberto Cunha Salles implantaram a primeira sala fixa de exibição no Brasil. Segundo Souza (2007), as primeiras imagens feitas e exibidas no Brasil foram de autoria do italiano Vittorio de Maio, um exibidor ambulante. Esse evento aconteceu no Cassino Fluminense, em Petrópolis, na cidade do Rio de Janeiro, em 1897.

Segundo Ramos (1987), foi Afonso Segreto o responsável por filmar as primeiras imagens em território brasileiro. A câmera usada por ele foi comprada em uma de suas viagens à Europa, sendo e utilizada pela primeira vez em 19 de junho de 1898, quando Segreto fez algumas imagens da Baía da Guanabara. A partir deste momento, não demorou muito para fazerem o primeiro filme político da história, ao registrarem a visita do presidente da república ao cruzador "Benjamin Constant", sendo que a partir daí, passaram a noticiar todos os eventos políticos e populares da cidade do Rio de Janeiro.

O cinema no Brasil ainda engatinhava no final do século XIX, mas é no início do século XX que suas raízes foram cravadas para sempre na cultura. Um fator decisivo para que o cinema se instalasse de forma oficial, foi a construção da Usina de Ribeirão das Lajes, no Rio de Janeiro, em 1907, que regularizou o fornecimento de energia na cidade, permitindo a instalação das salas de exibição fixas de cinema. Entre os cinemas inaugurados nessa época, destacam-se três: o Grande Cinematógrafo Rio Branco, o Cinematógrafo Pathé e o Cinema Palace.

Em 1907, muitos fotógrafos se dedicaram à realização de filmagens, dentre eles destaca-se Júlio Ferrez, filho de Marc Ferrez, proprietário do Cinematógrafo Pathé. É de Ferrez a filmagem da primeira comédia brasileira, "Nhô Anastácio chegou de viagem" (BRA-1908), que narrava a história de um roceiro e suas aventuras na cidade.

Narrava, certamente de modo primitivo, as peripécias de um roceiro que visita o Rio: desembarque na Estação da Central, os passeios pela cidade, o namoro com uma cantora e o final de tudo com a chegada da esposa. Em junho de 1908 o cronista Figueiredo Pimentel escreveu: “Muito bem feita e curiosa. É a primeira vez que se faz entre nós fitas desse gênero. Damos os parabéns ao senhor Júlio Ferrez, o hábil operador da empresa Arnaldo”. (SOUZA, 2007, p. 23)

Nesse período, segundo Ramos (1987), a maior produtora nacional era a Fotocinematografia Brasileira, de Labanca, Leal e Cia, do Cinema Palace. Os filmes sem narrativa, sobre eventos do cotidiano, continuavam sendo exibidos, porém, os filmes ficcionais passaram a ganhar espaço. Os Estranguladores (BRA-1908), por exemplo, fez um grande sucesso. O filme era um drama policial, baseado em um crime assustador que ocorreu no Rio de Janeiro em 1906. Esse filme alcançou o excelente número de 800 exibições, algo incomum para os padrões brasileiros da época. Outro filme famoso do mesmo gênero foi “A mala sinistra” (BRA-1908), dirigido por Antônio Leal, que narrava o assassinato assustador de um comerciante industrial, cometido por um caixeiro viajante que havia esquartejado sua vítima e tentado desovar o corpo no mar. Os filmes policiais pareciam despertar a imaginação do público e criavam uma espécie de novo nicho comercial ao atrair grandes públicos com filmes deste gênero.

Em 1909, inicia-se teve início a fase do chamado "cinema cantado" no Brasil, mais especificamente em São Paulo e, posteriormente, no Rio de Janeiro, no através do Cinematógrafo Rio Branco. Como os filmes não captavam som, durante a exibição do filme, cantores entoavam músicas escondidos atrás da tela do filme, para delírio dos espectadores. As filmagens foram se aperfeiçoando a ponto de, em 1911, ser produzido "O Guarani" (BRA-1911), filmagem quase integral da ópera, cantada por artistas argentinos, vindos de Buenos Aires.

A partir de 1911, temos a entrada dos filmes estrangeiros no país. Os filmes eram, oriundos de produtoras norte-americanas, principalmente a Vitagraph. Devido à falta de organização e estrutura, o cinema brasileiro passaria a organizar-se a partir dos filmes norte-americanos, uma vez que o cinema nos Estados Unidos nesta época já havia alcançado a chancela de escala industrial. Os filmes ainda passaram a ser exibidos vindos de diferentes produtoras estrangeiras, dentre as quais destacaram-se na época a Pathé, Nordisk, Itala, Cines, Vitagraph e Biograph. Outro fator importante a ser levado em consideração é a baixa qualidade dos filmes produzidos aqui no Brasil em comparação com os estúdios estrangeiros, o que deu às produções brasileiras apenas o status de filmes curiosos e episódicos.

Desta forma o cinema brasileiro sempre encontrou dificuldades na produção, pois de fato nunca tivemos um cinema em escala industrial como ocorreu nos Estados Unidos. No Brasil, a intervenção, o apoio e a participação do Estado foram determinantes nas produções cinematográficas, influenciando alguns momentos que serão importantes para a cinematografia brasileira e sua conseqüente projeção internacional.

A indústria cinematográfica brasileira

Segundo Nos Estados Unidos, logo após a exibição dos primeiros filmes, a observação do fenômeno "cinema" levou a uma constatação: tratava-se de um nicho de mercado altamente popular e, portanto, lucrativo. Logo no início do século XX, muitas empresas instalaram-se em Los Angeles, na Califórnia, formando um conglomerado de produtoras aptas a fazer filmes e a fazer dinheiro com eles. A condição ensolarada e o clima de Los Angeles eram perfeitos para as condições iniciais para rodar um filme. A dificuldade de prover uma fonte de luz artificial, fazia com que a luz natural fosse explorada de forma mais intensa. Estas primeiras empresas criaram um negócio que alimentava vários setores, que os quais, articulados, promoveriam não somente a produção, mas a distribuição e a exibição dos filmes. (MICHEL; AVELLAR, 2012).

Nos Estados Unidos, logo no início da década de 1910, surgiram os primeiros grandes estúdios de cinema (produtoras) como, por exemplo, a Paramount Pictures (1912), a Warner Bros. Entertainment (1923), a Metro-Goldwyn-Mayer Inc. (1924), a 20th Century Fox (1934). No Brasil, porém, a produção de filmes sempre foi um grande desafio. A empolgação inicial com a implantação das primeiras salas de cinema e o surgimento de empresas que produziam filmes de comédia, dramas policiais e óperas no Rio de Janeiro e em São Paulo, no início do século XX, logo cedeu aos encantos dos filmes produzidos pelos grandes estúdios estrangeiros. (MICHEL; AVELLAR, 2012).

Produzir um filme no Brasil tendo em vista a experiência do público com os filmes estrangeiros, era como colocar em um jogo de futebol um time amador contra a melhor seleção do mundo: como amadores, de fato, perderíamos de goleada. Por isso, aquele que investisse nessa arriscada tarefa de fazer filmes em terras tupiniquins, poderia perder muito dinheiro. Porém competir com os grandes estúdios e as grandes produtoras estadunidenses não era um problema exclusivamente brasileiro. Grandes empresas – como a Pathé Films, da França, por exemplo –, tiveram que fechar as portas sucumbindo ao mercado de filmes norte-americano.

A trégua desse mercado se deu somente apenas na década de 1930. Devido ao colapso econômico sofrido pelos Estados Unidos com a quebra da bolsa de valores em 1929, o mercado cinematográfico norte-americano ficou cauteloso; porém, sua cartada era a inovação tecnológica, e foi nesse período que começaram surgir os primeiros filmes falados.

O cinema mudo dava o seu adeus, e novas exigências foram surgindo na elaboração dos filmes. O "cinema falado" exigia dos atores, uma preparação muito maior do que antes, e dos diretores, novas técnicas de edição, filmagem e roteiro. Muitos não conseguiram se adaptar, como aconteceu com Charles Chaplin, que brilhou na era do cinema mudo, mas que se retraiu diante do avanço tecnológico do cinema falado.

A década de 1930 foi dominada por um novo gênero que fez muito sucesso no Brasil, proporcionando a produção de vários filmes e fomentando o mercado cinematográfico até meados da década de 1950. O gênero que movimentou o cinema no Brasil de 1930 até meados da década de 1950 foi a “chanchada”, um gênero de comédia musical como a predominância de um certo tipo de humor ingênuo e bastante popular. Sobre a chanchada, Paulo Emílio Sales Gomes, grande crítico de cinema brasileiro, afirma o seguinte:

A década de 1930 girou em torno da Cinédia, em cujos estúdios firmou-se uma fórmula que asseguraria a continuidade do cinema brasileiro durante quase vinte anos: a comédia musical, tanto na modalidade carnavalesca quanto as outras que ficaram conhecidas com a denominação de chanchadas. (GOMES, 1986, p. 73).

Juntamente com a Cinédia, fundada em 1930 por Adhemar Gonzaga, e uma empresa chamada Atlântida Cinematográfica, fundada em 1941 por Moacyr Fenelon e José Carlos Burle, estas serão as principais produtoras de filmes do gênero chanchada no Brasil, tendo como principal diretor destes filmes Carlos Manga. A empresa Atlântida produziu um total de 66 filmes até 1962 e fez um estrondoso sucesso com uma receita bastante simples: um humor simplório, popular e de baixo custo. Filmes de sucesso como "Tristezas não pagam dívidas" (BRA-1944), direção de José Carlos Burle, "Aviso aos Navegantes" (BRA-1950), direção de Watson Macedo, além de, "Nem Sansão, nem Dalila" (BRA-1954), "Matar ou correr" (BRA-1954) ambos de direção de Carlos Manga, fizeram parte desta grande fase do cinema nacional. Além da produção dos filmes, surgem no cenário nacional verdadeiros ícones da dramaturgia, como Grande Otelo, Oscarito, Fada Santoro, Eliana Macedo, Julie Bardot, Cyl Farney e Zé Trindade.

As chanchadas produzidas pela Atlântida refletem, de certa forma, uma construção cultural do que seria o povo brasileiro, construção que tem início no século XX e que parte da mestiçagem como um dos fatores que irão determinar para a construção de uma possível identidade cultural. Há também, nesse período, também uma influência política, pois já que, depois da década de 1930, o governo de Getúlio Vargas passou a promover a industrialização no Brasil como forma de elevar o status da nação. Desta forma, a relação entre o Estado e a indústria cultural foi o que possibilitou a criação de empresas cinematográficas como a Cinédia e a Atlântida aqui no Brasil. Segundo Silva e Ferreira (2010, p. 151):

O gênero chanchada se apropria da conjuntura sociocultural urbana e popular da cidade do Rio de Janeiro, materializando-se em filmes musicais que têm como pano de fundo a cosmovisão carnavalesca. A tradição de criar tramas em que o carnaval carioca é o motivo do enredo, vão alcançar seu auge nas chanchadas musicais produzidas pela Atlântida a partir da década de 1940, quando estes filmes se cristalizaram no imaginário popular, tornando-se a marca registrada do estúdio.

Na chanchada “Carnaval Atlântida” (BRA-1952), fica implícita a crítica ao cinema hollywoodiano. Na trama, um produtor chamado Cecílio B. de Milho (referência ao produtor hollywoodiano Cecil B. De Mille) encomenda um roteiro sobre Helena de Tróia a dois roteiristas (Grande Otelo e Colé), que desenvolvem o argumento como uma chanchada carnavalesca. O produtor, enraivecido, rebaixa os roteiristas a faxineiros.

O filme “Carnaval Atlântida” (BRA-1952), utiliza-se de um recurso metalinguístico, ao abordar, de forma crítica e irreverente, a finalidade real da própria produtora Atlântida, que era produzir filmes com alto teor de humor em contraposição à seriedade dos filmes hollywoodianos. Enquanto filmes norte-americanos, com a pompa de seus roteiros e sua produção caríssima, de filmes norte-americanos ocupavam o mundo, a sátira a esse tipo de filmes produzidos em Hollywood, encontrava na chanchada brasileira a sua maior expressão.

A chanchada irá também alavancar algumas ações empreendedoras que marcarão a história do cinema brasileiro. Em 1952, os fundadores da Companhia Cinematográfica "Vera Cruz", Francisco Matarazzo e Franco Zampari, convidaram o ator Amácio Mazzaropi para fazer um filme intitulado “Sai da frente” (BRA-1952). O filme conta a história de um dia de trabalho de Isidoro, um motorista de caminhão que fazia fretes na região de São Paulo. Durante um frete em direção a Santos,

descendo a serra pela Via Anchieta, inúmeras situações engraçadas vão acontecendo, fazendo do filme uma comédia sensacional.

"Sai da Frente" (BRA-1952) deu um fôlego à produtora Vera Cruz, que estava em dificuldades financeiras. Mazzaropi irá fazer alguns outros filmes após este primeiro pela Vera Cruz, e também em por produtoras diferentes, mas, entusiasmado, o ator e artista de circo, vendeu a sua própria casa para fundar sua própria produtora, a PAM Filmes (Produtora Amácio Mazzaropi), em 1958.

Amácio Mazzaropi é, – assim como ao lado das óperas filmadas da década de 1900, promovidas exibidas pelas salas fixas de cinema, (Cinematographos) e das chanchadas da década de 1930, um marco no cinema nacional. Mazzaropi será o criador de Jeca- tatu, a personagem caipira e ingênua que provocou risos em toda uma geração. Jeca tatu, trará uma imagem do povo brasileiro, a do caipira do interior. Essa imagem criada por Mazzaropi, é decisiva quando pensamos em analisar sociologicamente a construção da identidade do povo brasileiro.

No ano de 1961, Mazzaropi produziu “Tristeza do Jeca” (BRA-1961), seu décimo terceiro 13º filme, o qual. Este filme é importante porque demarca uma transição significativa na produção de seus filmes. "Tristeza do Jeca" foi o primeiro filme a ser passado na TV (foi exibido no Festival de Cinema Brasileiro da TV Excelsior) e também o além de ser o seu primeiro filme em cores de Mazzaropi, com revelação e trucagem feitos na Cidade do México. Neste mesmo ano, Mazzaropi adquiriu os 184 alqueires da Fazenda da Santa e construiu o estúdio de gravações da PAM Filmes. Anteriormente, Mazzaroppi necessitava estabelecer parcerias para ocupar e utilizar o estúdio de outras produtoras.

Em 1979, já bastante doente, Amácio Mazzaropi fez seu 32º filme, "Jeca e a égua milagrosa" (BRA-1979). Em 1980, começou a produção de mais uma filme, "Maria Tomba Homem", obra que não foi finalizada, pois Amácio Mazzaropi faleceu no Hospital Albert Einstein, em São Paulo, no dia 13 de junho de 1981, vítima de septicemia. O cinema brasileiro, então, estava então de luto, por perder um dos seus maiores atores e realizadores.

Outro ícone de sucesso de bilheteria foram os filmes do grupo humorístico "Os Trapalhões", formado inicialmente por Renato Aragão (Didi), e Manfred Santana (Dedé), Antônio Carlos Bernardes Gomes (Mussum) e Mauro Faccio Gonçalves (Zacarias). A estréia do grupo ocorreu em 1966, na antiga TV Excelsior, porém o grupo não estava completo. De início do que seria o grupo "Trapalhões", só faziam parte inicialmente Renato Aragão e Manfred Santana; em 1972, Antônio Carlos de Santana Bernardes Gomes (Mussum) entrou no grupo e, em 1974, o último integrante, Mauro Faccio Gonçalves (Zacarias).

No cinema, os filmes do grupo foram responsáveis por grandes bilheteiras, sendo que alguns dos filmes dos "Trapalhões" figuram entre as maiores bilheteiras do cinema brasileiro. O filme "O trapalhão nas minas do Rei Salomão", de 1977, está entre as dez maiores bilheteiras, com quase 5,8 milhões de espectadores, assim como "Os saltimbancos trapalhões", de 1981, com mais de 5,2 milhões de espectadores (Abraccine,2018).

Com o filme "Adorável trapalhão", de 1967, Renato Aragão deu início a uma parceria duradoura com Josip Bogoslaw Tanko, diretor croata que possui uma história ímpar na sua relação entre o cinema e momentos marcantes da história, tendo filmado, por exemplo, o bombardeio de Belgrado em ocasião da invasão do exército alemão na antiga Iugoslávia. Após perder toda a família na Segunda Guerra Mundial, o diretor croata fixou residência no Brasil em 1948, contribuindo para a profissionalização do cinema brasileiro, dada sua larga experiência cinematográfica na Europa. Faleceu no dia 5 de outubro de 1993, depois de ter realizado cerca de 38 filmes.

A parceria entre Tanko e "Os Trapalhões" foi responsável pela construção de filmes que renderam um público ímpar, das dez maiores bilheteiras de filmes produzidos pelo grupo "Trapalhões", seis delas foram dirigidas por Tanko. Na época, os filmes costumavam ser lançados no período de férias escolares, visando atingir seu público alvo, as crianças. Por causa da presença dos filmes do estilo pornochanchada, os filmes dos Trapalhões eram uma alternativa para o cinema em família. Muitos destes filmes embarcaram na onda de sátiras de sucessos norte-americanos, como "Os Trapalhões nas Minas do Rei Salomão" (1977), "Os Trapalhões na Guerra dos Planetas" (1978), uma referência à "Star Wars" (EUA-1977), e "Os Trapalhões e o Mágico de Oróz" (1984), como uma sátira ao filme de Hollywood "O Mágico de Oz" (EUA-1939).

Os filmes dos Trapalhões são um marco importante para o cinema brasileiro, não somente pela audiência cativa de público, mas por representarem uma tentativa de profissionalização do cinema brasileiro, colocando-se como uma alternativa aos filmes estrangeiros da época.

O cinema Novo

Em 1950, alguns cineastas brasileiros como Cacá Diegues, Nelson Pereira dos Santos, Glauber Rocha, Olney São Paulo, Joaquim Pedro de Andrade, Paulo César Saraceni, Leon Hirszman, Ruy Guerra e Rogério Sganzerla, resolveram romper com o cerco da bastante comercial indústria cinematográfica internacional, criando um novo movimento que buscasse desenvolver uma proposta de um cinema genuinamente brasileiro. Tratava-se do movimento que ficaria conhecido como "cinema novo".

O contexto histórico que envolve o surgimento deste movimento é que cineastas baianos e paulistas, a partir do Congresso Brasileiro de Cinema, e das falências dos estúdios cinematográficos paulistas, decidiram elaborar a proposta de um novo cinema para o Brasil, que se diferenciasse das chanchadas e do caro cinema hollywoodiano. Assim, influenciados pelos movimentos do neorealismo italiano e da *pela nouvelle vague* francesa, estes cineastas partem para a construção de filmes com boa densidade crítica e estética, cujo lema era “uma câmera na mão e uma idéia na cabeça”.

A grande maioria destes filmes foi produzida com um baixo orçamento, mas com uma proposta ousada e experimental de uma nova forma de fazer filmes no Brasil, onde o aspecto técnico não era o mais importante. Muitos deles foram filmados com uma simples câmera de mão, com narrativa simples, objetiva e bem trabalhada. Segundo Carvalho (2006, p. 287):

[...] a baixa qualidade técnica dos filmes, o envolvimento com a problemática realidade social de um país subdesenvolvido, filmada de um modo subdesenvolvido, e a agressividade, nas imagens e nos temas, usada como estratégia de criação, definiriam os traços gerais do Cinema Novo, cujo surgimento está relacionado com um novo modo de viver a vida e o cinema, que poderia ser feito apenas com uma câmera na mão e uma idéia na cabeça, como prometia o célebre lema do movimento.

Neste ínterim, muitos filmes despontaram como um marco deste novo cinema. Dentre eles, o pioneiro foi “Rio, 40 graus” (BRA-1955), dirigido por Nelson Pereira dos Santos. O filme mostra a vida de cinco garotos de uma favela no Rio de Janeiro, evidenciando uma realidade ignorada por muitos até então.

A proposta ousada reunia interesses bastante diversificados. Grandes companhias – como a Atlântida, que produziu as famosas “chanchadas”, comédias de grande apelo popular, ou a Vera Cruz, cujo interesse ia em direção à produção de filmes nos moldes hollywoodianos – procuravam uma renovação na forma como de fazer cinema. Porém, o interesse destas empresas esbarrava no alto custo que as grandes produções hollywoodianas possuíam, o que viabilizou um projeto inteiramente diferente, dando origem ao cinema novo.

Fora deste contexto, algo inusitado aconteceu quando em 1962, o filme brasileiro “O pagador de promessas”, dirigido por Anselmo Duarte e baseado na obra de Dias Gomes, alcançou projeção

mundial ao ser indicado e vencer à Palma de Ouro no Festival de Cannes. Essa obra de Anselmo Duarte, conta a história de Zé do burro (Leonardo Villar), que fez uma promessa de carregar uma cruz de sua casa até a Igreja de Santa Bárbara, em Salvador, no estado da Bahia. No entanto, ele é proibido de entrar na igreja quando o padre local descobre que a promessa fora feita para salvar a vida de um burro, sendo que a mesma fora realizada em um terreiro de Candomblé.

Essa obra evidencia a presença do forte sincretismo religioso presente em nosso país, assim como o preconceito e a intolerância religiosa ao contar a história de Zé do burro. De uma hora para outra, Zé transforma-se numa espécie de mártir ao ser descrito pela imprensa local de Salvador como um símbolo de resistência e luta.

Na época, os resultados atingidos pela premiação em festivais internacionais de cinema pelo filme "O Pagador de Promessas", gerou uma discussão fervorosa no Brasil. Ramos (1987) destaca que um dos precursores do cinema novo, Glauber Rocha, criticou veementemente Anselmo Duarte e outros cineastas, como Lima Barreto, Roberto Faria, Ruben Biáfara e Carlos Coimbra, que estariam fazendo um cinema do espetáculo, apenas para ganhar prêmios e dinheiro, algo que fugia e contrariava a proposta dos cinemanovistas. Com um artigo escrito em novembro de 1962, Glauber Rocha criava uma espécie de marco divisor no cinema brasileiro, no sentido de estabelecer a diferença do cinema que estava sendo preterido pelos cinemanovistas.

Glauber Rocha é, de fato, o grande nome do cinema novo. O cineasta baiano, que obteve sua formação cinematográfica a partir do cineclubismo, não apenas construiu filmes como também escreveu sobre eles, exercendo influência sobre o cinema mundial. Curiosamente e de forma surpreendente, Martin Scorsese, em uma entrevista em 2006, declarou abertamente sua preferência seu interesse pelo trabalho de Glauber Rocha e pelo seu filme favorito "O Dragão da Maldade contra o Santo Guerreiro (BRA-1969), destacando a poesia e a estética revolucionária de Glauber Rocha, que o haviam impressionado de maneira ímpar.

O primeiro filme desse Glauber, "Barravento" (BRA-1962), era originalmente para ser dirigido pelo roteirista e diretor Luiz Paulino dos Santos. Porém, quando Glauber assumiu o projeto, acabou divergindo das ideias de Paulino de forma radical, o que o levou, inclusive, a romper com a amizade e afastá-lo do projeto. Em Barravento, Glauber Rocha não somente promoveu alterações no roteiro, como redefiniu o elenco, além do e o fio condutor da história. Há quem considere que "Barravento" possui alguns problemas de condução da história (roteiro), que tem um bom início, mas quem não consegue alcançar um bom desenvolvimento ,como em projetos posteriores como "Deus e o Diabo na Terra do Sol" e "O Dragão da Maldade contra o Santo Guerreiro" (BRA-1969), porém esse

filme inaugura a marca de Glauber Rocha no cinema brasileiro, abrindo portas para pensar e fazer um novo tipo de cinema. Em "Deus e o Diabo na Terra do Sol" (BRA-1963), Glauber Rocha:

Examina as formas nordestinas de resistência popular, para mostrar a insurreição de líderes em um sistema de opressão, embora sejam revoltas não revolucionárias, visto que o beato seria um rebelde metafísico e o cangaceiro, um rebelde anarquista, segundo sua definição. Para o cineasta, o filme não é realista e sim uma crítica que usa dramaticamente figuras históricas dessas revoltas nordestinas. (Carvalho, in. Mascarello, 2006, p. 290).

O que Glauber Rocha evidencia com este filme, são as formas de exploração e miséria dentro do território nordestino, evocada por figuras como coronéis, ícones da cultura local que dominavam o povo pela força ideológica ou pela violência física. Num cenário onde tudo corrobora para a manutenção da dominação e da exploração, surgem figuras lendárias e revolucionárias como os cangaceiros, que lutam pela mudança e que demonstram a necessidade urgente de transformação e de destruição das formas de dominação política existentes no sertão nordestino.

O cinema novo abre, desta forma, uma nova perspectiva para o Brasil dentro do cenário do cinema mundial. Esta inserção permitirá aos cineastas brasileiros o delineamento de uma nova estética fílmica, que irá fugir dos moldes hollywoodianos, com características específicas de um país subdesenvolvido, porém com um cinema em desenvolvimento.

A retomada do cinema brasileiro

Conforme a classificação de Earp e Sroulevich (2008), poderíamos dividir a produção cinematográfica brasileira a partir dos anos 1970, considerando um do ponto de vista econômico, em três momentos: A Era de Ouro (1971 a 1987), os Anos de Chumbo (1988 a 1995) e a Retomada (1996 em diante).

Após a forte presença da chanchada, e dos filmes de Mazzaropi, a produção cinematográfica nacional encontrará algumas dificuldades com a instauração do Golpe Militar de 1964. No entanto, a política de censura instaurada com o Regime Militar, curiosamente acabou alavancando um gênero curioso no Brasil, na década de 1970: a pornochanchada. A pornochanchada foi um gênero surgido no Brasil após a Ditadura Militar que focava na construção de filmes com alto teor erótico.

Uma vez que, devido às políticas públicas do período, os filmes com cenas de sexo explícito foram proibidos, esse gênero acabou demonstrando ser um nicho bastante lucrativo devido as características apresentadas no período. Um dos primeiros filmes desse gênero foi “Os paqueras”, dirigido por Reginaldo Faria. O gênero desagradava a muitas pessoas, principalmente aos setores mais moralistas da sociedade, que, em muitos momentos, acabaram intervindo junto ao governo para a censura sobre a exibição de alguns desses filmes.

Estes filmes eram polêmicos porque exploravam, com alto nível de eroticidade, temas que aguçavam a imaginação do público, como por exemplo, a virgindade, o adultério e a conquista amorosa. A crítica também não via com bons olhos, pois consideravam os enredos apelativos, grosseiros e vulgares. O gênero da pornochanchada foi influenciado principalmente pelas comédias eróticas italianas. No Brasil, o gênero fazia uma espécie de releitura, trazendo o aspecto da comédia popular urbana e do erotismo presentes no final da década de 1960.

Mas há uma curiosidade com relação a esse gênero: a verdade é que, em termos mercadológicos, a fase dos filmes da pornochanchada na década de 1970, possibilitou uma grande arrecadação, impulsionando o cinema nacional. Fato que pode ser observado, por exemplo, com o filme “A dama da lotação” (BRA-1978), dirigido por Neville de Almeida, que teve a sexta maior bilheteria do cinema brasileiro, com 6,5 milhões de espectadores.

Com o declínio da ditadura militar no final da década de 1980, os filmes da pornochanchada perderam a sua força. A ausência de censura e o processo de redemocratização abriram portas para os filmes pornográficos, o que gerou o fim da receita dos filmes com temáticas eróticas da pornochanchada.

A década de 1980 é considerada, por muitos, como “a década perdida”. A crise que se abalou sobre o Brasil, tanto política quanto economicamente, parece ter jogado o cinema brasileiro num estado de inércia neste período. Mas não foi bem isso que ocorreu.

Em “O cinema dos anos 80”, organizado por Amir Labaki (1991), é expressada uma visão interessante de que o cinema da década de 1980, salvo exceções, organizou-se no a partir do que críticos como Fredric Jameson e Terry Eagleton chamariam de paródia e pastiche.

Nem o cinema norte-americano escapou desta alcunha. Podemos observar que, nos Estados Unidos, são desta época inúmeros filmes que abordavam temas da juventude e do entretenimento. No Brasil, a maior parte destes filmes norte-americanos produzidos na década de 1980, tornar-se-iam populares ao serem exibidos, na década de 1990, na programação de uma das maiores emissoras de televisão do país, a Rede Globo, em uma programação diária conhecida como “Sessão da Tarde”.

Curtindo a vida adoidado (EUA-1986), direção de John Hughes é um dos filmes que fizeram parte da programação jovem das tardes da Globo na conhecida “Sessão da Tarde” na década de 1990. O filme se transformou num ícone cult e também popularizou a carreira do ator Matthew Broderick no final da década de 1980.

Durante a década de 1980, o Brasil passava por um processo político e econômico demasiadamente complexo. A inflação atingiu níveis altíssimos e os planos governamentais não conseguiram sanar o problema. O país ainda vivia a experiência de reabertura democrática após 20 anos de ditadura militar no país.

Neste período (década de 1980) o Brasil passou a produzir filmes com temáticas mais sérias. É o caso de "Eles não usam black tie" (BRA-1981), de Leon Hirszman, "Pixote, a lei do mais fraco" (1981), de Hector Babenco, "Memórias do cárcere" (1983), filme de Nelson Pereira dos Santos e, do cineasta Arnaldo Jabor, , "Eu te amo (1981)" e “Eu sei que vou te amar" (1986), do cineasta Arnaldo Jabor.

Além dessas obras, neste período o filme de maior sucesso internacional foi "O beijo da mulher aranha" (BRA/EUA-1985), também dirigido por Hector Babenco. Este filme foi realizado em parceria com os Estados Unidos, e rendeu ao filme indicações ao Oscar nas categorias de de melhor filme, melhor roteiro adaptado, e melhor ator. Das indicações, o filme saiu vencedor apenas na categoria de melhor ator, estatueta faturada pelo ator William Hurt. O filme recebeu também o prêmio de melhor filme estrangeiro do Independent Spirit Award.

Em uma época de baixos investimentos e de fim de fomento público ao cinema, “O Beijo da Mulher Aranha” foi o filme de maior destaque da década numa produção cooperativa entre Estados Unidos e Brasil, com elenco misto de ambos os países. No Brasil, uma das principais produtoras, a Embrafilme, fundada em 1969, teve seus recursos cortados pelo PND - Plano Nacional de Desestatização (PND), instituído pelo então presidente da república Fernando Collor de Mello, no ano de 1991. Como a Embrafilme, principal produtora e distribuidora fomentada com recursos públicos, deixou de existir, o cinema encontrou severas dificuldades para se manter ativo no país, no que ficou conhecido como os Anos de Chumbo, que vai de (1988 a 1995).

A Embrafilme era uma empresa de capital misto, mas controlada pelo Estado. A justificativa para o fim da empresa foi que ela mesma não conseguia mais desenvolver políticas nem captar recursos que fomentassem o cinema nacional e, por isso, era necessária uma nova política de incentivo. Dentro deste contexto, no ano de 1991, foi criada uma lei de incentivo à cultura, a Lei Rouanet, que

destina estabelece mecanismos para captar e canalizar recursos para a produção de filmes (e para outros projetos culturais) no Brasil até a atualidade.

Depois de quatro anos de severas dificuldades causadas pelo fim da aplicação de recursos pelo governo federal, o cinema brasileiro começou a ressurgir. Esse ressurgimento agora no ano de 1995 se deve ao fato de que a Lei Rouanet passou a receber um outro incentivo devido à criação da Lei do Audiovisual. Os anos de entre 1995 e 2002, período da gestão do então presidente da República Fernando Henrique Cardoso, considera-se a época do "cinema da retomada".

A projeção do cinema brasileiro no cenário internacional

Segundo Nagib (2002) retomada do cinema brasileiro teve início a partir de 1995. Nesse período, algumas produções brasileiras começaram a despontar, sendo indicadas inclusive a várias premiações, inclusive no exterior. Um dos filmes símbolo da retomada do cinema brasileiro foi "O Quatrilho" (BRA-1995) dirigido por Fábio Barreto e indicado ao Oscar de melhor filme estrangeiro em 1996. O filme se passa no ano de 1910, numa comunidade rural italiana no Estado do Rio Grande do Sul, quando dois casais muito amigos passam a morar na mesma casa. A trama se desenvolve quando uma das esposas se interessa pelo marido da sua amiga, até que os dois decidem fugir, deixando seus parceiros para trás.

Segundo Nagib (2002), "O Quatrilho" marca um período importante e é festejado pelo cinema nacional, pois havia mais de 30 anos que um filme totalmente brasileiro não alcançava uma projeção internacional. O último filme a obter esse êxito havia sido o filme "O pagador de promessas" (BRA-1962) de direção de Anselmo Duarte. "O Quatrilho" não ganhou o Oscar de Melhor filme, mas abriu caminho para a cinematografia brasileira ser olhada com outros olhos pela crítica internacional.

Na festa do Oscar de 1998, o cinema brasileiro recebeu novamente uma indicação de melhor filme estrangeiro com "O que é isso, companheiro?" (BRA-1997), direção de Bruno Barreto. A história retrata com fidelidade o real sequestro real do então embaixador estadunidense no Brasil, Charles Burke Elbrick, pelos grupos guerrilheiros Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR-8) e Aliança Libertadora Nacional (ALN) durante a Ditadura Militar.

No ano seguinte, em 1999, o cinema brasileiro já colhia os frutos da retomada do cinema brasileiro e de sua projeção internacional. Depois do sucesso do filme "O que é, isso companheiro?" (BRA-1997), o filme do diretor Walter Salles intitulado "Central do Brasil" (BRA-1998), recebeu duas

indicações ao Oscar: melhor filme estrangeiro e melhor atriz para Fernanda Montenegro. Aliás, Fernanda Montenegro é, até hoje, a única atriz brasileira a ter sido indicada a um Oscar na grande festa do cinema norte-americano. Essa obra apresenta uma narrativa simples, porém muito sentimental, através da relação entre uma mulher chamada Dora (Fernanda Montenegro) e de um menino chamado Josué (Vinícius de Oliveira), onde após a morte da mãe do menino, a personagem Dora decide levá-lo até seu pai no nordeste, numa viagem atravessando o país.

Na noite da maior festa do cinema estadunidense, o Oscar em 1999, o Brasil levava uma esperança de pela primeira vez levar uma estatueta para casa. Porém havia, no caminho brasileiro, outro cineasta genial, o italiano Roberto Benigni, com o seu longa "A vida é bela" (ITA-1998), que, indiscutivelmente, levou o prêmio de melhor filme estrangeiro naquela noite. Porém, "Central do Brasil" a obra de Walter Salles levou recebeu muitos outros prêmios do cinema mundial, faturando o Globo de Ouro e o BAFTA como melhor filme estrangeiro, venceu o Urso de Ouro no Festival de Berlim, junto com com prêmio do Urso de Prata para Fernanda Montenegro como melhor atriz, além de sair com o Prêmio Especial do Juri. Ao todo, foram mais de 30 premiações, um bom sinal para um cinema que lutava por sua ascensão havia décadas.

Novamente, em ano de 2001, Walter Salles mais uma vez apresentaria um belíssimo filme ao seu público: Tratava-se de "Abril Despedaçado" (BRA-2001) . O filme conta a história de duas famílias rivais que brigam por um pedaço de terra no sertão nordestino, onde assassinato e vingança andam de mãos dadas em meio ao turbulento conflito. Apesar de não ter tido uma exibição ampla no Brasil, este filme foi considerado pela Associação Brasileira de Críticos do Cinema Abraccine (ABRACCINE, 2015) como um dos 100 melhores filmes brasileiros de todos os tempos.

Em 2002, Fernando Meirelles encerraria esta fase de retomada do cinema brasileiro com seu estrondoso "Cidade de Deus" (BRA-2002). O filme narra a história do nascimento do crime organizado na favela da Cidade de Deus, em 1960, que se transformou em um dos lugares mais perigosos da cidade do Rio de Janeiro no começo dos anos 1980. O filme é considerado pela crítica especializada (ABRACCINE, 2015) como um entre os 10 melhores filmes brasileiros de todos os tempos. O filme com roteiro espetacular de Bráulio Mantovani e a direção segura e competente de Fernando Meirelles, é em vários aspectos tanto estéticos quanto técnicos, algo excelente, não deixando de dever em nada aos melhores filmes estadunidenses do mesmo gênero.

"Cidade de Deus" (BRA-2002) de direção de Fernando Meirelles encerrou uma etapa importante da retomada do cinema brasileiro, inclusive com projeção internacional e abrindo as portas para foco nos filmes de ação com roteiros bem trabalhados. Uma prova é que, em 2003, o filme "Carandiru" (BRA/ITA/ARG-2003), dirigido por Hector Babenco, apresentou uma história de

impacto, ao narrar o massacre de presidiários no ano de 1992 na então casa de detenção conhecida como Carandiru. A obra é baseada na experiência real do médico Dráuzio Varella, que, anteriormente, já havia narrado a história em seu livro “Estação Carandiru”.

Em 2007, outro filme viria a ocupar a atenção da crítica internacional. Tratava-se do filme " Tropa de elite" (BRA-2007), dirigido por José Padilha. O filme narra o difícil enfrentamento de um batalhão de operações especiais (Bope) contra o crime organizado nas favelas do Rio de Janeiro. O filme, que imortalizou o ator Wagner Moura ao interpretar o controverso Capitão Nascimento, coloca em discussão uma série de questões políticas e sociais, que passam pela criminalidade, pela corrupção e pela violência como forma de coibir o crime. Anos depois, a sequência do filme de José Padilha, "Tropa de elite 2: o inimigo agora é outro" (BRA-2010) conquistaria a maior bilheteria da história do cinema brasileiro até então, atraindo cerca de mais de 11 milhões de espectadores. Porém a polarização política no Brasil após os eventos do impeachment da presidente Dilma Rousseff, traria um gosto amargo ao diretor, visto que “Tropa de Elite” é visto por muitos críticos como um filme fascista, uma vez que insinua a naturalização da violência e da tortura como a única forma de coibir o crime.

Em 2022 diante dos desafios apresentados no contexto da pandemia da COVID-19, foi aprovada a Lei Complementar 195/2022 que ficou conhecida como Lei Paulo Gustavo em homenagem ao ator brasileiro falecido em decorrência do vírus. Em 2023, o presidente Luíz Inácio Lula da Silva regulamentou definitivamente a lei (que fora colocada num contexto emergencial na época). Com a medida, o governo libera R\$ 3,8 bilhões do superávit do Fundo Setorial do Audiovisual (FSA) e de outras fontes de receita vinculadas ao Fundo Nacional de Cultura (FNC) para municípios, estados e o Distrito Federal investirem na produção de eventos culturais.

O texto da lei garante medidas de acessibilidade e ações afirmativas nos projetos, com mecanismos de estímulo à participação e ao protagonismo de mulheres, negros, indígenas, povos tradicionais, populações nômades, segmento LGBTQIA+, pessoas com deficiência e outras minorias. Ela estabelece, ainda, que os chamamentos devem ter oferta de no mínimo 20% das vagas para pessoas negras e mínimo de 10% para indígenas.

Do valor total, R\$ 2,7 bilhões serão aplicados no setor audiovisual, com R\$ 1,95 bilhão voltados ao apoio a produções audiovisuais, de forma exclusiva ou em complemento a outras formas de financiamento.

Considerações Finais

Analisamos, neste texto, a difícil trajetória do cinema nacional, suas principais adversidades e conquistas. De uma forma geral, constata-se que o apoio e o fomento governamental ao cinema sempre foi uma necessidade, até mesmo porque seria muito difícil para o cinema brasileiro competir com as grandes produtoras internacionais. Após um período inicial de descobertas e experimentos, o Brasil conseguiu encontrar-se em meio a sua própria cultura e desenvolver um cinema com a cara do povo brasileiro.

Assim, percebemos que a chanchada foi um elemento importante de impulsão do cinema nacional. Igualmente importante foi o movimento do cinema novo, cujo precursor, Glauber Rocha, ajudou a colocar o Brasil num ponto mais elevado da cinematografia mundial, ao criar uma nova proposta fílmica. O cinema novo carrega, sob o olhar da crítica, uma nova perspectiva estética, tipicamente brasileira e focada em nossos problemas e em nossas realidades política, econômica e cultural.

Ressaltamos também a importância de Amácio Mazzaropi para o cinema brasileiro. Longe de uma estética sofisticada ou de técnicas e trucagens, a simplicidade de Mazzaropi nos proporcionou a satisfação de perceber que o cinema é muito mais do que apenas um instrumento de crítica. Esse artista ilustra a imagem do povo brasileiro, um povo de origem humilde, batalhadora, formado por gente simples que luta pela sobrevivência. Em muitas pessoas, é despertado um sentimento nostálgico ao lembrar da filmografia de Mazzaropi, das peripécias do Jeca, caipira do interior, poço de honestidade e de coragem. Ele provou que fazer cinema no Brasil pode parecer utópico, porque o homem vive em detrimento dos sonhos, mas não é delírio.

Para finalizar, destacamos a importância da retomada do cinema nos anos de 1995 a 2002. Percebemos que esta retomada foi importante, pois colocou o cinema brasileiro novamente no mapa do cinema mundial, mostrando que não somos apenas competitivos, mas que também sabemos como fazer bons filmes, tanto do ponto de vista técnico quanto estético. Por último destacamos a importância da aprovação da Lei Paulo Gustavo que trouxe um grande fomento à cultura, em especial ao cinema brasileiro.

Referências

CARVALHO, M. do S. Cinema novo brasileiro. In: MASCARELLO, F. (Org.). História do cinema mundial. Campinas: Papyrus, 2006. (Coleção Campo Imagético). p. 289-310.

DIB, A. Abraccine organiza ranking dos 100 melhores filmes brasileiros. Abraccine. 27 nov. 2015. Disponível em: <<https://abraccine.org/2015/11/27/abraccine-organiza-ranking-dos-100-melhores-filmes-brasileiros/>>. Acesso em: 15 maio 2023.

GOMES, P. E. S. Cinema: trajetória no subdesenvolvimento. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MICHEL, R. C.; AVELLAR, A. P. A indústria cinematográfica brasileira: uma análise da dinâmica da produção e da concentração industrial. *Revista de Economia*, v. 38, n. 1, ano 36, p. 35-53, jan./abr. 2012. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/economia/article/view/28285/18751>>. Acesso em: 10 maio 2023.

NAGIB, L. O cinema da retomada: depoimentos de 90 cineastas dos anos 90. São Paulo: Ed. 34, 2002.

RAMOS, F. História do cinema brasileiro. São Paulo: Art, 1987.

SILVA, A. J. da; FERREIRA, L. M. A. Cinema, memória e discurso: o gênero chanchada na perspectiva bakhtiniana. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 145-154, 2010. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/download/4306/2910>>. Acesso em: 14 maio 2023.

SOUZA, C. R. de. Os pioneiros do cinema brasileiro: raízes do cinema brasileiro. *Alceu*, v. 8, n. 15, p. 20-37, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://revistaalceu.com.puc-rio.br/media/Alceu_n15_Souza.pdf>. Acesso em: 9 maio. 2023.

Autor:

Alessandro Reina

É formado em Filosofia pela Universidade Federal do Paraná (2005), especialista em Filosofia Antiga e Medieval (2009) e em Filosofia da Educação (2011), mestre (2014) e doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2022). Atua como pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre o Ensino da Filosofia (NESEF-UFPR) e como coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cinema e Filosofia (GECEF) do Claretiano – Centro Universitário. Sua área de atuação e pesquisa compreende educação, filosofia e cinema. Atua no ensino de Filosofia nos níveis superior e médio.

E-mail: alessandroreina@claretiano.edu.br



Ideologia: uma consciência invertida e desconectada da história

Glauber Klay Carreiro Fidelis

Resumo: Em tempos de polêmica envolto ao conceito de ideologia em diversos ramos do saber, o esclarecimento desse conceito em Marx e Engels, torna-se mais que um desejo de escola por uma narrativa acadêmica, mas uma emergente e radical delimitação à centralidade de toda uma teoria já consolidada. Estamos nos referindo a Teoria Social apresentada por Marx e Engels na obra *Ideologia Alemã*. Portanto, este artigo remete a expressar a natureza da Teoria Social apresentada por Marx e Engels na primeira parte da obra *Ideologia Alemã*. Apresentamos o materialismo histórico como contraponto radical à toda estrutura filosófica fundamentada na pura epistemologia lógica, e, especificamente, à crítica aos jovens hegelianos Ludwig Feuerbach, Bruno Bauer e Max Stiner. O objetivo central desse artigo é apresentar de forma objetiva o conceito de ideologia segundo Marx e Engels como parte de sua crítica ao idealismo. O que tornou-se necessário, a reflexão sobre o conceito de consciência de classe, e a distinção entre ideologia e ideias dominantes.

Palavras-chave: Ideologia. Ideias Dominantes. Consciência.

Introdução

Em certa ocasião na obra *“Ideologia Alemã”* Marx e Engels afirmam que não é a consciência do homem que lhe determina o que é, mas, ao contrário, o seu ser social que determina a sua consciência. Os autores fazem uma relação da consciência a partir de uma práxis (ação por transformação) que intervém na realidade histórica, posta pelo mundo concreto. Trata-se de uma transformação promovida pelo próprio homem que é ator e autor de sua própria história, que feita por ele também o faz. Ou seja, o homem para Marx e Engels, não é um mero produto do

pensamento ou da história isolada de si mesmo, mas, sobretudo, o seu construtor.

Dessa forma, se não existe uma transformação fora da consciência, também não existe uma consciência fora de uma prática. Por isso, refletir o conceito de consciência é considerá-la inerente à práxis humana por meio da sua relação com a natureza para transformá-la, torna-se um embate direto entre uma concepção meramente epistemológica (idealista), em oposição à concepção da ontologia do ser social em Marx e Engels (materialismo histórico).

Neste contexto antagônico, o artigo revela a natureza da Teoria Social apresentada por Marx e Engels na obra *Ideologia Alemã*, para uma compreensão do ser humano diante dos seus momentos históricos que este se forma, e forma a sociedade em que vive.

Sem rodeios, este artigo apresenta uma reflexão que é fruto de uma leitura imanente da primeira parte da obra *Ideologia Alemã* de Marx e Engels, esclarecendo a crítica de Marx e Engels ao idealismo, não só o alemão, mas o idealismo como parte de uma estrutura filosófica apartada das condições materiais que os seres humanos se fazem no complexo da história. Esclarece, a diferença entre consciência de classe (a consciência real, histórica) da ideologia (“falsa consciência”, consciência pura, espiritual e ilusória), bem como também, a diferença entre ideologia e ideias dominantes. Pois, nem toda ideologia é parte de uma ideia dominante, mas toda ideia dominante se constrói por ideologias.

Sumariamente, finalizamos o artigo apresentando os momentos históricos que vinculam o homem à sua natureza material, que revela de forma indubitável, a relação da construção da consciência humana (sua forma de conhecer a si mesmo e o mundo a sua volta) como produto social dado à dinâmica de sua práxis.

Materialismo Histórico x Idealismo

O conceito ideologia tem vários desdobramentos teóricos em diversas áreas do campo do saber como na linguística, na sociologia, na filosofia e em outros campos também, e em cada campo desses saberes existem variações e divergências neste conceito, portando, a delimitação e explicação deste conceito neste trabalho ou em qualquer outro trabalho científico, torna-se imprescindível para uma análise esclarecedora.

Segundo FLECK (2015) história do conceito ideologia não é muito clara. O conceito de ideologia surge na obra de Destutt de Tracy, um filósofo iluminista de fins do século XVIII, para designar uma ciência das ideias oriunda de uma concepção bem mecanicista que vê o próprio pensamento

como algo biologicamente determinado. Entretanto, é na obra de Marx, mais precisamente, em *A Ideologia alemã*, que tal termo ganha notoriedade, mas não no sentido em que nela é empregado.

Para Destutt de Tracy a ideologia poderia ser um projeto de ciência, e esta ciência era o de tratar as ideias como fenômenos naturais que exprimiam a relação entre o homem, organismo vivo e sensível e o seu meio natural de vida. Assim, para ele, o que o estudo da ideologia possibilitava era o conhecimento da verdadeira natureza humana ao perguntar de onde provinham nossas ideias e como se desenvolviam.

Sumariamente, na obra *Ideologia Alemã*, Marx chama de ideólogos os pensadores do movimento jovem hegeliano, em especial Ludwig Feuerbach, Bruno Bauer e Max Stirner. Com isso, ele queria dizer que tais pensadores ficavam presos no plano de pensamento, que eles achavam que uma coisa era transformada, simplesmente, por meio da crítica, crítica para eles, como um modo de se pensar de forma distinta. Ou seja, enquanto Marx e Engels proclamava o materialismo histórico, os hegelianos permaneciam idealistas.

Dessa forma, delimitamos o conceito de ideologia à concepção de Marx apresentada na obra *Ideologia Alemã* que vai ao encontro da nossa proposta de estudo, que foi categoricamente explicada pelo teórico Terry Eagleton (1997) no primeiro capítulo de sua obra *Ideologia* que, justamente, direciona de forma elucidativa as mais variadas definições de ideologia na filosofia de acordo com os seus autores e no contexto histórico de sua produção.

De acordo EAGLETON (1997) o conceito de ideologia em Marx significa confusão entre realidade linguística e realidade fenomenal, um processo de inversão idealista da realidade. Para FLECK (2015) essa definição de Marx sobre ideologia demonstrada por Terry Eagleton (1997) demarca uma importante diferença entre os termos **ideologia** e **ideias dominantes** que, errônea e corriqueiramente, são abordadas como sinônimos por alguns autores, por isso a necessidade de uma explicação conceitual de ideologia que venha ao encontro da abordagem fidedigna aos escritos de Marx na obra *Ideologia Alemã*.

FLECK (2015) ressalta também que o conceito de ideologia tratado por Marx em sua obra *Ideologia Alemã* está diretamente ligado à sua crítica ao movimento jovem hegeliano que também marca um ponto que distingue o significado do conceito **ideologia** de **ideias dominantes**, que Marx ao tratar da ideologia na obra *Ideologia Alemã* chama os jovens hegelianos de ‘os ideólogos’, “(...) em especial Ludwig Feuerbach, Bruno Bauer e Max Stirner. Com isso, ele queria dizer que tais pensadores ficavam presos no plano de pensamento, que eles achavam que uma coisa era transformada caso, simplesmente, se pensasse ela de forma distinta; enfim, o termo ideologia serviu

para Marx mostrar que, apesar de seu autoproclamado materialismo, o movimento jovem-hegeliano permanecia idealista” (FLECK, 2015, p.145).

Sobretudo, já está mais que utilizada a frase de Karl Marx citada na 11ª tese de Feuerbach de que “os filósofos se limitaram em interpretar o mundo de diferentes maneiras, mas o que importa é transformá-lo” como também cita LOWY (2012). Marx apontando sua crítica tanto para o movimento idealista dos hegelianos, como para a necessidade de uma filosofia que tivesse seu olhar direcionado para o mundo material, a serviço da práxis, da transformação na perspectiva de um movimento dialético em que o homem consciente de sua condição de sujeito é autor da história, que produz interferência no mundo e que também é reflexo de uma interferência do mundo em si mesmo.

Portanto, o conceito de ideologia, neste momento, nos serve para esclarecer, a princípio, as diferenças dos conceitos em jogo, **ideologia e ideias dominantes**, como para compreendermos sua função na inversão dessa concepção de sujeito descrita por Marx, e o papel da classe dominante, na formação das ideias dominantes, que se encontram na força material, que trataremos a seguir.

Fica esclarecido que para Marx a ideologia é uma sugestão de inversão da consciência do sujeito, ou a *consciência invertida* de si mesmo e de suas relações sociais, é uma maneira de internalizar e exteriorizar as coisas (suas relações consigo e com o mundo), ao contrário do que elas são na sua base material/real. As ideologias são as ideias desconectadas e invertidas da vida material, tanto sob a ótica da condição do próprio sujeito, como de suas relações sociais construídas historicamente, ideias estas, que segundo Marx, são determinadas pelas condições de produção da vida dos homens, como a cultura e o trabalho, mas, entretanto, não são sinônimo de ideias dominantes.

As ideias dominantes para Marx são as ideias que possuem relação com o mundo real que o legitimam, e que são proferidas pelas classes dominantes. Ou seja, se a ideologia é a força espiritual/idealista das ideias no exercício do pensamento do movimento hegeliano na época, as ideias dominantes emergem da força material, são aquelas ideias que são extensão da ideologia, que criaram e legitimaram a partir de uma realidade contraditória e antagônica às relações assimétricas de poder, de dominação e exploração com a falsa legitimidade com o mundo real/material.

Nossa afirmação anterior pode ser verificada na passagem em que Marx diz que:

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os

meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação (K. MARX; F. ENGELS, 2007, p. 47).

A materialidade das ideias dominantes é visível quando analisamos a divisão social do trabalho, onde o ser humano é dividido de sua própria humanidade, e a concepção primitiva de comunidade, ou comunismo primitivo, o modo de vida em que os bens materiais são comuns a todos, descrita por diversos teóricos além de Marx, como pelo biólogo Humberto Maturana, e os filósofos Leonardo Boff, Demerval Saviani e outros, o comunismo é substituído pela concepção do capitalismo, a sociedade, ou seja, a comunidade natural por unidade e cooperação é suprimida pela sociedade de classes, pela competição, que para Marx é o surgimento do antagonismo social, a “luta de classes”.

[...] prevalecia o modo de produção comunal, o que hoje chamamos de “comunismo primitivo”. Não havia classes. Tudo era feito em comum: os homens produziam sua existência em comum e se educavam neste próprio processo. Lidando com a terra, lidando com a natureza, se relacionando uns com os outros, os homens se educavam e educavam as novas gerações (...) no comunismo primitivo, a educação coincidia inteiramente com o próprio processo de trabalho (...) sociedade de classes, com o aparecimento de uma classe que não precisa trabalhar para viver (...) ela vive do trabalho alheio (...) é aí que está localizada a origem da palavra escola em grego significa lugar do ócio. Portanto, a escola era o lugar a quem tinham acesso às classes ociosas. A classe dominante, a classe dos proprietários (...) Na sociedade moderna, capitalista, as relações deixam de ser *naturais* para serem predominantemente *sociais*. Neste sentido é que a sociedade capitalista rompe com a ideia de comunidade para trazer, com toda força, a ideia de sociedade (SAVIANI, 1999, p. 152)

A divisão do trabalho promove o surgimento de uma mudança geográfica com a urbanização e todo processo de industrialização que, conseqüentemente, se forma em torno de nova proposta de

desenvolvimento econômico piramidal.

De um lado, o trabalho manual, nos campos com atividade agrícola e pecuárias, de outro o trabalho intelectual, das cidades, com atividades mais artesanais, revelava assim a relação entre as classes, a classe que serve e a classe que é servida, no sentido do que explora e do que é explorado, os que dominam os meios de produção e os que são dominados pelos donos dos meios de produção.

Como afirmava Marx, o que implica na divisão do trabalho material e espiritual é a separação entre cidade e campo. Essa oposição entre cidade e campo começa com a passagem da barbárie à civilização, do tribalismo ao Estado, da localidade à nação, que se estende por toda a história da civilização até os dias atuais” (K. MARX; F. ENGELS, 2007).

Aqui aparece, portanto, a diferença entre os instrumentos de produção naturais e aqueles criados pela civilização. O campo (a água etc.) pode ser considerado como instrumento de produção natural. No primeiro caso, o dos instrumentos de produção naturais, os indivíduos são subsumidos à natureza; no segundo caso, são subsumidos a um produto do trabalho. Daí que, no primeiro caso, a propriedade (propriedade da terra) também aparece como dominação imediata e natural; no segundo caso, ela aparece como dominação do trabalho, especialmente do trabalho acumulado, do capital. O primeiro caso pressupõe que os indivíduos estão unidos por um laço qualquer, seja ele a família, a tribo, o próprio solo etc.; o segundo caso pressupõe que os indivíduos são independentes uns dos outros e se conservam unidos apenas por meio da troca. No primeiro caso, a troca é fundamentalmente entre os homens e a natureza, uma troca na qual o trabalho daqueles é trocado pelos produtos desta última; no segundo caso, é predominantemente uma troca dos homens entre si (K. MARX; F. ENGELS, 2007, p.51).

É, exatamente, neste contexto histórico da divisão social do trabalho, que identificamos tanto as ideologias dos hegelianos, acreditavam em uma transformação revolucionária por meio da força espiritual/intelectual, como também, as ideias dominantes, próprias das classes dominantes, que buscavam no mundo real uma justificativa falsa de aparente coerência para sua contraditória exploração no mundo. Vale lembrar que é exatamente o trabalho, em que o homem segundo Marx, é desvalorizado enquanto sujeito, pois a exploração e a alienação sobre esta condição desumanizada, tenta impedir o ser autor produtor consciente de sua realidade, de sua história, para ser um mero ator reproduzidor das relações sociais capitalistas. Em outras palavras, a classe dominante

dos meios de produção tira do trabalhador a compreensão do processo produtivo.

O trabalho já não é mais uma produção natural que o homem dá forma, mas este, o homem, é formado pelo trabalho, e que não mais domina com liberdade o que produz, mas torna-se escravo do que lhe é imposto a produzir.

Dessa forma, o sujeito histórico segundo Marx, é o sujeito pela afirmação de uma consciência de ser um agente transformador, que quando interage com a própria terra para promover condições de sua sobrevivência, é, indubitavelmente, uma prova real ou de contraposição às ideologias dos hegelianos, pois não são as ideias do sujeito que interagem com o mundo transformando-o e dando forma ao ser e à sua condição, mas a sua práxis com o mundo.

O homem é um ser da cultura e do trabalho que interage com a matéria por meio da práxis de transformação por meio da produção das suas condições de sobrevivência.

O homem, na sua condição natural, antes de ser capaz de falar, era capaz de produzir o necessário para comer, de viver, e de forma livre, portanto, a força material se sobrepunha a espiritual, no que tange o exemplo da manipulação da terra em todo seu processo de descoberta.

Ou seja, o contraponto aqui, aos hegelianos, se fundamenta em argumentos históricos próprios da condição humana, e a revelação da sua força transformadora da realidade, que emerge desde a era primitiva por meio da força material, e não por meio das ideias do que essa condição poderia realizar ou produzir como suas hipóteses sobre seu contato com o meio ambiente.

Vale dizer que Marx e Engels não concordam com os jovens hegelianos, e os acusam de superficiais, mas o problema não estaria na religião ou nas ideias em si, pois elas são apenas um sintoma, que por si não precisa ser combatida. Não são as ideias que causam mudanças no perfil social, mas são as mudanças socioeconômicas que causam as ideias.

O grande erro dos hegelianos consiste em tomar as ideias como apartadas da realidade, sem perceber a vinculação delas com as questões práticas e econômicas da vida. A ideologia seria assim a crença de que um campo de ideias pode compor uma realidade própria, criar uma realidade, ainda que de forma apartada das atividades humanas materiais, ou seja, desvinculadas do “ganha-pão”.

A base do materialismo histórico está nisso: antes da linguagem ou da consciência os humanos já eram capazes de viver em comunidade, buscando suprir suas necessidades básicas. A questão está neste “antes”, ou seja, como interpretar o tempo na ordem do espírito? Seja como for, Marx e Engels entendem o materialismo histórico deste modo: primazia dada à satisfação das necessidades básicas do ser humano como posição que determina as ideias, ou seja, a produção/sobrevivência

cria a própria dialética do humano.

A emancipação seria a cura para a alienação, uma vez que na *Ideologia alemã* aparece como a superação da divisão do trabalho, propondo um confronto ao capitalismo e objetivando instaurar a sociedade comunista.

Portanto, é por meio da matéria que o ser humano transforma sua realidade, e não por meio das ideias que tem sobre ela, mesmo que as ideias estejam presentes neste processo. Isso será uma discussão proposta com algumas nuances acerca do conceito de consciência crítica que identificamos em Marx, abordada no próximo capítulo.

A contraposição das ideias dominantes, também se revela no materialismo histórico apresentado por Marx, onde observamos que o homem já vivia em comunidade sendo capaz de suprir todas suas necessidades, e que o seu trabalho era produzido de forma livre por meio da cooperação. Portanto, não foi e não é, a lei do mais forte, da competição que fez o ser humano melhor, ou evoluir, mas o fez pior, ganancioso e extremamente violento.

O comunismo se formou na cooperação, já o capitalismo se fundou na competição e gerou a divisão da humanidade, criando a sociedade de classes, a dominação por exploração, a valorização de uns em detrimento de outros, desenvolveu uma estrutura incompatível com a condição humana, simplesmente porque a negou e nega a sua formação socio-histórica de cooperação, de uma humanidade livre, autônoma e autora de sua própria história.

Portanto, em outras palavras, as ideias dominantes formuladas pelas classes dominantes são inviáveis para vida do ser humano, por que são contraditórias às suas próprias condições de cooperação no trabalho e na cultura, e a ideologia hegeliana é inviável para revelar a condição humana, por que não vê o ser da forma em que este é, mas como imagina que poderia ser, ou seja, uma ótica invertida e desconectada com o mundo real/material.

O homem é um ser real, que vive no mundo material, a transformação nunca ocorrerá de forma imaginária, por meio das ideias, pois aquilo que é, não vai ao encontro com o que imaginamos que pode ou poderia ser, mas por meio daquilo que realmente é, e só o real é, e é nele, no mundo real que as coisas acontecem.

Hoje a humanidade entende que o Sol não gira em volta da terra como imaginava, pois com o avanço da ciência pode ter o contato com o real, e saber a forma real e verdadeira com que o universo se organiza. É, exatamente, a concepção real sobre o ser humano e o mundo que o envolve e o meio de o transformá-lo, que se resulta na crítica de Marx investida aos hegelianos, de situar o homem na sua verdadeira história de vida inserida da história da luta de classes, e a subversão do

sistema que o oprime, o capitalismo, que é a proposta da revolução comunista.

É no mundo real conectado com as condições sócio-históricas que o ser humano vive, por isso, o mundo real é o primeiro pressuposto da condição de sua existência. É neste mundo real que está diante do ser, que este se realiza no que é, no ser livre para produzir sua própria história. Marx bem explica essa relação ao dizer que,

(...) o primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder ‘fazer história’. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos (K. MARX; F. ENGELS, 2007, pp.32-33)

Neste momento, fica claro o objetivo de Marx em esclarecer alguns pontos fundamentais sobre o conceito de ideologia, a sua crítica aos idealistas ou materialistas abstratos, denominado por ele de “empiristas ainda abstratos”, é um contraponto ao conceito dos homens reais e ativos inseridos na concepção do materialismo como progresso histórico.

A obra *Ideologia Alemã* faz uma crítica do conjunto da filosofia pós-hegeliana da época, e Marx assume isso no Prefácio de 1859, quando diz que trata-se de “acerto de contas com a nossa consciência”, Marx procura desmascarar esses “pressupostos ideológicos comuns” elaborado por Feuerbach. e, de certa forma, também por Hegel e o jovens hegelianos.

Para Marx o termo ideologia indica a posição idealista, isto é, a crença de que a consciência possui uma existência autônoma e determinante em relação ao mundo real e de que o mundo real é um produto do mundo ideal.

Nesse sentido, Marx dirá que Hegel olha as coisas de “cabeça para baixo”, pois não é o ideal que determina o real, mas o real que o determina o ideal, este é o esforço da crítica de Marx, demonstrar que a consciência é um produto das relações reais entre os homens e, enquanto tal, é determinada pelo seu processo de vida real, e não sob a posse de uma existência autônoma, a consciência é um

dos predicados do ser social e só pode ser compreendida a partir dessa sua base real, que é inerente a este ser sócio-histórico.

Nas palavras de Marx,

Os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias e assim por diante a, mas os homens reais, ativos, tal como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde, até chegar às suas formações mais desenvolvidas. A consciência [Bewusstsein] não pode jamais ser outra coisa do que o ser consciente [bewusste Sein], e o ser dos homens é o seu processo de vida real. Se, em toda ideologia, os homens e suas relações aparecem de cabeça para baixo como numa câmara escura (...) Totalmente ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu à terra, aqui se eleva da terra ao céu. Quer dizer, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real (...) (K. MARX; F. ENGELS, 2007, p.94).

Como o ser para Marx é um ser ativo, vivo, autor de sua história, são as condições reais desse ser, as necessidades reais de vida, que são significativo para sua existência, que Marx dirá que o ponto de sua condição de ser humano, ou seja, o que diferencia os homens dos animais é a sua capacidade de ser consciente, de produzir cultura e trabalho, de ser produtor dos meios da sua própria vida material, isto é o reflexo do próprio ser.

(...) eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material. O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados e que eles têm de reproduzir. Esse modo de produção não deve ser considerado meramente sob o aspecto de ser a reprodução da existência física dos indivíduos. Ele é, muito mais, uma forma determinada de sua atividade, uma forma determinada de exteriorizar sua vida, um determinado modo de vida desses indivíduos. Tal como os indivíduos exteriorizam sua

vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com o que produzem como também com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção(K. MARX; F. ENGELS, 2007, p.87).

A existência do homem se faz na dependência das condições materiais de sua produção, por isso que sua consciência é fruto de sua condição histórica e um produto social, entretanto, como bem havia explicado Marx (2003, p.25) no *18 Brumário*, os homens fazem sua própria história; mas não como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha, e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos.

Para Karl Marx a divisão do trabalho trouxe divisões de classes e, por conseguinte, a criação da **Burguesia** e do **Proletário, trabalho material x intelectual**. Durante a Revolução Industrial os beneficiados foram os detentores da matéria-prima e das ferramentas, máquinas, uma vez que quem não tinha posses passou a vender a força de trabalho tornando-se empregado dos donos.

(...) desenvolve-se a divisão do trabalho, que originalmente nada mais era do que a divisão do trabalho no ato sexual e, em seguida, divisão do trabalho que, em consequência de disposições naturais (por exemplo, a força corporal), necessidades, casualidades etc. etc., desenvolve-se por si própria ou “naturalmente”. A divisão do trabalho só se torna realmente divisão a partir do momento em que surge uma divisão entre trabalho material e [trabalho] espiritual (K. MARX; F. ENGELS, 2007, p.35).

Para Marx a ideologia era o meio pelo qual as ideias da classe dominante pareciam reais e naturais aos olhos do povo.

Ao **contrário** do que as autoras Maria Lúcia e Maria Helena (2009), mencionam sobre o **ideologia** segundo Marx e Engels, o conjunto de representações e ideias, normas de conduta, por meio das quais o indivíduo é levado a pensar, sentir e agir da maneira que convém a classe que detém o poder trata-se da conceituação de **ideias dominantes**, ideologia em Marx e Engels é uma concepção filosófica produzida pelos hegelianos, uma forma de ver a transformação sócio histórica a partir de uma crítica meramente interpretativa, e não as ideias da classe dominante, haja visto, que também

os hegelianos contestavam a classe dominante.

Portanto, a concepção das autoras Maria Lúcia e Maria Helena (2009) de **ideologia** está sendo empregado como um sinônimo de **ideias dominantes**, trata-se de um **erro** corriqueiro encontrado nos livros didáticos de filosofia.

Dessa forma, a concepção de que a realidade é apresentada de forma distorcida camuflando os conflitos existentes no seio da sociedade, ao apresenta-la única e harmônica, como se todos os indivíduos partilhassem dos mesmos interesses e ideias como resultado das seguintes características: “um corpo sistemático de representações; determinação da condição de existência dos indivíduos; camufla as diferenças de classes e o conflitos sociais (justifica as diferenças existentes); coesão social e a aceitação sem críticas (em nome da “vontade de Deus”, do “dever moral” e da decorrência da “ordem natural das coisas”), manter a dominação de uma classe sobre a outra” trata-se de uma explanação sobre o conceito de ideias dominantes e não de ideologia, como apresenta as autoras citadas anteriormente (ARRUDA, Maria & MARTINS, Maria, 2009, pag. 121).

Essas características apontadas pelas autoras anteriormente citadas, sobre a ideologia são à luz de uma leitura imanente de Marx sub-tópicos dos tópicos dos aspectos das **ideias dominantes**. Tais como: **naturalização, universalização, abstração/aparência social, lacuna e inversão**.

Marx e Engels (2007) diziam que a classe trabalhadora era levada a entender-se como classe, e, por classes, submetidos aos interesses econômicos, políticos e sociais que lhes eram ativamente impostos, ou seja, num estado de “falsa consciência” (denominada por Marx e Engels de *consciência pura* ou *consciência espiritual*) subentendida como natural, embora não o fosse, pois neste processo, o Homem não consegue sair das suas condições materiais de vida, e nem ter acesso a ela de forma real, por isso não tem uma consciência de suas necessidades.

Trata-se de uma “falsa consciência”, no sentido de uma consciência ilusória, desconectada do mundo material, tal como uma imagem distorcida, a ideologia (é falsa coerência do mundo real), uma ilusão política, social, cultural e histórica.

A respeito do materialismo como concepção de progresso histórico, FLECK (2011) ao dizer que, Marx e Engels retomam uma abordagem que já havia sido iniciada por Rousseau, que compreendia o desenvolvimento das técnicas produtivas como o propulsor do desdobramento histórico. A história, como narrada por Marx e Engels, inicia-se com “a produção dos meios para a satisfação” das necessidades mais iminentes, como; comida, bebida, moradia, vestimenta e outras coisas vitais, primazia é dada à satisfação das necessidades materiais, segundo, produção de novas necessidades

e, terceiro, a procriação, a relação entre homem e mulher, entre pais e filhos, a família, a vida real vivida na concepção terrena, e não operada pelas concepções idealistas que vem do céu como criticou Marx.

Essa inversão de paradigma para a interpretação da realidade econômica e social, a qual deve partir do modo de vida concreto dos homens, leva Marx e Engels a estruturar sua concepção materialista da história. Assim pensa Marx:

Os pressupostos com os quais começamos não são arbitrários, nem dogmas, são pressupostos reais, dos quais se pode abstrair apenas na imaginação. Eles são os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto as encontradas quanto as produzidas através de sua própria ação. Esses pressupostos são constatáveis, portanto através de um caminho puramente empírico (K. MARX; F. ENGELS, 2007, p.86).

Marx e Engels (2007), de forma alguma nega a importância epistemológica, mas esclarecemos, trata-se por ora de uma epistemologia da história inerente à ontologia do ser social, digamos, da história, reconhecendo-a como a “única ciência”, como comenta Marx. Pois, em sua interpretação, a história propriamente dita, teria tido “início” quando o homem passou a transformar a natureza, pois o homem é o pressuposto da história, sem ele nada se fez, objetivando a produção dos víveres, isto é, dos elementos indispensáveis à manutenção de sua vida. A capacidade de produzir viveres é, como já demonstramos, para Marx e Engels, um pressuposto da história humana, sendo o elemento que diferencia o homem dos outros animais. A produção desses víveres implica, portanto, uma relação com a natureza na qual o homem coloca-se como elemento ativo e transformador.

Nesse sentido, diz Marx:

Nós conhecemos uma única ciência, a ciência da história. A história pode ser contemplada de dois lados, dividida na história da natureza e história dos homens. Os dois lados não podem ser divididos enquanto existirem homens, a história da natureza e a história dos homens se condicionam mutuamente (K. MARX; F. ENGELS, 2007, p. 86).

Sumariamente, fica claro, que na *Ideologia alemã*, Marx descreve ao menos cinco importantes atos/momentos/pressupostos constituintes da história dos homens

O primeiro momento é aquele em que o homem, enquanto ser biológico, natural, com necessidades fundamentais, tais como comer, beber, morar, vestir etc., ao buscar a satisfação dessas necessidades básicas, dá início a toda a história.

(...) devemos começar por constatar o primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos (MARX e ENGELS, p.33).

O segundo momento, ou fato histórico, é aquele que corresponde à superação das necessidades básicas, caracterizado por uma ampliação e sofisticação dessas necessidades, onde se constata a criação de demandas mais sutis e complexas, definindo aquilo que podemos chamar de vida civilizada. “O segundo ponto é que a satisfação dessa primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades” (MARX e ENGELS, p. 33).

O terceiro momento refere-se à reprodução do próprio homem por meio da constituição do núcleo familiar, pois, uma vez satisfeita e ampliada a primeira necessidade de sobreviver, garantida pelo ato do trabalho, os homens passam a estabelecer relações mais complexas, reproduzindo-se, dando gênese às “relações entre homem e mulher, pais e filhos, numa palavra, na família”. Mais tarde, essas famílias se ampliam, aumentando o número de homens – e criam novas necessidades, as quais, por sua vez, geram a necessidade de novas relações de produção. “A terceira condição que já de início intervém no desenvolvimento histórico é que os homens, que renovam diariamente sua própria vida, começam a criar outros homens, a procriar – a relação entre homem e mulher, entre pais e filhos, a família.” (MARX e ENGELS, p.33)

O *quarto momento* destacado em *Ideologia Alemã* refere-se ao desenvolvimento das forças produtivas, que trazem em seu bojo a relação dos homens com a natureza e a relação dos homens entre si. As forças produtivas da sociedade compreendem os meios de produção e a força de trabalho, isto é, as habilidades, as técnicas, as tecnologias e os instrumentos que o homem possui para dominar a natureza, exercer controle sob as condições naturais e subordiná-la a suas necessidades.

O *Quinto Pressuposto*- que é a elaboração de Marx e Engels (2007) sobre a formação da consciência dos homens, sua consciência de classes.

Somente agora, depois de já termos examinado quatro momentos, quatro aspectos das relações históricas originárias, descobrimos que o homem tem também “consciência”. Mas esta também não é, desde o início, consciência “pura”. O “espírito” sofre, desde o início, a maldição de estar “contaminado” pela matéria, que, aqui, se manifesta sob a forma de camadas de ar em movimento, de sons, em suma, sob a forma de linguagem. A linguagem é tão antiga quanto a consciência – a linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e que, portanto, também existe para mim mesmo; e a linguagem nasce, tal como a consciência, do carecimento, da necessidade de intercâmbio com outros homens. Desde o início, portanto, a consciência já é um produto social e continuará sendo enquanto existirem homens. A consciência é, naturalmente, antes de tudo a mera consciência do meio sensível mais imediato e consciência do vínculo limitado com outras pessoas e coisas exteriores ao indivíduo que se torna consciente (...) (MARX e ENGELS, p.34) A moral, a religião, a metafísica e qualquer outra ideologia, bem como as formas de consciência (...) Não têm história, nem desenvolvimento; mas os homens, ao desenvolverem sua produção e seu intercâmbio materiais, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. *Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência.* No primeiro modo de considerar as coisas, parte-se da consciência como do indivíduo vivo; no segundo, que corresponde à vida real, parte-se dos próprios indivíduos reais, vivos, e se considera a consciência apenas como sua consciência. Esse modo de considerar as coisas não é isento de pressupostos. Ele parte de pressupostos reais e não os abandona em nenhum instante. Seus pressupostos são os homens, não em quaisquer isolamento ou fixação fantásticos, mas em seu processo de desenvolvimento real, empiricamente observável, sob determinadas condições”

(MARX e ENGELS, p. 94).

Dispondo desses elementos, com base na análise do processo de trabalho, é possível constatar que para Marx e Engels (2007) toda relação do homem com a natureza é, também, e simultaneamente, uma relação dos homens entre si.

Neste contexto, os autores afirmarão que a contradição entre as forças produtivas e as relações sociais de produção, isto é, entre a capacidade de o homem transformar a natureza e as formas de cooperação por ela geradas, será o elemento decisivo para instaurar um período de revoluções, podendo levar à derrubada do modo de produção capitalista e à sua substituição pela sociedade do futuro, a sociedade comunista, o comunismo.

Lembrando, do professor Pedro Demo (1989), que muito bem explica essa dialética exposta por Marx e Engels sobre a subversão ao sistema capitalista, por meio de sua superação e pelos seus próprios colapsos, podemos concluir que “*toda formação social é suficientemente contraditória, para ser historicamente superável*” (1989, pp.89-90), assim como Marx e Engels (2007), superaram o concepção do idealismo apresentando o materialismo histórico

Referências Bibliográficas

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: Introdução à filosofia**. 4ª ed.- São Paulo: Moderna, 2009.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1989.

EAGLETON, Terry. **Ideologia: uma introdução**. São Paulo: Boitempo, 1997.

FLECK, Amaro de Oliveira. **Tópicos em filosofia política : introdução ao pensamento de Marx : guia de estudos** / Lavras : UFLA, 2015.

FLECK, Amaro de Oliveira. **Theodor W. Adorno: um crítico na era dourada do capitalismo/** Tese de Doutorado. Orientador: Alessandro Pinzani. UFSC- Florianópolis, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 40 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005. LÖWY, Michael. **A teoria da revolução no jovem Marx**. São Paulo: Boitempo,2012. MARCELINO, Paula. Resenha de: RENAULT, Emmanuel; DUMÉNIL, Gerard; LÖWY, Michael. **Ler Marx**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

MARX, Karl. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)** / Karl Marx, Friedrich Engels; supervisão editorial, Leandro Konder; tradução, Rubens Enderle,

Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. - São Paulo: Boitempo, 2007(Apresentação- Emir Sader).

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2008. MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luiz Bonaparte**. São Paulo: Centauro, 2003.

SAVIANI, D. *Tendências e correntes da educação brasileira*. In: SAVIANI, D. **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

Autor:

Glauber Klay Carreiro Fidelis

Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Nova de Lisboa (UNL), Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal de Lavras (UFLA), Licenciado em História pela FAMOSP-. Atualmente Professor efetivo de Filosofia na rede Estadual do Estado de Minas Gerais membro do GECEF- Grupo de Estudos em Cinema, Educação e Filosofia do Claretiano Centro Universitário, coordenado pelo prof. Dr. Alessandro Reina e integrante do Grupo Marxismo e Filosofia e Cine e Marxismo da UFS (Universidade Federal do Sergipe) coord. Pelo prof. Dr. Romero Venâncio.

E-mail: <glauberklay@gmail.com>.



O recurso cinematográfico: uma contribuição para o ensino filosófico aos moldes de Gilles Deleuze.

Washington Luiz Sebastião Nunes

Resumo: O cinema como construto de uma prática de ensino, desenvolve ao longo do tempo, uma relação muito próxima com a filosofia. A perspectiva Deleuziana, traz uma consideração muito instigante ao unir a educação filosófica com o cinema. Este trabalho tem por objetivo, mostrar as contribuições dessa união do cinema e da filosofia. Com esses elementos, podemos perceber a sua contribuição para a prática do ensinamento em nossos dias, especialmente no retrato atual da filosofia nacional. Por isso, neste artigo buscaremos abordar a reflexão, a partir de dois princípios: o cinema dentro de uma perspectiva filosófica a partir da filosofia de Deleuze, usando como premissa a sua investigação seja a filosofia da representação ou a filosofia da diferença. E ainda, a sua aproximação na construção de uma filosofia própria, com enfoque cinematográfico no Brasil. Pois, para a Deleuze, seu olhar à filosofia da força, atrelada ao conhecimento, em vista de formular uma filosofia da diferença; seu mergulho com relação às teorias do conhecimento de força, expressos no corpo (sujeito) e no objeto, soa como algo importante no seu caminho traçado, especialmente na representação cinematográfica, contribuindo para a educação do indivíduo. Assim sendo, este trabalho, deseja instigar a todos para uma integralidade entre o cinema, a filosofia e o processo educativo sempre tendo em vista a perspectiva Deleuziana. Como resultado deste espera-se depreender um entendimento apurado da ideia de Deleuze e de como a sua filosofia pode contribuir para a conjunção da filosofia e do cinema.

Palavras-Chaves: Cinema, Educação, Filosofia, Gilles Deleuze.

Introdução

A mídia nos últimos tempos tem crescido de forma que permite a sociedade adentrar em um ligeiro avanço de informações e conhecimentos. O recurso fílmico não é diferente, ele é capaz de trazer reflexões relevantes para o cotidiano das pessoas, este importante veículo da mídia aborda linguagens distintas que se encaixam para todos os públicos de diferentes maneiras seja pelos formatos, dispositivos ou interfaces. Neste sentido, o filme adjunto com a filosofia e a educação fornecem uma rica contextualização do filme perpassando para as filosofias de vida e permitindo um caminho educacional.

O cinema é um conjunto de fatores de fundamental importância para quem se aproxima, seja os que criam os filmes ou quem assiste cada um tem um papel considerável. Este recurso está em todos os ambientes de diferentes formas, por isso o seu importante realce na construção de um indivíduo. Ao estudar o cinema em uma perspectiva filosófica é possível identificar as reflexões atuais a respeito de assuntos diversos que se inserem no dia a dia. A filosofia ajuda as pessoas a encararem tais questões buscando em si respostas para tais problemas. Ao estudar este recurso pode ser feito um paralelo entre o filme e os questionamentos sociais, culturais, políticos, econômicos e religiosos. Tais relações destacadas anteriormente têm sido alvo de numerosas discussões visto que, é um campo de grande potência para a contemporaneidade explorar a partir dos problemas que afligem a existência humana.

É evidente que com essa evolução, e com a interdisciplinaridade muito presente na educação atualmente, se verifica uma troca de saberes e permitem uma troca de experiências independente das áreas que se estuda, pois, mesmo com as diferenças se compreenda que quando unidas as variadas formas de pensamentos elas conseguem fazer uma revolução no conhecimento. É interessante perceber que o recurso fílmico tem a capacidade de unir o pensamento, a fala, a escrita, o ver, o ouvir tudo isso em vista de um entendimento de uma situação da vida. É o envolvimento humano em busca de relações com outras pessoas. São os movimentos contínuos entre eu, tu e nós. Em um dado momento Duarte (2009) afirmou:

E isso se dá pela riqueza e polissemia da sua linguagem, a linguagem cinematográfica. É por esta razão, que essa vem conquistando cada vez mais pesquisadores; além de promover entretenimento, também pode ser uma fonte de investigação de problemas de grande interesse para os meios educacionais, acrescentando ao cinema, a possibilidade de ser considerado campo de estudos. (DUARTE, 2009, n.p.).

A filosofia de Gilles Deleuze aqui sendo refletida, traz apontamentos interessante para o engajamento da filosofia na educação utilizando como meio facilitador de transmissão do conhecimento, o cinema e a sua força na vida de tantos homens e mulheres que utilizam este meio, seja para o entretenimento, para o estudo, ou para outros fins. Assim, para este filósofo a imagem tem muito a comunicar e transmitir uma mensagem precisa. Este trabalho quer mostrar de forma simples e clara algumas sinalizações quanto a filosofia Deleuziana e como ela toca a vida e os encaminhamentos da educação e de como a representação cinematográfica pode juntar forças para colaborar para a transmissão do conhecimento.

Depois desse percurso filosófico se pode perceber um aprendizado mais límpido do conhecimento filosófico brasileiro, com as suas especificidades e com as suas elucidações próprias, seus desafios e soluções. Pois, a filosofia e o cinema brasileiro, tem elementos peculiares e que unindo-os podem fornecer forças necessárias para um aprendizado aprimorado que garantem uma educação de qualidade.

Assim sendo, a filosofia e o cinema como forças basilares de uma transmissão de um conhecimento, oferecem meios de entendimento que facilitam a sua recepção naqueles que precisam depreender algum ensinamento. É evidente que o pensamento filosófico deve fazer parte da reflexão presente no meio cinematográfico e ambos compõem a pauta do sistema educacional, pois eles têm uma forma mais acessível de apresentar a realidade, seja a partir do pensamento ou da representação da realidade, tudo deve estimular uma aprendizagem sempre partindo das vivências e levando ao conhecimento teórico partindo da prática cotidiana.

1. O cinema dentro de uma perspectiva filosófica a partir da filosofia de Deleuze

A força cinematográfica vem ao longo do tempo ganhando força e espaço na vida das pessoas. Não obstante, esse elemento deve ser um norte muito presente na filosofia e no ambiente educacional, pois sabe-se que para o crescimento do saber é preciso instigar as fórmulas e os mecanismos que favoreçam a abrangência e o espaço de comunicação para que esse saber adentre na vida daquele que deseja assimilar o conteúdo oferecido.

A filosofia vem ao longo do tempo oferecendo espaços de comunicação e de transmissão de saberes, de igual forma, o recurso fílmico tem sido lugar de transmissão de ensino e aprendizado, seja para os espectadores ou para os agentes que elaboram esse recurso. Gilles Deleuze desenvolveu

uma filosofia muito apurada para tratar desses elementos e de como ambas as ciências podem colaborar para o conhecimento daqueles que querem apreciar estes saberes.

Segundo Reina (2014, p. 13) em um dado momento Deleuze “apresentará a ideia de que o bom cinema apresenta-se como uma instância que move o pensamento e que reflete sobre a natureza deste”, ou seja, é a construção do sentido filosófico que fornece os meios necessários para uma produção cinematográfica, esta deve trazer presente elementos que ajudem a refletir a partir da sua realidade, da natureza intrínseca que move a reflexão e apresentação daquilo que permite construir identidade e fornecer um entendimento diante de um dado assunto ou situação. Pois, não há transmissão de saber para perguntas que não foram feitas e não há sentido de escrever quando não há leitor, de igual forma, não faz sentido uma produção fílmica se não há quem veja. Se há produção é necessário que haja espectadores.

Essa produção, seja ela cinematográfica ou filosófica deve, atingir a necessidade humana, no tocante aos elementos que chame a sua atenção. Pois, para que a comunicação seja eficaz é justo que ambas as partes tenham feito a sua parte, isto é, se é uma produção de cinema – é justo que transmita uma mensagem acessível e preponderante. De igual forma, quem assiste, deve estar consciente da atenção a ser estabelecida para trás e construir uma reflexão frente ao que está sendo apresentado. Se algo fugir do que se estabelecer a mensagem não pode surtir o efeito esperado.

A compreensão do que se apresenta acima é muito interessante, visto que, o conhecimento está marcado por uma complexibilidade e de uma multiplicidade de fatores, a filosofia se encarrega desde sempre de buscar refletir estes elementos que são constructos da vida humana, se juntarmos isso a força do cinema em sua representação na atualidade, muito se pode fazer refletir e apresentar elementos de aprendizado nas escolas e trazer para a vida pessoal de cada indivíduo. Em certo momento Deleuze e Guatarri (1992) destacou:

Não há conceito simples. Todo conceito tem componentes, e se define por eles. Tem, portanto uma cifra. É uma multiplicidade, embora nem toda multiplicidade seja conceitual. Não há conceito de um só componente: mesmo o primeiro conceito, aquele pelo qual uma filosofia "começa", possui vários componentes, já que não é evidente que a filosofia deva ter um começo e que, se ela determina um, deve acrescentar-lhe um ponto de vista ou uma razão. (DELEUZE, GUATTARI, 1992, p.21).

As conceituações que elaboramos a partir da realidade nos mostram que não há algo fechado ou acabado, mas que estar se construindo, tudo isso é bastante filosófico, e porque não dizer cinematográfico, pois tudo é possível nestes dois grandes polos de construção de sentido e de elaboração de um ensino-aprendizagem. Quando se expõe essa ideia é evidente que na perspectiva deleuziana o cinema tem algo muito presente e que sua presença está marcada na representação e ilustração. Com isso, fica claro o desejo de transmitir uma ideia, uma conceituação a partir de elementos já estabelecidos a priori. Assim, Deleuze e Guatarri (1992) reforçou que:

O plano não consiste evidentemente num programa, num projeto, num fim ou num meio; é um plano de imanência que constitui o solo absoluto da filosofia, sua Terra ou sua desterritorialização, sua fundação, sobre os quais ela cria seus conceitos. Ambos são necessários, criar os conceitos e instaurar o plano, como duas asas ou duas nadadeiras. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.52).

Ao elaborar um conceito na filosofia é evidente que este não é o fim dele, mas, uma conjuntura de sentido, que pode fornecer inúmeros elementos que concordem ou não com a ideia primeira. Todas essas reflexões embasadas até aqui servem para mostrar a aproximação entre a filosofia e o cinema, ambos se servem da reflexão para construir um entendimento mais aprofundado e para construir significados que transmitam uma mensagem para aqueles que se servem da mensagem expressa. Na filosofia de Deleuze, se verifica que os conceitos chegam à reflexão a partir dos problemas que os acontecimentos adentram na experiência (REINA, 2014, p. 62). Dizer isto, é perceber que na realidade com que se insere, essa aproximação se origina de suas conceituações que servem para assegurar a sua filosofia. Todavia faz necessário uma busca de compreensão que se está querendo exprimir, e isto é nos tempos de hoje um grande desafio, tendo em vista a falta de assimilação da realidade e de uma compreensão mais abrangente do todo que se quer expressar, seja na filosofia ou nas inúmeras obras cinematográficas.

O entendimento da perspectiva de Deleuze e a sua aproximação com a filosofia, deseja imprimir uma reflexão que seja inerente à realidade presente, no tocante às vicissitudes históricas e filosóficas em que se encontra o indivíduo. Dizer isto, é adentrar numa esfera onde é possível refletir a realidade partindo do mundo cinematográfico. É um grande desafio, despertar o nosso pensamento para a partir do cinema tirar elementos de aprendizados e de contribuições educacionais para os que buscam na educação uma força basilar de construção de identidade para a sua vida.

Alessandro Reina (2014) traz um apontamento bastante preponderante ao expor o pensamento deleuziano:

A obra fílmica como propõe Deleuze (2007) é um “todo”, sua apreensão e caracterização filosófica manifestam-se a partir da unidade fílmica e não de sua fragmentação. O conceito imagem não é produzido por uma cena ou um bloco de cenas, mas pela totalidade da obra. Cabe lembrar que Deleuze (1992) coloca o conceito como uma complexidade que visa responder a um problema, não como uma palavra ou um único sentido. (REINA, 2014, p.65).

Este “todo” é elemento norteador para a assimilação da filosofia dentro de uma obra cinematográfica, que deseja desenvolver princípios de resultados para a prática educacional e para o engendramento das inúmeras áreas como elementos de assimilação de conceitos e de uma prática efetiva de elementos que ajudam nessa compreensão. Como se sabe, o cinema oferece inúmeras formas de ajudar na transmissão destes conhecimentos é preciso tornar esse mecanismo mais acessível nas escolas, e a partir disso, utilizar esses meios como gancho positivo nas escolas e universidades.

A linguagem do cinema é resultado de inúmeros conceitos e significados. Deleuze em suas obras, buscou elaborar suas teorias filosóficas fundamentado esses elementos a partir de situações que se desenvolvem e que tem um ensinamento a ser fixado na vivência do indivíduo, em um dado momento ele afirmou: “a essência do cinema, que não é a generalidade dos filmes, tem por objetivo mais elevado o pensamento, nada mais que o pensamento e como este funciona”. (DELEUZE, 2007, p. 203).

Dizer isto é perceber que a essência do seu pensamento não se encontra nos diversos mecanismos que podem ser utilizados na prática cinematográfica, e hoje, com o avanço da tecnologia sabemos que muito tem contribuído; mas é perceber o pensamento que permite o percurso da obra e a mensagem que se encontra nela, isto sim garante a funcionalidade e a integração do seu sentido de ser e de existir, enquanto princípio congruente e de objetivação. Reina (2014) aponta:

Deleuze (2013) afirma que o sujeito só busca a verdade quando se sente forçado a buscar a verdade. Por isso o filme para ser filosófico precisa violentar o pensamento do

espectador. Os filmes são constituídos por signos que deverão colocar-se como uma força de fora que conduza o espectador a pensar. (REINA, 2014, p. 75).

Dizer isto, é apropriar o elemento cinematográfico da filosofia, como meio de instigar a nossa mente a refletir, ou seja, pela reflexão podemos acessar a investigação de inúmeras questões sejam elas práticas do dia-a-dias, ou ainda, as aporias que permeiam a nossa existência.

Nesse sentido, vale a pena refletir um pouco sobre a filosofia da representação e a filosofia da diferença abordada por Gilles Deleuze, a seguir, podemos apreciar um pequeno entendimento deste autor sobre estas filosofias.

O cenário atual seja no meio cinematográfico ou em outros ambientes, querem tirar de cena esta conceituação, mas esta é inerente e nos ajuda a perceber os elementos principais da filosofia dentro do cinema, e de como pode ajudar no ensino seja a partir da realidade presente ou utilizando elementos preponderantes para instigar a representação e transmitir a mensagem que se quer passar.

Em sua tese, Reina evidenciou que “a filosofia da representação em Deleuze (2006) evidencia que a filosofia que em seu começo é incapaz de romper com as amarras do senso comum, sendo incapaz de pensar a diferença, é uma pseudofilosofia”. (REINA, 2014, p. 44). Dizer isto, é o mesmo que objetivar ou neutralizar a sua contribuição, não é fazer acontecer por si só, mas ser capaz de elaborar algo que represente e que toque a vida das pessoas, que seja capaz de gerar uma reflexão profunda no indivíduo. Pela representação cinematográfica, a filosofia deve agir no intelecto humano como uma força que promova uma reflexão e estimule a um agir para além de sua realidade.

Corroborando ao que fora destacado acima Ferronato (2010) destaca:

Tomada como objeto de representação, a diferença não aflige o pensamento, apenas o mantém ocupado com sua própria imagem. Assim, da mesma forma com a dúvida e com a certeza, o pensamento pressupõe tendência para o verdadeiro, mantendo-se preso à forma da representação pelo reconhecimento da distinção entre uma e outra. O que pode arrancar o pensamento de sua inércia é o encontro com o inusitado, precursor de uma coação que força o pensamento a sair de si e criar o novo. (FERRONATTO, 2010, p. 82-83).

Esse encontro proporcionado pela representação, busca nas pessoas uma força capaz de gerar uma reflexão e porque não dizer um ensinamento. O ensino, em suas práticas educacionais, deve aproveitar esses mecanismos para elaborar meios de transmissão de conhecimentos, especialmente na filosofia, pois, se faz necessários indivíduos capazes de refletir a partir da realidade em que vivem, buscando encontrar respostas que sejam capazes de provocar o meio em que se encontram e a partir disso conseguir propor novas maneiras de viver e agir.

É por isso, que a filosofia da representação é bastante importante para a construção da reflexão filosófica de Deleuze. É através da representação, que podemos ver a realidade e partir dela conseguir elaborar meios de reflexão e a partir disso transformar a realidade. O cinema desempenha muito bem esta filosofia, e ela têm muito a nos dizer, e aprendendo dela poderemos tirar proveitos que ajudam na reflexão e na vida em sociedade.

A filosofia da diferença, seria no entender de Reina (2014) “uma negação à possibilidade de uma “filosofia da diferença”, como Descartes (1973) fez ao colocar o “cogito” como princípio de sua filosofia” (REINA, 2014, p. 44), como bem lembrou Reina em seu trabalho. Não seria uma negação abstrata ou intimista da realidade, mas um modo de negar a realidade excluindo por si só os elementos que constituem uma realidade ou ainda, os princípios que são base para a identidade de seus elementos. Dizer isto, é perceber que não é na negação que percebemos que há diferenças, mas a diferença por si só mostra que não há iguais. A filosofia ajuda a compreender essas diferenças e o cinema tem o papel de mostrar em seus trabalhos formas de lidar com esses movimentos de diferenças, buscando gerar sempre uma reflexão diante da complexidade do assunto e dos elementos que constituem, principalmente nas suas problematizações e de como a reflexão pode ser aprimorada diante destes desafios.

Em síntese, se percebe que ambas as filosofias ajudam a perceber um espaço na filosofia que deve ser aprimorado e discutido, este trabalho busca mostrar uma visão, tendo como embasamento teórico o filósofo Gilles Deleuze, é evidente que outros desenvolve a mesma reflexão e fazem as suas críticas. O mais importante nesta reflexão, é a percepção de como estas filosofias podem ser exploradas e expostas como contribuição de uma mensagem que favoreça a reflexão filosófica e que consiga chegar aos cinemas e causar reflexão para todos que buscam neste meio audiovisual, um caminho que aguace o seu pensamento reflexivo.

2. A construção de uma filosofia própria, com enfoque cinematográfico no Brasil

A reflexão filosófica vem com passar dos anos ganhando enfoque e cenários diferentes, é evidente que com a evolução da tecnologia, a filosofia tornou-se mais acessível, como também outras ciências. O cinema também desenvolve uma força muito maciça nas vidas das pessoas, seja pelo seu acesso ou pelas inúmeras formas de acessá-lo. É evidente que esses dois modelos de transmissão de conhecimento e reflexão devem unir suas forças para a construção de uma sociedade cada vez mais reflexiva, criativa e consciente de seu papel na sociedade. Para que isto aconteça de forma satisfatória é justo que desde o início esses mecanismos sejam utilizados nas escolas e na prática do ensino, pois é a partir daí que construiremos indivíduos “pensantes” capazes de olhar ao seu redor e desenvolver juízos que facilitem a comunicação e o bem viver de todas as inúmeras esferas de um espaço que constituem as pessoas. Reina (2014) traz em sua dissertação um elemento muito interessante, a saber:

A filosofia está presente nos filmes, basta que ela seja encontrada lá. Nem sempre é preciso que os olhos estejam “treinados” filosoficamente (pela história da filosofia). Caso os olhos não estejam treinados, isso não irá impedir que o espectador seja capaz de construir uma reflexão a partir dos filmes, de filosofar, atividade essencial para a própria construção da filosofia, pois nem sempre o filosofar, tomado no sentido de uma reflexão profunda sobre algo, exige o conhecimento da história da filosofia. Muitas vezes ele surge de maneira inesperada como um estranhamento diante dos fatos vividos ou por intermédio de uma força que a imagem imprime sobre o pensamento. (REINA, 2014, p. 49).

A unidade entre cinema e filosofia, deve ser utilizada como meio de reflexão de construção de inúmeras identidades de indivíduos que sejam capazes de refletir a partir de sua realidade, e como resultado disso, perceber a força que se encontra em cada um deles como

Nesse sentido, a arte do cinema, pode fazer uma ponte para a filosofia e todas as questões pedagógicas, que dificultam o processo de aprendizagem, podem resultar favoravelmente para uma contribuição e melhoramento da educação favorecendo o ensino e sua inserção da arte de filosofar com a arte cinematográfica. Ao tratar da força do cinema dentro de uma reflexão Reina (2014) evidenciou:

O cinema por sua vez cria um mundo de ficção. No entanto, traz consigo possibilidades de reflexão que talvez nunca tenham sido problematizadas, pensadas ou realizadas na realidade pelo espectador que assiste a um filme. Assim, percebe-se que o cinema pode ir além do elemento motivador, impulsionando o espectador para a construção de uma determinada reflexão não experienciada ou não vivida no mundo real. Tal reflexão pode ou não caracterizar-se como uma reflexão crítica e por assim dizer, filosófica. (REINA, 2014, p. 42).

A reflexão trazida pela filosofia e que pode ser evidenciada no cinema, traz acenos de grande valia para a construção de um processo educacional que facilita a assimilação de conteúdos teóricos e práticos. Esses conteúdos ajudam a fixar uma reflexão e a partir dela fornece elementos que a pessoa pode levar para toda a vida.

Nesse ínterim, vamos tomar como exemplo norteador, os recursos cinematográficos produzidos no Brasil, e ainda, como tudo isso pode contribuir para uma melhor educação. A educação tem como prioridade a troca de conhecimento. As disciplinas devem estar conectadas umas às outras. A filosofia é a que sai nessa busca por ser a matriarca e dela emana todas as outras, porém, na contemporaneidade há uma distorção no sentido da educação, que se fragmenta e se torna imperfeita para os que transmitem o conhecimento como para os que o adquirem. É preciso que haja enfrentamento destas dificuldades e se quebrem essas barreiras para que a educação interdisciplinar aconteça e favoreça o conhecimento mútuo, pois se cada disciplina dando a sua contribuição já tem um bom resultado quando é aplicado coerentemente, ainda mais quando estas disciplinas se inter-relacionam, com certeza a cadeia do conhecimento se aprimora e fica mais consistente.

Ao ver um filme se podem observar na cena aspectos culturais que permeiam a situação fílmica, o mesmo acontece quando se ler um livro, vir uma obra de arte e assim por diante, baseado no filme se constata questões políticas que visam suscitar na sociedade uma aproximação do que se transmite no recurso. O cinema deve-se fazer presente no campo educacional, pois ele é um grande aliado na prática pedagógica em sala de aula, é por meio dele que se podem buscar reflexões diferentes da realidade local e tornar presente tais cenários e assim dar significação ao cinema como uma prática filosófica. É a filosofia que faz a ponte entre o cinema e a educação, por ela o ser consegue fazer uma reflexão consciente do meio em que se vive. Por meio das obras cinematográficas se entende o sentido da filosofia para os que buscam estudar através das teorias abrangendo as práticas basilares do desse entendimento. Vale salientar o que apresentou Marlucy (2008) em seu pensamento:

Imagens que viajam em uma velocidade que encanta e assusta. Imagens que vêm e vão de um território a outro com uma rapidez que impressiona. Imagens que mostram, expõem, formam, informam, contestam, fazem interagir. Imagens que nos enchem, preenchem, saturam, sem, muitas vezes, nos dar tempo para pensar. Imagens que nos fazem ver de determinados modos. Imagens que nos tocam e nos fazem sentir muitas sensações. Imagens que nos capturam. Imagens de diferentes tipos que vemos e que nos veem. Imagens *que fazemos*, produzimos, construímos. Imagens *que nos fazem*, nos constituem, nos formam. (PARAÍSO, 2008, p. 113).

Destaca-se acima a importância da imagem, isto é, como se reflete o cinema, a filosofia e a educação. Neste trabalho é oportuno refletir sobre a imagem, pois é ela que norteia tudo. A imagem é o princípio norteador do cinema e conseqüentemente do processo educativo de aprendizagem, tudo que se aprende passa por algum dos sentidos aqui por meio da imagem, é a maneira mais fácil de entender, pois nela vislumbramos o real sentido das coisas pelas cores, tamanhos, objetos, estilos, enfim tudo o que compreende a imagem. A nossa educação passa pela imagem, é uma educação visual seja por meio do cinema, televisão, pintura, desenho animado etc.

O recurso fílmico traz elementos cinematográficos como a imagem parada ou em movimento, som musical, ruídos (sonoplastia), sons da fala e escrita tudo isso é reflexo de um forte estudo das características culturais que se quer refletir no trabalho é baseado nisso que se apresenta uma filosofia para ser refletida por meio da prática educativa. Com isso, a vida real que se insere na ficção, ou melhor, o cinema usa o cotidiano para expressar o cinema os questionamentos oriundos da sociedade por isso que muitas vezes quem assiste se identifica com os filmes, pois neles se encontra um pouco da realidade de cada indivíduo que o assiste. Muitas vezes são apresentadas cenas e histórias reais, outras são mitos e lendas, mas independente do estilo é possível fazer um juízo de valor e trazer uma reflexão para a vida. Em âmbito educacional faz-se necessário um engajamento maior do filme nas salas de aulas e escolas, uma vez que a teoria se distancia da prática e o filme é uma prática das circunstâncias do meio em que se insere o ser humano com as suas alegrias, tristezas, dúvidas e certezas.

É pertinente o posicionamento deste autor ao refletir a realidade das imagens e símbolos em harmonia com a sensibilidade:

Contudo, apesar de vivermos em um mundo de imagens e símbolos, nem sempre estamos preparados para fazer a leitura destes. Nossa formação escolar e extraescolar estão centralizadas na palavra e deixamos de nos preocupar com a educação da sensibilidade, aspecto fundamental na formação do sujeito e, como consequência, da sociedade. (MELO, 2006, n.p.).

Evidentemente, é considerável o que apresenta o autor da citação, uma vez que, o objeto fílmico por si só tem sua função pedagógica, na maioria das vezes este recurso é apresentado separadamente ou isolado a um tema que se quer refletir, porém ele é capaz de anexar reflexões diversas sejam de cunho educativo, filosófico, social ou de uma reflexão pessoal. Esta é a beleza do filme favorecer uma reflexão a partir do meio em que se insere e partido deste meio dando sustentação às diversas filosofias existentes, aprimorando assim o processo educacional do indivíduo. Promovendo transformações no cenário social em que se inserem as diversas realidades e aprimorando o ensino e melhorando a aprendizagem. A metodologia do filme no ambiente pedagógico favorece uma nova cultura de ensino dado que, ela é diferente das utilizadas por muitos docentes. É diferente olhar desse ângulo, pois na maioria das vezes este recurso é visto como negativo, mas não é o recurso que é negativo e sim as metodologias aplicadas a ele. Neste trabalho é perceptível que se bem elaborado o trabalho com a aplicação do filme, estes apresentam grandes avanços para o entendimento das realidades de estudo ou mesmo de uma compreensão de si no ambiente de ensino.

Portanto considerando a importância do recurso fílmico no ambiente escolar, a escola além de favorecer o ensino tem por obrigação formar indivíduos conscientes de seu papel na sociedade, neste sentido se deve abusar de filosofias e meios que os tornem responsáveis para tais ações. Um meio muito forte aqui refletido é o filme, pois bem, que ele sirva de sinal para angariar nas pessoas uma consciência de seu papel no mundo contemporâneo.

Conclusão

A guisa de conclusão, este trabalho buscou fornecer os meios necessários de uma reflexão e o entendimento mais apurado da filosofia de Gilles Deleuze, como princípio de entendimento do recurso cinematográfico. O caminho feito fixou em perceber os acenos de Deleuze seja na sua filosofia da representação ou da diferença, e ainda, buscando em suas conceituações e significados, toda a sua filosofia como uma contribuição para o cinema.

É evidente que a filosofia e o cinema juntos desempenham uma força que toca a reflexão das pessoas e as fases capazes de examinar a realidade em que vivem, seja pela produção cinematográfica, onde busca na ficção, situações que pertencem à realidade e que voltar em uma forma de entendimento prático e teórico. Esses mecanismos corroboram ao ensino que deve estar bastante presente na vida dos estudantes que ao aprimorar as suas metodologias educacionais, podem exprimir conceituações e pensamento a partir da realidade em que vivem.

O ensino filosófico somado ao cinema, traz elementos que modificam a prática de ensino e que são construtos de uma contribuição que servirá para toda a vida. Diante das dificuldades que cercam o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, sejam os aspectos culturais, econômicos ou sociais, essas duas ciências juntas podem fazer chegar nos alunos o conhecimento mais puro de forma lúdica e que transmite uma mensagem e reflexão que ficará para toda a vida.

Portanto, que pela reflexão filosófica, o recurso cinematográfico seja uma constante na aprendizagem dos estudantes brasileiros. Que o estudo, seja uma prática prazerosa e que ela forme cidadãos conscientes e capazes de refletir a partir da realidade em que estão inseridos, pois a verdadeira educação acontece a partir dos momentos em que o indivíduo pode transformar a sua realidade e dela tirar os meios necessários de sua sobrevivência e bem-estar social.

Referências Bibliográficas

DELEUZE, G. **Cinema II: a imagem-tempo**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DELLEUZE, G.; GUATARRI, F. **O que é a filosofia?** São Paulo: 34, 1992.

DUARTE, Rosália. **Cinema e Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FERRONATTO, M. A. S.V. **A representação como limitação – crítica de Deleuze à noção de diferença ontológica em Heidegger**. Acta Scientiarum. Human and Social Sciences, Maringá, v. 32, n. 1 p. 81-89, 2010.

MELO, Victor Andrade de. **A animação cultural: conceito e propostas**. Campinas: Papirus, 2006.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Composições curriculares: culturas e imagens que fazemos e que nos fazem**. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v. 9, n. esp., p. 108-125, out. 2008.

REINA, Alessandro. **Filosofia e Cinema: O uso do Filme no processo de ensino-aprendizagem da Filosofia**. Orientador: Geraldo Balduino Horn. 2014. 184f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, linha de pesquisa Cultura Escola e Ensino do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2014. Disponível: <>. Acesso em: 18 de janeiro de 2023.

Autor:

Washington Luiz Sebastião Nunes

Bacharel em Filosofia pelo Claretiano – Centro Universitário. Pesquisador CNPq do Grupo de Estudos sobre Cinema e Ensino de Filosofia (GECEF) do Claretiano – Centro Universitário e é graduando do sétimo período do curso de Teologia pela Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP.

E-mail: washigtonluz61@hotmail.com.



O uso da linguagem cinematográfica no ensino da geografia escolar

Eliana Maria Lelis de Oliveira



Resumo: Segundo Nídia Pontuschka (2009, p.261), “no mundo atual, é possível identificar ampla diversidade de linguagem num contexto marcado por uma infinidade de informações. A sociedade é cada vez mais uma sociedade da informação, fruto da revolução tecnológica responsável pela rapidez cada vez maior dos meios de comunicação (...) pode-se dizer que tal situação não tem garantido a inserção crítica dos indivíduos na sociedade. Este trabalho tem como objetivo, enfatizar o uso da linguagem cinematográfica como recurso pedagógico no ensino da Geografia, que permite uma série de reflexões dos diversos contextos que contemplam o estudo dos diferentes espaços do planeta, caracterizados por diferentes processos socioeconômicos e culturais, bem como do reconhecimento das distintas paisagens ditas naturais, pois a imagem constitui excelente arcabouço para o aprendizado. Para este trabalho, utilizou-se a pesquisa bibliográfica como método de estudo, cujos resultados foram obtidos a partir da obra de Nídia Pontuschka “Para ensinar e Aprender Geografia” (2009) e Milton Santos “A natureza do Espaço” (1996). O uso e a interpretação das imagens permitem à análise geográfica o aprimoramento de elementos fundamentais nesse processo, como observação, percepção e analogia, visto que a ciência geográfica se alimenta de tais componentes em sua análise espacial, como uma alternativa para refletir sobre o uso dos diversos espaços do planeta, na perspectivas de compreensão dos espectros da ação humana, visando estabelecer reflexões sobre a maneira pela qual o homem atuou e atua no remodelado da superfície terrestre. É pressuposto da Geografia Escolar a compreensão dos elementos básicos de orientação e localização no espaço, ao mesmo tempo estabelecendo a integração dos diversos elementos naturais e culturais, fortalecendo a análise de lugar, definido na Geografia como o espaço onde os vínculos são estabelecidos e configuram a interpretação de pertencimento, de apropriação ou não do espaço, das causas e consequências da ação humana. Assim, pressupõem-se os estudos das diferentes formas de apropriação que, segundo o geógrafo

Milton Santos (1996), entre a “ação e o objeto, há a intencionalidade”, que explica o espaço geográfico como um híbrido, onde natureza e a técnica se interligam e se integram. Compreender o espaço geográfico, o lugar geográfico, é compreender o homem. É compreender sua essência, sua capacidade de ação e atuação espacial. Sem a compreensão mínima da lógica da existência humana, retratadas ao longo da história, das relações de poder estabelecidas através da técnica, do modo de produção, da lógica do poder territorial e econômico, parece tarefa difícil pensar num processo emancipatório, onde a noção de pertencimento fica comprometida em sua integralidade. A produção cinematográfica pode constituir-se elemento integrador nessa análise, desde que a Educação se articule como um processo que permita uma prática reflexiva, numa perfeita correlação interdisciplinar, analisando o homem e sua existência nos diversos contextos socioeconômicos, culturais e estéticos de um dado momento histórico. Concluindo, a leitura de mundo se concretiza na medida em que se amplia a compreensão do que significa vir a ser no mundo, com plena consciência e construção do pertencimento. Sem esse processo, a educação não cumpre seu papel.

Palavras Chaves: cinema, geografia, escola, ensino.

Autora:

Eliana Maria Lelis de Oliveira

Atualmente é professora no Colégio dos Santos Anjos/JF, Ensino Fundamental e no Colégio Meta. Graduada em Geografia pela UFJF. Possui Pós-Graduação (Especialização) em Geografia e Gestão do Território(UFJF) e Metodologia do Ensino Superior(CESJF). Ampla experiência nos diversos níveis de ensino,destacando-se a docência na Graduação em Geografia (UFJF e CESJF), Bacharelado em Turismo(FESJ) e formação de professores, curso Normal Superior(FESJ) além de implementação de projetos de estágio, como Coordenadora de Estágio da Faculdade de Turismo de Santos Dumont, curso de Bacharelado em Turismo. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Cinema e Educação Filosófica (GECEF) - Claretiano Centro Universitário

Orientador: Prof. Dr. Alessandro Reina



Teoria lukacsiana do reflexo: vida cotidiana e estética cinematográfica

Oberdan Quintino

Resumo: A Estética em Lukács surge como um caminho para a autonomia e a conscientização da realidade social. Partindo da vida cotidiana, enquanto meio de percepção individual e coletiva, Lukács entende que a simplicidade e a rotina exerceriam um papel transformador no tecido social ao identificar a teoria do reflexo intrínseco a ela. Nesse contexto, o cotidiano revelaria, enquanto princípio motivador, a transcendência e a conscientização no plano individual e sua repercussão no plano coletivo. Desse modo, vida cotidiana, arte, ciência e teoria do reflexo evidenciariam um comportamento individual mais ativo no tecido social em face das demandas impostas em sua dinâmica.

Palavras Chaves: Lukács; estética; vida cotidiana; arte; ciência e teoria do reflexo.

György Lukács (1885-1971) filósofo marxista húngaro, foi professor de estética na Universidade de Budapeste entre 1945 e 1956. A interpretação do marxismo por ele desenvolvida influencia a sociologia do conhecimento ao valorizar o materialismo histórico. Nesse contexto, seu trabalho de estética surgiria como um caminho de autonomia para o conhecimento, o entendimento, a forma de inserção e a transformação social.

Na estética, Lukács apresenta a vida cotidiana como um caminho promissor para a conscientização e transformação, uma vez que as mudanças geradas no plano subjetivo teriam reflexos no plano objetivo, tanto individual quanto coletivamente. Nesse cenário, a vida

cotidiana funcionaria como princípio gerador de uma forma expressiva de obra de arte que ganharia ares transformadores, conscientes e poéticos, se concebida à luz da ciência.

É a partir do olhar à vida cotidiana, à arte e à ciência que Lukács desenvolve a teoria do reflexo que consistiria em expor a realidade sem, contudo, reproduzi-la tal qual ela se apresenta, mas sim, transformada; despertando a consciência individual capaz de atuar de forma efetiva no coletivo.

A vida cotidiana – enquanto potencial princípio gerador de reconhecimento pró conscientização individual, força comportamental e de atuação social – somente alcançaria esse status com um olhar calcado na arte e na ciência. Desse modo poderia exercer um trabalho de interação com a realidade expressa, não tal qual ela é, mas sim, apresentada sob o viés estético capaz de promover um novo olhar e, portanto, uma nova percepção e reflexão que seria atingida considerando no processo de criação suas diferenças que, para Lukács, refletiriam a mesma realidade. Ele diz:

Si queremos estudiar el reflejo en la vida cotidiana, en la ciencia y en el arte, interesándonos por sus diferencias, tenemos que recordar siempre claramente que las tres formas reflejan la misma realidad. En el idealismo subjetivo nace la idea de que las diversas especies de la ordenación humana del reflejo se refieren a otras tantas realidades autónomas producidas por el sujeto, las cuales no tienen entre sí contacto alguno. [...] Cuando, por ejemplo, en la vida cotidiana, el hombre cierra los ojos para percibir mejor determinados matices audibles de su mundo circundante, esa eliminación de una parte de la realidad a reflejar puede permitirle captar el fenómeno que el aquel momento le interesa dominar más exacta, más plenamente y con más aproximación que la que habría podido conseguir sin ese prescindir del mundo visual. A partir de esas manipulaciones casi instintivas discurre un camino muy tortuoso que lleva hasta el reflejo en el trabajo, el experimento, etc., y hasta la ciencia y el arte. (LUKÁCS, 1966, p. 35 e 36).

A vida cotidiana, para Lukács, passa a ser percebida de forma mais consciente e, isso ocorreria, entendemos, em razão da possibilidade de vislumbrar caminhos objetivos presentes no cotidiano e, ao mesmo tempo, proporcionaria insights por meio da arte e da ciência que trariam conforto subjetivo, sem minar o potencial ativo e expressivo resultante dessa percepção.

A arte e a ciência contribuem, portanto, para despertar o potencial inerente à realidade cotidiana de maneira que esse despertar possa atuar diretamente na consciência individual promovendo reflexões capazes de inspirar atitudes coletivas sobre a realidade social e as necessidades de transformação que esta clama.

Frederico, em seu artigo *cotidiano e arte em Lukács* afirma que:

No sistema hegeliano a arte desponta como o primeiro momento de afirmação do Espírito Absoluto, a ser superado, em seguida, pela religião e pela filosofia. A arte é definida por Hegel como a *manifestação sensível* do Espírito. O aparecer sensível do Espírito não se confunde com uma aparência qualquer. A aparência é sempre a aparência necessária de um conteúdo verdadeiro, de uma essência que precisa aparecer, mas que não se identifica diretamente com a aparência. A arte, assim, é uma representação que nos conduz a uma realidade diferente de nosso cotidiano, pois nesta a aparência cumpre a sua função de ocultar a essência. Diferentemente da experiência cotidiana, a arte nos fornece uma realidade autônoma mais alta e verídica. (FREDERICO, 2000, p. 301).

Nessa perspectiva, há a necessidade de expressão e comunicação que é inerente ao homem e que encontra sua força na própria vida cotidiana transcendendo a ideia de prática rotineira e sem destaque; mas, que pode propiciar ao interlocutor um novo olhar de troca e de transcendência expressiva, influenciando diretamente no comportamento do indivíduo e sua relação com o coletivo.

Nesse sentido, conforme mencionado anteriormente, temos a vida cotidiana como princípio motivador para a concepção artística, contudo, só se realizará plenamente quando há o retorno desse cotidiano transformado, instigando o espectador à reflexão por meio da ampliação da consciência proporcionada ao se considerar a tríade: vida cotidiana, arte e ciência. A concepção artística encontraria sua matéria prima na vida cotidiana, entretanto, esta se refletiria de maneira transformada gerando uma nova percepção.

Interessante a observação de Jean-François Lyotard, referente a transformação do mundo, feita em um curso de introdução à filosofia:

Transformar o mundo não quer dizer fazer qualquer coisa. Se o mundo está para ser transformado, ele contém em si a aspiração a outra coisa, aquilo que lhe falta já está lá, sua própria ausência a si mesmo está presente. É apenas isso o que a famosa frase significa: “A humanidade só se põe os problemas que pode resolver”. Se não houvesse aquilo que os marxistas chamam de tendências na realidade, não haveria nenhuma transformação possível, e como dizíamos outro dia a respeito da fala, tudo seria permitido, poderíamos não somente dizer, mas fazer qualquer coisa. Se o mundo tem de ser transformado é porque ele já está se transformando. Temos no presente algo que anuncia, que antecipa e que convoca o futuro. A humanidade, em determinado momento, não é simplesmente o que ela aparenta ser, aquilo que uma boa pesquisa psicossocial poderia fotografar (e é por isso que esse tipo de investigação fotográfica é sempre infinitamente decepcionante pela pobreza dos clichês produzidos), a humanidade também é aquilo que ela ainda não é, aquilo que busca, confusamente, ser. (LYOTARD, 2013, p. 98-99).

Essa percepção produziria a conscientização necessária para lidar com os problemas sociais tanto no plano individual quanto no coletivo. A conscientização surgiria do estabelecimento da relação entre as particularidades inerentes à vida cotidiana, à arte e à ciência que, valorizadas em suas singularidades e se inter-relacionando, conceberiam a denominada teoria do reflexo, na qual segundo Lukács (1966, p. 36): “Todo reflejo lo es, por tanto, de esa realidad única y unitaria. Pero de ello no se sigue – como no sea para el materialismo mecanicista – que toda refiguración de esa realidad tenga que ser una simple fotocopia de la misma.”

Sua efetividade enquanto forma expressiva estaria atrelada à ciência, desde que esse processo criativo esteja permeado por análises distanciadas do plano intuitivo. Em outras palavras, deveríamos olhar o que surge do intuitivo considerando racionalmente os elementos da expressão artística; daí decorreria o domínio dos elementos que compõem a técnica de concepção estética.

A estética de Lukács considera, como princípio motivador e condição para seu estabelecimento, a homogeneidade da vida cotidiana; o que estreitaria a relação com a arte e mais particularmente com o cinema que buscaria a verdade e, nesse esforço, transcenderia a cotidianidade subjetiva e simples, ganhando, dessa forma, ares poéticos.

Para Gabriell Zanca:

Importante meio de análise política e social, o cinema, encontra na recepção do crítico sua legitimação, por isso seu trabalho, também testemunho de uma época, é essencial tanto para a contextualização de um movimento cinematográfico quanto para as influências da sociedade que o gera. [...] Partindo de filmes, com influências nitidamente preocupadas com a tarefa de ser representantes de questões socioculturais, é possível perceber correntes estéticas profundamente influenciadas pela necessidade de aproximação com a realidade. (ZANCA, 2012, p. 1 e 2).

Nessa perspectiva, o cinema surgiria como o suporte artístico dotado do potencial para gerar reflexões sobretudo em razão de seu nível de alcance e entretenimento que é capaz de suscitar. No entanto, em seu processo produtivo poderia propiciar momentos de conscientização tanto no âmbito subjetivo quanto no objetivo, transcendendo a condição de entretenimento. É por meio do cinema concebido a partir da vida cotidiana, com a arte e a ciência enquanto parte desse processo, que o cinema ganha força de conscientização e transformação.

Desse modo, considerando esses elementos e seguindo no olhar sobre a estética cinematográfica lukacsiana temos o trabalho de Lívia Cotrim, que analisa dois textos de Lukács, distanciados por um intervalo de cinco anos, a saber: “Reflexões para uma estética do cinema” (1913) e o capítulo “Filme” que se encontra em *A peculiaridade do estético* (1950), publicado em 1963.

Em “Reflexões”, Lukács busca apreender a peculiaridade estética do filme, as possibilidades específicas desse gênero artístico de refiguração dos homens e seu mundo, que o delimitam e lhe conferem sua fisionomia própria. À época, o cinema ainda não completara duas décadas de existência, considerando a data oficial de seu surgimento (1895); o primeiro longa-metragem (com 70 minutos de duração) só foi rodado em 1906. Charles Chaplin faria seu primeiro filme no ano seguinte àquele em que Lukács escreve (1914); dois anos depois, W. D. Griffith rodaria *O nascimento de uma nação* (1915); apenas na década de 1920 se desenvolveriam o cinema soviético, o cinema impressionista francês, o expressionista alemão, o surrealismo de Buñuel. E só no final dessa década o cinema deixaria de ser mudo. (COTRIM, 2020, p. 25).

No esforço de apreensão da estética fílmica, Lukács buscaria se aprofundar mais ainda em sua análise entendendo que o cinema enquanto veículo de fruição estética atingiria esse patamar pelo teatro, sobretudo, na figura do ator e na compreensão de sua personificação no palco e no cinema a serviço da concepção imagética como recurso de causa e efeito.

O entendimento do teatro estaria baseado na compreensão da força da palavra como trajetória que confere sua expressividade e lugar de apreensão de conhecimento, na qual a figura do ator, por meio

de seu gráfico emocional, direcionaria a experiência estética na relação com o espectador. No caso do cinema, que nesse momento ainda é mudo, é o corpo que assume esse papel e, em contraposição ao teatro visto como lugar de elevação, este se manifestaria como lugar de diversão.

A vivacidade do cinema, entretanto, é alcançada às custas da alma, o cinema é o mundo das ações sem motivo e significado, dos acontecimentos, mas não do destino, e por isso mesmo ali não cabe a palavra; o cinema é mudo, pensava Lukács, não por uma deficiência da técnica então disponível, mas por necessidade de seu *principium stilisationis*. A palavra é o veículo da alma e do destino, e o mundo criado pelo cinema é o mundo do corpo, no qual o “ordinário movimento das ruas e mercados” pode receber “um forte humor e uma poesia espontânea.” [...]. (COTRIM, 2020, p. 26 e 27).

Esse ponto de vista decorre da visão estética que atribuiria ao teatro um lugar de expressão para a subjetividade humana o que caracterizaria o drama enquanto crescimento individual decorrente de uma experiência mais poética, se contrapondo assim ao cinema, entendido como lugar de divertimento. Há então uma provocação que acabaria por atingir o espectador em sua totalidade, incitando-o a uma reflexão decorrente de sua interação com a experiência cinematográfica.

Em termos práticos, a análise da obra decorreria do distanciamento quanto à apreciação interior, elencando elementos que emanam da própria obra por meio da ciência.

A arte exerceria o potencial transformador que atuaria diretamente no indivíduo em seu subjetivismo, de modo a instigá-lo a uma reflexão de sua relação com o coletivo, objeto. Nessas reflexões o indivíduo se conscientizaria, enquanto sujeito ativo e a arte concebida e analisada sob a perspectiva científica promoveria a transformação da vida cotidiana, em que esse indivíduo se reconheceria como parte integrante desse núcleo, mas também, como agente de mudança.

Entendemos que Lukács em sua obra *Estética* desenvolve a teoria do reflexo tendo o olhar centrado na vida cotidiana que exerceria a conscientização individual e coletiva sendo consideradas, como partes inerentes ao processo, a arte e a ciência.

Importante observar a obra artística em relação a sua concepção e interação, de modo que a obra concebida, reflexo do princípio motivador encontrável na própria vida se revela como estrutura sólida, mas não hermética – considerando-se o pensamento científico, o planejamento e o cuidado em cada passo da concepção.

É a partir dessa concepção que a interação ensejaria questionamentos capazes de proporcionar a transformação individual com força de reverberação coletiva. A vida cotidiana, tal qual ela se

apresenta, precisaria passar pelo crivo que o pensamento científico é capaz de proporcionar o que, em sua expressão artística, estimularia a conscientização individual e coletiva.

Referências bibliográficas

COTRIM, L. **Lukács e o Cinema**. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/29388/27076>>. Acesso em 18/02/2021.

FREDERICO, C. **Cotidiano e Arte em Lukács**. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142000000300022>. Acesso em 18/02/2021.

LUKÁCS, G. **Estética**: La Peculiaridade de lo Estetico. Barcelona: Ediciones Grijaldo, S. A., 1966.

LYOTARD, J. F. Sobre filosofia e ação. In: **Por que filosofar?** São Paulo: Parábola, 2013, p. 89-107.

ZANCA, G. **Cinema Neorrealista Italiano e Cinema Novo**: Análises do processo de influências através da recepção crítica de intelectuais brasileiros. Disponível em: <<http://gthistoriacultural.com.br/VIsimposio/anais/Gabriell%20Zanca.pdf>>. Acesso em 18/02/2021.

Autor:

Oberdan Quintino

Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP (2012), pós-graduado em Globalização e Cultura pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo - FESPSP (2010), graduado em Filosofia pelo Claretiano Centro Universitário - CEUCLAR (2016) e em Educação Artística pela Faculdade Marcelo Tupinambá - MARTUP (1989). É membro do GECEF - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cinema e Ensino de Filosofia (CEUCLAR). Tem experiência na área de Artes, atuando principalmente nos seguintes temas: música, teatro e cinema. E-mail: oberquintino@gmail.com

Plataforma Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7471067806986283>



Piada não é crime

Cláudio Domingos FERNANDES

Eu passei minha infância ouvindo certas piadas que não me permito contá-las a meus filhos. Ouvia-as no comercio de pai, nas festas de família, em velórios. Eram piadas machistas, sexistas, homofóbicas, racistas, pedófilas, zoofílicas. Naquela época, os piadistas papagaiavam Costinha, Ari Toledo, Juca Chaves. E em todos eles tinha a piada do papagaio, tinha a piada do português, do japonês, da Raimunda, tinha piada de corno, piada de gago, piada de loira. Sei delas uma centena. Depois tinham os programas humorísticos: Os Trapalhões, Viva o Gordo, Chico Anysio, etc., seguindo a mesma toada: machismo, sexismo, racismo, homofobia. Este combo, não é, no entanto, um padrão do humor. Ele estrutura todo o padrão televisivo: da programação infantil aos tele jornais, dos programas de auditório aos femininos, no período da tarde, dos policialescos às telenovelas, findando com Sala Especial, em toda a grade, o negro, a mulher, o homossexual eram subalternos, marginais, risíveis. Há quem tenha saudades deste tempo, eu não tenho. Mesmo rindo, não me sentia confortável com a piada do cachorro e do negro que entram numa igreja, da mulher que não sabe diferenciar um micro-ondas de uma televisão ou da “bichona” colocada no seu devido lugar. O riso é uma construção social, e não rimos só de satisfação. Não rimos só do que gostamos. Há aquele riso de canto de boca, manifestação de desconforto. Geralmente meu riso é de desconforto.

Avançamos no tempo. Hoje Ari Toledo, Costinha, Juca Chaves não contariam mais a piada da menina “apalermada” que se oferece ao amigo do pai, para fazer algo com a língua e com as mãos por cinco contos. Chico Anysio reveria o seu tão celebrado Professor Raimundo, Jó Soares o seu

Dr. Turbido (o dentista tarado). Não, contar piada não se tornou crime, não é crime, continua sendo uma das expressões humanas: “O humano é um animal que ri de si”. O que se tornou crime, porque de crime se trata, é o racismo, a transfobia, a pedofilia, o assédio sexual, moral, psicológico etc. O negro não é mais motivo de piada. O homossexual (nem sei se ainda se usa este termo), a pessoa trans não são motivos de piada, as pessoas com limitações psíquicas, físicas, motoras etc., não são motivo de piada. A mulher, geralmente responsabilizada pela violência que sofre, não é motivo de piada. Daí que o piadista, hoje, como ontem, é de habitat circunscrito: festa de família, roda de boteco, churrascos da empresa, velórios (ao menos quando eu era criança se contava piadas em velório). Como entretenimento de massa, o que está em cena é o stand-up. E o profissional deste humor se ofende se o tratamos por piadista. “Não, eu sou autoral! Eu elaboro meu espetáculo. Eu não conto

piada, eu produzo humor”, ouvi um deles dizendo. Sendo assim, ele tem uma responsabilidade que escapa à responsabilidade do tio chato já embriagado.

Em uma canção, Belchior nos lembra: “Sons, palavras, são navalhas”. Vó, também nos ensinava: “Fio, palavra é faca, parte o pão, mas também mata!”. É preciso, então, responsabilidade com este instrumento: a palavra. Quem trabalha com a palavra precisa ter claro que palavras matam, que discursos matam. Escrever não é crime, mas o conteúdo do que escrevo pode tornar-me criminoso. Isto serve para jornalistas, para romancistas, para cronistas. E se o standapeiro trabalha com o texto, é preciso que tenha esta clareza: palavras são faca, cortam o pão, mas, também, matam. Assim, diferente da piada, numa roda de boteco, ao escrever o texto do meu espetáculo a pessoa escolhe a palavra, a expressão, a entonação, o momento de a usar, porque há uma intenção, ele quer dizer algo, quer tomar posição num debate através do humor. Então ele tem que ter claro as consequências de seu ato. A escrita é ato. Todo ato produz um efeito desejado ou não. E eu sou responsável seja pelo efeito desejado de um ato, seja pelo efeito não esperado de minhas ações. Então, mesmo que eu não queira cometer crime, se minha escrita configura crime, eu respondo por ela. Piada não é crime! Mas, em nome do humor não posso, não devo, reforçar crimes e preconceitos.

Há um tipo de humor que desperta o senso crítico, ajuda a compreendermos a realidade, a questionar-nos, a questionar as estruturas de poder que regem nossas vidas. Há humor que nos faz repensar comportamentos, valores, pensamentos, que coloca em questão o que pensamos saber. Rir pensando e pensar rindo nos melhora em humanidade. Mas é preciso ter a estatura de um François-Marie Arouet para produzir um humor assim. Há, porém, o humor medíocre, rasteiro, preguiçoso.

Um humor fundado em pré-conceitos, na ignorância, na insensibilidade, um humor que acha que tudo é motivo de riso, mas só ri de minorias e facilmente se associa a crimes. Para este tipo de humor não se requer muito, basta seguir uma determinada cartilha, muito utilizada por certos opinadores. A quem interessa produzir humor raso associado a crime, eu indico, então, “O mínimo que você precisa saber para não ser um idiota”. Sucesso nos tribunais!

Autor:

Claudio Domingos FERNANDES

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

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



Da Síndrome de Burnout à crocheterapia. Da infância à centralidade do trabalho docente.

Ofélia Maria Marcondes

Temos que enfrentar nossos demônios e talvez seja por isso mesmo que a infância torna-se um período bom, mas também, difícil.

Mesmo que tenhamos boas lembranças da infância, na maturidade essa fase parece assumir mais um caráter melancólico do que um clima de felicidade. É bem provável que a memória que temos da infância seja uma certa construção de lembranças sobrepostas que acabam por constituir esse material memorístico que nos serve de âncora e de reflexão.

Venho pensando em como o trabalho docente assumiu uma tal centralidade na produção de minha existência e que acabou por desencadear um diagnóstico de Síndrome de Burnout (SB). Este ensaio não é mi-mi-mi, mas fruto de sessões de terapia, leituras de teorias, conversas com amigos, estudantes e familiares e tudo isso com o apoio da reflexão filosófica que venho exercitando ao longo da experiência docente.

Como afirma Andrew Solomon (2014, p. 15),

Quando estão bem, certas pessoas amam a si mesmas, algumas amam a outros, há quem ame o trabalho e quem ame Deus: qualquer uma dessas paixões pode oferecer o sentido vital de propósito, que é o oposto da depressão. O amor nos abandona de tempos em tempos, e nós abandonamos o amor.

E é sobre esse excesso de amor que gera abandono que vou tratar neste ensaio.

Em primeiro lugar, assumo a filosofia como um trabalho de pensamento reflexivo sobre fenômenos ou dados da realidade a partir do qual podemos analisar os fundamentos das circunstâncias e dos problemas que essa realidade apresenta. Assumo as características da reflexão filosófica como propostas por Saviani (1991): fruto de uma necessidade assumida de modo objetivo e subjetivo, devendo ser radical, rigorosa e de conjunto. Assim, a filosofia se torna útil como uma forma de se chegar à problematização e compreensão do entorno e, por que não, de si mesmo? Para além da história da filosofia, ela, a filosofia, se torna parte de nossa prática cotidiana, de nossa existência. Colocando a reflexão como ferramenta de uso diário para que tomemos consciência de nossa temporalidade, de nosso tempo histórico, de nossa constituição como seres sócio-culturais e de nossos demônios, sim, os imaginários e os reais em sua metaforicidade¹.

A filosofia, então, torna-se essa companheira que nos ajuda a reconhecer as mazelas da vida prática, as vitórias, os condicionamentos históricos, as perdas e os ganhos das e nas relações, os avanços teórico-práticos, as formas de violência e de opressão. Da mesma forma que utilizo a filosofia para pensar a guerra na Ucrânia, as opressões de gênero, a racialização, o colonialismo e a colonialidade, o patriarcado, o capitalismo, o trabalho docente, a utilizo para uma reflexão sobre minha experiência cotidiana no trabalho, nas relações com os amigos, com a família, com os estudantes, com a instituição na qual atuo e na condução de minhas atividades que vão desde o domínio da teoria filosófico-pedagógica para realizar a docência até a aprendizagem do crochê.

Deste modo, a filosofia, como essa reflexão que deixa a esfera da metafísica para pertencer à vida cotidiana, é ferramenta para a tomada de decisões.

Este ensaio traz parte de minhas reflexões mais recentes sobre a docência e a centralidade do trabalho, caminha para a infância e chega no enfrentamento do burnout e na crocheterapia. Um misto de teoria e prática filosófica. Parafraseando Whitehead (1969), a filosofia é útil porque a compreensão é útil. Compreensão de mim e de meu entorno. Começo pela centralidade do trabalho a partir da infância e depois visito a Síndrome de Burnout (SB).

Esta tal centralidade do trabalho que investigo tem suas raízes na minha infância. Vou tomar aqui a ideia de infância como aquele período pelo qual todos nós passamos que vai de nosso nascimento até o início da adolescência e, como marco, coloco aqui 12 anos, idade de minha primeira menstruação. Infância em que somos incapazes de grandes decisões e que meu porto seguro parecia ser meu núcleo familiar constituído pela tradição: pai, mãe e irmã (mais nova). Irmã que se tornou minha responsabilidade no sentido de agradá-la para se evitar teimosia e choradeira. Brincar do que a caçula queria brincar. Rir pouco, porque muito riso era sinal de pouco juízo. Tomada por uma

¹ Propriedade específica das metáforas ou a possibilidade de reconhecer metáforas utilizadas nos discursos.

timidez quase patológica me escondia nos livros, na escola, nos estudos. “Apesar de tudo, a escola era um refúgio” (RAMOS, 2009, p. 258). Refúgio por ser o lugar do sonho, da realização de uma possibilidade de mundo que a família não poderia me proporcionar. Uma família que carregava os problemas e as dificuldades das famílias, um despreparo, uma insegurança emocional. As professoras e as freiras do colégio eram o modelo que eu desejava seguir. E é assim que podemos entender agora a infância: como uma etapa da vida em que a criança é compreendida como um ser histórico-cultural que se constitui socialmente e em sua singularidade. Eu sabia que minha história deveria ser construída a partir de outros modelos que não os familiares. Eu queria ser professora e elas foram se tornam minhas referências mais fortes.

A escola foi se tornando meu ambiente de referência e o estudo era meu trabalho por obrigação e por gosto. Era meu refúgio. Eu estudava e estudava. Eu lia, lia mais um pouco. Escrevia também. E o que eu desejava naquela época? Ir para um colégio interno. Sonho que nunca se realizou. Do ponto de vista de uma pessoa adulta, com uma carreira em educação, hoje vejo com certa clareza e, mais uma vez, graças à terapia, como querer ir para um colégio interno representa a necessidade de fugir de um ambiente familiar que me era hostil, que invadia meus desejos e desejava por mim. Eu tinha compromissos, responsabilidades e as teria também num internato. Nunca me opus à disciplina rígida, aos horários, às obrigações. Eu só queria paz e estudar. Queria um canto onde pudesse sonhar. Talvez seja este o meu fio de Ariadne. Talvez o trabalho seja uma fonte de salvação quando se vive num ambiente conturbado.

Constituindo-me como mulher ouvia minha mãe dizer que eu deveria ter uma profissão para que pudesse ter autonomia e independência. Nunca entendi muito bem todo aquele sacrifício que meus pais faziam para que tivéssemos o que comer. Era uma luta insana. Queria ser professora, trabalhar, produzir materialmente minha existência. Não queria filhos e nem marido. Pensava em participar do Projeto Rondon, de ser uma militante pelos direitos humanos e descobri que poderia ser freira. Desta vez, o convento seria meu refúgio. Haveria uma instituição por detrás de mim que garantiria casa e comida, um hábito cinza para vestir e um par de sapatos pretos para calçar. Era, novamente, a busca de um refúgio para ter paz, para estudar e trabalhar sem a preocupação de quanto iria ganhar, e o aluguel, a conta de luz, etc. Sem a liberdade das colegas adolescentes, respeitando os votos de castidade. Tudo isso não seria um problema para mim. A centralidade do trabalho aparece então como uma forma de sobrevivência, mas também de realização de uma utopia. Ser freira e professora, dando materialidade aos meus modelos construídos na infância. Trabalhar por amor ao trabalho.

Em 1º de fevereiro de 1980 coloquei meus pés na escola como professora pela primeira vez.

Descobri mais uma vez que a escola era meu refúgio.

Fiz de minha profissão a realização de uma utopia: contribuir para a construção de um mundo melhor e mais justo para todas e todos. Era a oportunidade de produzir minha existência e construir minha autonomia e minha independência. Descobri meu ateísmo e que não precisaria da igreja para sustentar meus sonhos.

O trabalho torna-se a grande oportunidade de encontrar formas de viver que me permitissem as interações, a vida em comunidade que é a escola, o sustento sem depender de família ou de marido. A centralidade do trabalho se tornou meu refúgio, minha vida, minha utopia. O trabalho, para além do sustento, do aluguel, da conta de luz era o momento do dia em que eu podia ser eu mesma, sem ter que brincar do que o outro queria ou sem desempenhar os papéis domésticos impostos pela família. A escola tornou-se meu mundo. Eu estudava para que meus alunos pudessem ter as melhores oportunidades de aprendizagem. Aprimorava meu trabalho pedagógico para auxiliar os colegas, para compartilhar.

A vida estava na escola. A escola era minha vida.

Até que cheguei ao ponto de desenvolver a Síndrome de Burnout (SB).

A Síndrome de Burnout (SB) ou esgotamento profissional pode ser compreendida como uma exaustão emocional associada à frustração profissional e está sempre relacionada ao trabalho e sua institucionalização, resultando em ansiedade, estresse, sentimento de impotência, despersonalização, distanciamento e até mesmo sociofobia. É o adoecimento pelo e no trabalho. “Sobre o burnout, o termo foi utilizado pela primeira vez na década de 1950, em uma publicação que apresentava as dificuldades enfrentadas por uma enfermeira psiquiátrica que estava desiludida com seu trabalho” (CARDOSO, 2022, p. 1). “A síndrome de burnout (SB), conhecida como síndrome de esgotamento profissional, é descrita como um processo de adoecimento psicofísico decorrente da exposição intensa ao estresse crônico no ambiente de trabalho” (FERRAZ, 2023, p. 94).

A SB é um fenômeno psicossocial, composto por um conjunto de sintomas físicos e psíquicos, em resposta aos estressores crônicos no trabalho e caracterizada por três dimensões: exaustão emocional (EE), manifestada por sintomas de falta de energia e sentimento de esgotamento emocional; despersonalização (DE), quando ocorre distanciamento afetivo dos alunos ou pacientes e colegas de trabalho e baixa realização profissional (RP),

evidenciado pelo comportamento de baixa autoestima na competência profissional e tendência ao isolamento social. A Síndrome é mais prevalente nos profissionais que lidam com pessoas, entre eles as áreas da educação e saúde (SOUZA; CARBALLO; LUCCA, 2023, p. 2).

Foi nesse momento de exaustão emocional que me encontrava quando surgiram os sintomas físicos de exaustão, de desejo de não entrar em sala de aula, de não me encontrar com colegas e estudantes, de não participar de reuniões. Faltava-me o entusiasmo habitual que, mesmo depois de 42 anos de docência, ainda existia. Faltava-me a crença de que eu ainda poderia contribuir com o trabalho em educação e na formação de professores. Fisicamente, surgiram dores, cansaço, problemas respiratórios que me impediam de realizar o trabalho. Exames médicos. Afastamentos, não apenas licença médica, mas um afastamento do convívio no ambiente de trabalho, tanto físico como afetivo. As emoções eram apenas as de desejar estar longe. O sentimento de impotência e de que meu trabalho não fazia mais sentido para a instituição geraram uma autoavaliação extremamente negativa, resultando em frustração e desesperança.

Nossas organizações ocupacionais nos adoecem mesmo quando cremos firmemente nos propósitos de nosso trabalho, quando temos a crença de que contribuímos de algum modo para a produção de nossa existência e a dos demais, bem como uma certa utopia que nos mantém na docência. Estou nas estatísticas de docentes que adoeceram. “A SB normalmente está associada a alta carga laboral, baixo controle sobre o processo de trabalho e pouco suporte da chefia e de colegas (FERRAZ, 2023, p. 94), além da ausência de ações institucionais para lidar com essa exaustão que atinge muitos de nós e sem oferecer o apoio necessário para se enfrentar tal adoecimento.

O que nos resta diante desse quadro? O que me levou à síndrome de burnout?

Alienação, desmotivação, queda no rendimento de meu trabalho foram surgindo e se agravando ao longo de seis meses. Resumindo minha atividade laboral às aulas e ao que a burocracia me exigia. Sem criatividade, sem pesquisa, sem atendimento aos estudantes. A cada dia me sentia mais perto da exoneração ou da aposentadoria. Estava havendo uma desconexão.

Passei a ser medicada e a fazer terapia.

Venho trabalhando com minha terapeuta a razão da centralidade do trabalho em minha vida e a resistência para transformá-lo, para buscar novas experiências a partir de experiências já consolidadas, para encontrar o equilíbrio necessário para a desejada permanência no exercício da docência. Colocar a exoneração na esfera “fora de questão” foi fundamental e isso se deu no âmbito

da terapia e com a ajuda dos colegas de trabalho que se esforçam para que eu possa deixar de realizar algumas tarefas burocráticas e para que eu vá me tornando uma conselheira presente na realização dos quefazer institucionais. Aos poucos, o trabalho foi sendo retomado com algum significado e a aposentadoria foi colocada no horizonte das possibilidades. Parar de trabalhar não está mais em questão, neste momento.

O desejo era fazer nada e esse nada também precisou ser preenchido, e assim passei a buscar ocupações alternativas ao trabalho institucionalizado que fossem terapêuticos para mim.

Neta e filha de costureira cresci vendo as mulheres da família às voltas com o crochê, o tricô, o bordado, a culinária. Nada disso me interessava. O que eu queria mesmo era ser professora!

Ao longo dos últimos vinte anos eu ouvi meu companheiro me dizendo da necessidade de uma ocupação não-laboral, um passatempo, algo praticado por prazer nos momentos livres. Eu sentia prazer no trabalho. Como preencher o vazio que se originou quando o trabalho perdeu o sentido? Não sei bem como, (re)descobri o crochê. Eis meu passatempo, minha ocupação não-laboral terapêutica: aprender a crochetar. Pedi orientações à minha mãe que me presenteou com fios e agulhas e que me indicou um canal, o da Jud Artes (@JudArtes)². Com ela comecei a manta pop. Fiz também capa para uma banquetta, um chapéu, um tapetinho e uma mandala (seguem fotos do que andei produzindo). Estou crochutando um casaco e uma cortina.



Capa para a banquetta.

Um chapéu.

Uma mandala.

Um tapetinho.

² <https://www.youtube.com/@JudArtes>



Tecendo a manta pop (@JudArtes) que será uma cortina e tecendo um casaco (@adrianaCroche2402³).

*"Faço crochet
o crochet faz-me
e nisto me desato"*

Adília Lopes⁴

Nestes tempos endemoniados a gente ouve recomendações do tipo: você precisa mudar de vida, renascer depois dessa tempestade, reconstruir-se e elaborar novas maneiras de se comportar, de entender o mundo, de agir. Não é nada fácil. Fazer crochê como um momento terapêutico tem me ajudado muito, bem como o uso de medicamento e a terapia. Deixo aqui meus agradecimentos ao médico que me acompanha e à minha terapeuta.

A dor mental não é tão visível e nem tão respeitada quanto a dor mental, emocional.

Porém, dada a questão institucional, considerando-se que a SB é oriunda de demandas de mais e recursos de menos na execução cotidiana do trabalho, qual é o papel da instituição neste processo de cura? Como toda doença mental, parece-me que a culpa é sempre dessa subjetividade que não sabe lidar com as dificuldades do trabalho, que não se cuida, que não faz ginástica o suficiente, que come mal, que toma muito café ou come muito doce. É sempre culpa do indivíduo, esse mesmo que é culpado pelos fracassos, que lhe falta mérito, que não sabe aproveitar as oportunidades. A sociedade é cruel; nos estimula a caminhar e não nos proporciona sapatos e nem estradas. Cruel

³ <https://www.youtube.com/watch?v=6yguDLr7X-c>

⁴ Poema de Adília Lopes publicado na obra *Dobra*, p. 160.

porque responsabiliza individualmente as pessoas sobrecarregadas. A sociedade nega a dor, hipervaloriza a felicidade; educa a cognição e a mente, mas não educa as emoções; sentimentos e razão são uma unidade. Descaracterizar nossas dores, negá-las, invisibilizá-las só fazem aumentar essas dores.

Ter uma doença mental parece vergonhoso e falar disso abertamente parece colocar a nu o medo que cada um tem de também adoecer. O medo de falar de uma doença mental é porque essa narrativa vem carregada de vergonha: você está deprimida ou enfrentando SB por ser uma pessoa de mente fraca! Fraca? Trabalhando há 43 anos como professora e só agora com SB e eu que sou fraca?

Algo de muito errado está acontecendo com esta sociedade da aparência e do medo, da subalternidade e da meritocracia, das perseguições àqueles que lutam por um mundo melhor; uma sociedade que impõem modelos inalcançáveis, de relatórios e estatísticas, de desumanização, de invisibilização, de silenciamento. Não sou a única vítima dessa sociedade cruel e das instituições que exigem cada vez mais, que burocratizam o trabalho docente e que nada fazem por nossa saúde mental coletiva. Nossas instituições não podem mais negar nossas dores. A indiferença e as formas que desaprovam nossas dores são uma violência. É preciso que as instituições também se curem, se humanizem porque só há instituições porque há pessoas. Nos reconhecermos em nossos limites e também em nossos avanços tornam nossas experiências encorajadoras.

Não basta ter uma família que nos apoie, ter tratamento médico e psicoterapia, ter amigos, ter uma ocupação que seja terapêutica. A empatia e a compreensão são terapêuticos também. Para quem sofre, encontrar uma mão estendida é fundamental.

Venho falando da SB e da crocheterapia nas redes sociais na tentativa de desmistificar a doença mental e de dar voz a tantas outras pessoas que adoeceram e não conseguem se tratar ou não conseguem sair da situação de extremo embrutecimento que, de modo geral, as instituições ocupacionais vêm nos causando. O trabalho é uma atividade humana importante na construção de nossa existência, mas ele precisa ser digno, valorizado, bem remunerado, compartilhado, com significado e sentido. Tornar o trabalho como parte da existência e não como ela toda, é um processo de ressignificação do trabalho.

Se a SB é decorrência de exaustão profissional, como cheguei nisso se gosto de trabalhar? Por que o medo de me aposentar? Em que medida a infância me trouxe até este quadro?

É fácil agora compreender porque me encontrei com a SB: envelhecimento, cansaço, demandas em excesso numa instituição altamente burocratizada, falta de recursos para que as ações possam ser

realizadas, pressão para minha aposentadoria, embates políticos, militância, pandemia, trabalho remoto. O esvaziamento de sentido que vivenciei no trabalho, justamente naquilo que era central em minha vida, fez com que eu precisasse parar para respirar. Uma suspensão da ação para assumir em profundidade o que a filosofia havia me ensinado: o amor pelas pessoas e a constituição de uma ação refletida, desta vez sobre mim mesma.

Foi me afastando das pessoas que observei como as interações são o ar que respiro. Foi nas aulas tomadas como um exercício de minha experiência consolidada que me redescobri como professora. Foi no apoio dos colegas que reencontrei o sentido do trabalhar em conjunto. A SB me salvou de mim mesma; me salvou de uma centralidade do trabalho que se tornou doentia e que venço um pouco todo dia, lendo, estudando, dando aulas, amando, compartilhando, fazendo crochê.

Este brevíssimo ensaio é um alerta, mas também é uma forma de agradecer publicamente ao Sandro A. Baraldi e à Lílian Honda, meus companheiros de vida, pela confiança, pelo amor e pelos alertas de que algo não estava indo bem comigo; aos meus colegas de trabalho que pacientemente me substituíram, me apoiaram, dividiram tarefas comigo e compartilharam suas experiências e aos meus alunos que são presença fundamental em minha vida, para além da sala de aula.

Transformar um demônio em companheiro de caminhada é um ato de coragem.

Inverno de 2023.

Referências bibliográficas

CARDOSO, H. F. et al.. Escala Brasileira de Burnout (EBB): Estrutura Interna e Controle de Aquiescência. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 38, p. e38517, 2022.

FERRAZ, J. A. DA C. et al.. Prevalência e fatores associados à síndrome de burnout em profissionais da saúde indígena no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 28, n. 1, p. 93–106, jan. 2023.

LOPES, Adília. **Dobra** - Poesia reunida 1983-2014. Porto: Assírio & Alvim, 2014.

RAMOS, Graciliano. **Infância**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez Editora e Autores Associados, 1991.

SOLOMON, Andrew. O demônio do meio-dia: uma anatomia da depressão. São Paulo: Companhia das Letras; 2014.

SOUZA, M. C. L. DE .; CARBALLO, F. P.; LUCCA, S. R. DE .. Fatores psicossociais e síndrome de burnout em professores da educação básica. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 27, p. e235165, 2023.

WHITEHEAD, Alfred N. **Os Fins da Educação e Outros Ensaios**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

Autora:

Ofélia Maria Marcondes

filósofa e pedagoga. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Atua como docente nos cursos de Licenciatura do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Câmpus Registro. Líder do grupo de pesquisa Mandacaru: educação e filosofia: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4273081596423963>>.

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

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



Atos decoloniais, a única maneira de enfrentar a contradição opressores-oprimidos

Sandro Adrián Baraldi

A filosofia brasileira está começando o seu próprio giro decolonial. “‘Giro decolonial’ é um termo cunhado originalmente por Nelson Maldonado-Torres em 2005 e que basicamente significa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade” (BALLESTRIN, 2013, p.105). Na minha formação acadêmica nunca foram trabalhados conceitos como os de descolonialidade, decolonialidade, desobediência epistêmica, racismo, e por aí vai. A filosofia sempre foi distanciada da “vida comum”. A ela cabia discutir essências superiores desligadas das práxis do dia a dia. Isso não quer dizer que não havia iniciativas de personalidades solitárias, quase esquecidas, pouco conhecidas, como Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Jaider Esbell Makuxi, ou, quando conhecidas, sistematicamente silenciadas, como é o caso do Franz Fanon, Anísio Teixeira, Paulo Freire, mas nos círculos acadêmicos ainda se sustentava – ou sustenta – uma filosofia desligada da realidade “corporal”, empírica. Estudei muito Aristóteles, Platão, Descartes, Kant, Hegel, famosos personagens da filosofia europeia, mas jamais estudei na academia qualquer filósofo latino-americano. Acreditava que nem existiam, afinal os europeus já haviam falado de tudo, então só nos restava decorar suas conclusões.

As coisas mudaram a partir de 2010 com as iniciativas do professor Antônio Joaquim Severino que trouxe textos de filósofos latino-americanos para serem estudados. Leopoldo Zea foi o primeiro filósofo “contra a corrente” que li e que me convenceu que sou um mestiço. O doutorado interrompeu meu giro decolonial, mas pós doutorado, 2020, retomei a minha particular

peregrinação orientado pelo professor Severino e pela professora Ofélia Maria Marcondes.

Essa foi a minha experiência pessoal, portanto é recente essa “conversão” para a decolonialidade e é por isso, pela minha experiência filosófica pessoal, que eu penso que o giro decolonial brasileiro é recente. Esta é a minha justificativa para a afirmação inicial. E acho que basta porque se aconteceu comigo, acontece. Não precisamos de aviões caindo toda semana para saber que a manutenção é necessária; basta que aconteça com um. Estatísticas servem para procrastinar necessárias ações que não são tomadas em nome dos ganhos e das perdas de lucros.

Dentro desse espírito decolonial emergente, entendo hoje a filosofia como uma narrativa que organiza os valores para as práticas sociais e individuais e é por isso que é urgente executar ações diárias orientadas por uma filosofia decolonial que aponte diversificados modos de relacionamentos que façam especialmente sentido para a atual perspectiva histórica local, porque a vida aqui, onde tentamos reproduzir o modo de vida patriarcal trazido pelo colonialismo europeu, está desmoronando para todos os viventes. Vemos isso nas práticas quotidianas: agimos como formigas perdidas em um formigueiro que sofreu um terremoto; cada indivíduo está preocupado apenas consigo mesmo, o salve-se quem puder é a metodologia prevalente; o ódio que domina as mentes é sinal psicológico de extremo terror. Tal qual um animal encurralado atacamos tudo o que nos ameaça e tudo nos ameaça. Nesse cenário a imensa maioria do povo brasileiro – todos se desconsiderarmos o 0,001% mais rico – vive na desesperança e na infelicidade. Os que se encontram na faixa da miséria não têm recursos nem para comer: viver em “sociedade”, para essas pessoas, é pior que se vivessem em “estado natural” porque animais selvagens ao menos podem caçar ou “roubar” para comer. A classe média está sendo precarizada, trabalhando em “empregos de merda” – bullshit jobs, termo cunhado por David Graeber –, o que foi demonstrado pelos recentes abandonos de empregos pela classe média norte-americana em plena era de precarização de empregos: o que significa que preferem ficar em casa do que estar empregados. Os extremamente ricos acumulam uma quantidade imensa de dinheiro só para esfregar na cara uns dos outros o quanto acumularam, numa manifestação perversa de narcisismo e sadismo. Mas não são só eles que adoecem o sistema, na verdade o sistema que estimula o enriquecimento adoecer toda a comunidade humana e nos coloca frente a frente com a contradição opressores-oprimidos de que falava Paulo Freire, “os oprimidos, em lugar de buscar a libertação, na luta e por ela, tendem a ser opressores também, ou subopressores. A estrutura de seu pensar se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial, em que se ‘formam’” (FREIRE, 2015, p.44).

Repetindo de outra forma: opressores desumanizados que desumanizam oprimidos cujo maior

desejo é também tornar-se opressores; que amam e odeiam os opressores com igual intensidade.

Motivado por essa “pan-angústia” social pesquiso possíveis soluções para modificar essa narrativa patriarcal e capitalista que nos amargura. Por enquanto minha pesquisa está embasada nas ideias de bell hooks, Aníbal Quijano, Humberto Maturana, Walter Mignolo, Michel Foucault, Franz Fanon e Jaider Esbell.

Tentarei compartilhar a influência que tive de cada um desses fecundos pensadores.

Maturana já me convenceu que a fonte do nosso problema atual é o patriarcado: “um modo de coexistência que valoriza a guerra, a competição, a luta, as hierarquias, a autoridade, o poder, a procriação, o crescimento, a apropriação de recursos e a justificação racional do controle e da dominação dos outros por meio da apropriação da verdade” (MATURANA, 2021, p.37), origem de todos os males que estamos sofrendo atualmente.

[S]ustentamos que uma cultura é uma rede fechada de conversações. Afirmamos também que as mudanças culturais acontecem como modificações das conversações nas redes coloquiais em que vivem as comunidades que se modificam. Tais mudanças comunitárias surgem, sustentam-se e se mantêm mediante alterações no emocionar dos membros da comunidade, a qual também se modifica. Disso tudo, concluímos que o patriarcado surgiu exatamente assim: como uma alteração na configuração do emocionar que constituía o fundamento relacional da cultura matrística pré-existente. Daí resultou uma mudança no modo de pensar, degustar, ouvir, ver, temer, desejar, relacionar-se..., em suma, nos valores mantidos geração após geração. Isto é, segundo pensamos, o patriarcado surgiu por meio de uma modificação no espaço psíquico em que viviam e se desenvolviam as crianças (MATURANA, 2021, p. 12-13).

O emocionar é o que sentimos que surge entrelaçado com os comportamentos consensuais (Cf. MATURANA, 2021, p.10).

Fanon e Esbell me convenceram que se as hipóteses sociais não se tornarem práticas sociais, tampouco serão teorias. O que quer dizer que a nossa filosofia é realmente “vã” se não passar pelo

teste supremo que é a práxis. Cito uma frase que eu gosto muito do Fanon: “se é verdade que devo me libertar daquele que me sufoca, porque realmente não consigo respirar, permanece a evidência de que é insalubre enxertar num substrato fisiológico (dificuldade mecânica de respiração) um elemento psicológico (impossibilidade de expansão)” (FANON, 2020, p. 26). Ou seja, tentar nos convencer de que não estamos sendo estrangulados, quando estamos, é negação. A negação, ato psicológico, não resolve o sufocamento, ato físico.

Esbell propõe a adoção de práticas decoloniais para enfrentar a epistemologia que ainda nos mantém colonizados. O colonizador, português, espanhol, holandês, já “nos deu” independência política, mas sua ideologia permanece dominante.

A ideia de uma infiltração em uma estrutura aparentemente sólida é como as performances decoloniais se consolidam. [...] Em nosso caso os caminhos são duplos pois temos identidades duplas e a via da violência acaba sendo um lugar de encontro inevitável. Se somos indígenas podemos percorrer os caminhos de nossos antecessores e se estamos, a priori, imersos no “mundo dos brancos” é pela via da educação que devemos contra-atacar. Para nos educarmos e educarmos aos outros um novo ciclo de violência é aberto. Discorrer sobre fatos violentos vividos ou presenciados mexe em feridas abertas pois ainda hoje esperamos por uma justiça que nunca vem. [...] As epistemologias outras devem achar um meio de se fazerem presentes deste lado de cá. Talvez seja aqui no campo das validades onde a escrita ainda domina que estas questões comecem a ser pautadas. Quando um de nós, os tidos como minoria, consegue ventilar essas questões é muito mais legítimo que quando pesquisadores ‘brancos’ o fazem. Não é uma questão de desqualificar ou negar as agências do outro, é uma questão de prática decolonial (ESBELL, 2020).

Educar é um ato de violência absolutamente necessário para se contrapor à incorporada violência institucional e a mais eficaz, porque convencendo as pessoas a mudar suas práticas mudamos o mundo.

Foucault, em *Microfísica do poder*, me convenceu que o poder que está sobre nós é reforçado por nós mesmos pois o poder é este micro-controle de micro-relações de exclusão, de vigilância, de medicalização, de inadequação, etc., uma micro-mecânica conservada por nós mesmos. O centro de poder, que costumamos chamar de Estado, é o titereiro que puxa as cordas da burocracia que é obedecida sem questionamento. Tentar questionar práticas do Estado anacrônicas é certeza de punição. O “Estado” adquiriu a sacralidade da religião: representa um deus punitivo cuja força ultrapassou o “acordo social”, age segundo seus próprios interesses negando à comunidade justamente sua função protetiva e inclusiva. As leis são a sua bíblia; o executivo é o executor; o judiciário, a Santa Inquisição; e o legislativo, os evangelistas. É difícil não ver a semelhança ideológica do Estado com uma religião cuja divindade máxima é o capital.

Diante dessas condições, materiais e intelectuais, creio que está na hora de assumir uma desobediência epistêmica, conceito tratado extensamente por Mignolo, que propõe uma nova racionalidade com características – ainda indefinidas – decoloniais, ou seja, uma lógica que confronte a lógica colonial/patriarcal. Pensar e agir implementando uma metodologia dinâmica, o que significa provisória, ativa enquanto necessária, que se torne uma ética contundente porque “precisamos iconografar nossas lutas para que elas sejam visibilizadas” (ESBELL, 2020).

Esta “nova” racionalidade, para ser constituída, parte da hipótese de que “O fundamental aqui é que toda a conceitualização desocidentalizante e descolonizadora origina-se nas experiências e feridas coloniais do Terceiro Mundo” (MIGNOLO, 2013, s/p). Em outras palavras, aplicar uma racionalidade embasada na experiência “corporal” dos povos deslegitimados, o que sofreram, o que sentiram e o que achariam justo que acontecesse segundo a experiência deles, não segundo uma matriz cultural que classifica e impõe éticas segundo a sua própria autonarrativa.

A única maneira de alterar o mundo será por meio do comprometimento de todos com um modo de fazer as coisas que seja modificável conforme as necessidades variem com as condições; regras temporárias ditadas pelas condições e pelo diálogo entre os atores sociais. Atores que não sejam demarcados pela hierarquização institucional sempre excludente. É difícil de aplicar só porque estamos acostumados a não ter liberdade de escolha e sempre se espera uma autoridade para nos classificar e comandar. Mudem-se os hábitos e tudo passa a funcionar de outra forma, não haverá hecatombe alguma.

Por tudo isso proponho a implantação de atos decoloniais. Os atos decoloniais são ações sistêmicas cuja missão é alterar a racionalidade vivencial em busca de condições para consequências

desejáveis. É nas ações que se percebem as intenções, portanto aplicar as decisões dialógicas na práxis e avaliar constantemente seus resultados.

Minha ideia por enquanto, porque é provisória, sugere construir um modo de se relacionar no durante, enquanto as coisas acontecem, porque é na prática que surgem os problemas que não são detectados apenas com teorias abstratas. As conclusões assumidas em um horizonte dialógico têm que ser postas em prática tendo em vista suas provisórias e sem esperar que com isso surjam verdades definitivas universais. Nada está concluído, como diz Esbell. A vida é enquanto, não é enfim. Tudo muda o tempo todo, a princípio devagar, porque depende de processos que se emaranham que não terminam. Embora o primeiro passo seja a teorização, a realidade é redemoinho, é vórtex, não é fluxo. A realidade, o-que-estamos-vivendo, não caminha de forma linear, ao contrário está mais para uma confusão de eventos que se interrelacionam.

Os atos decoloniais devem criar condições críticas; eles enfraquecem o auto-ódio permitindo uma conversão anti-abissal. “O pensamento abissal moderno salienta-se pela sua capacidade de produzir e radicalizar distinções” (SANTOS, 2009, p. 24). Puramente dualista, o pensamento abissal é excludente e separa politicamente os corpos em humanos e não-humanos ou, em uma versão mais precisa, em europeus e não-europeus. A função primordial do pensamento abissal é instilar e instigar o ódio e o auto-ódio para que não haja consensos. “No campo do conhecimento, o pensamento abissal consiste na concessão à ciência moderna do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso, em detrimento de dois conhecimentos alternativos: a filosofia e a teologia” (SANTOS, 2009, p. 25).

O auto-ódio, foi tratado por Fanon em *Pele negra, máscaras brancas*, de 1952, quando põe em relevo a almejada branquitude do negro para, assim, tornar-se alguém: “O negro quer ser branco” (FANON, 2020, p. 13). Ele acaba por odiar a si mesmo porque nasceu com um marcador social que o exclui só por ter uma quantidade de melanina diferente de um branco. Os atos decoloniais estariam a serviço deste re-pensar criticamente a sua própria condição social.

A ideia principal é permitir o diálogo sem oprimir o outro. Silenciar o outro é a principal violência que ocorre nesta circunstância em que vivemos. O silenciamento acontece por meio de diversas técnicas, simbólicas ou físicas: desautorizar, ofender, debochar, gritar, ameaçar e até matar, são eficientes técnicas de silenciamento. Para que seja possível o diálogo é necessário que todos os envolvidos estejam motivados a permitir que aconteça, então não é uma tarefa solitária; é uma tarefa social.

Vamos, então, à primeira transformação condicional do espaço epistemológico: minha sugestão, como primeiro ato decolonial, pretende ser a mais forte afronta ao modelo patriarcal europeu: a etnia branca masculina deve exercitar o auto-silenciamento diante de outra etnia ou gênero. De outro modo, o homem branco deve ficar quieto quando se sente ameaçado por ideias ou por ações. Aceitar a situação colocada pelo outro sem se sentir ferido, o outro sabe o que o feriu. Deve praticar o auto-silenciamento, técnica que historicamente impôs a todas as etnias que colonizou e, na própria casa, com as mulheres. Que veja esta ação como uma oportunidade de conhecimento, vislumbrando outras experiências, daquelas pessoas que ele jamais prestou atenção ou que sempre desconsiderou. A etnia branca e masculina deve aprender a considerar o que as outras etnias têm a dizer; deve aprender a ouvir o outro simplesmente porque “o outro” sabe o que sofreu na pele e também tem pistas para resolver seu sofrimento.

Hoje mais do que nunca na história do mundo moderno/colonial o processo [descolonial] se move e muda de lugar e direção para construir estruturas de conhecimento que surgem das experiências de humilhação e marginalização; experiências e humilhações geradas pela marcha e constante atualização da matriz colonial de poder [controle de uma etnia – a branca – sobre todas as instâncias sociais de outras etnias]. Esses problemas não se resolvem com políticas públicas e generosidade. A reviravolta decolonial é necessária e, a partir dela, horizontes de vidas pluriversais em vez de universais. Isto é, horizontes de vida baseados na pluriversidade como projeto universal. [...] Para contribuir para um mundo no qual muitos mundos sejam possíveis, serão necessários processos de descolonização do saber e do ser que surgem e estão surgindo da geo- e corpo-políticas do conhecimento (MIGNOLO, 2010, p. 112-113).

O “outro” tem o que dizer e não se podem impor restrições. Por isso, proponho o segundo ato decolonial, que reforça o confronto com o patriarcalismo, mas dirigido principalmente aos homens de qualquer etnia: a mulher tem preferência de fala e não pode ser interrompida – senão nega-se justamente a preferência. A interrupção da mulher é uma prática eurocêntrica de silenciamento sistêmico. É violência simbólica contra a mulher. Este segundo ato decolonial é um enfrentamento

ao epistemicídio provocado pelos atos patriarcais eurocêntricos e que dá origem ao machismo e à homofobia. Em tempo, para não fazermos confusão, um epistemicídio, como o nome já diz, é simbólico, porém aplicado torna-se uma prática homicida. Sua ação é reforço ao auto-ódio, ao auto-silenciamento, à auto-desvalorização, enfim, é uma prática cuja finalidade é subjugar a mulher. E precisamos lembrar que em uma família padrão o mais forte competidor à autoridade masculina é a mulher-mãe que confronta essa autoridade patriarcal na criação da prole.

O terceiro ato decolonial – esta sequência não tem uma ordem hierárquica, usa-se o que é mais necessário diante de um contexto específico – é a confrontação inclusiva. “O confronto nem sempre traz uma solução para o problema, mas, enquanto você não enfrenta o problema não há solução”. Esta frase foi atribuída ao escritor e pensador negro, homossexual, James Baldwin e faz muito sentido. Ela nos mostra o caminho para a solução de problemas. É muito comum as pessoas acharem que têm bom senso e que estão fazendo o melhor que podem. Mas nem sempre estão certas então é necessário que o outro recorra à técnica da confrontação inclusiva. Para posicionar no espaço epistemológico um outro ponto de vista quiçá mais apropriado para aquela situação ou não pensado.

Baldwin sofreu na pele o preconceito que as escalas hierárquicas de exclusão baseadas em marcadores sociais impuseram a ele. O sofrimento vivenciado por ele produziu um entendimento sobre a experiência discriminativa que lhe foi aplicada. Assim, Baldwin aponta para uma solução epistemológica, o confronto inclusivo, que tem relevância e valor porque, no fim das contas, foi uma experiência social pela qual passou, tal qual uma cobaia em laboratório. Uma experiência indesejada na verdade, baseada no monodiscurso-eurocêntrico.

O monodiscurso-eurocêntrico prega uma verdade como sendo única. A estratégia para que esse monodiscurso se imponha é a necessária negação do discurso de todos os atores sociais para aprisioná-los simbolicamente ao discurso competente eurocêntrico. O resultado é uma comunidade em que cada ator social deve se manter no seu lugar epistemológico específico. Não se discute com médico; não se discute com religioso; não se discute com mecânico; não se discute a relação entre marido e mulher. E essa ética-tática se universalizou tanto e ganhou uma dimensão tão monolítica que um cardiologista não pode discutir com um nefrologista a situação renal do paciente porque não é sua especialidade, esquecendo justamente do mais básico: que o paciente é um corpo só, os “pedaços”, rins, fígado, coração, estão todos empenhados na unidade do corpo, não agem separadamente, só analiticamente estão separados. O confronto é necessário nesse caso.

O confronto também é necessário para suprir as falhas iminentes da comunicação. A linguagem lida com signos universais gerais inespecíficos. Quando dizemos “cão” estamos só indicando imagetivamente uma criatura que tem quatro patas, rabo, focinho e corpo peludo. É vago e dá espaço a um sem número de imagens de cão. O confronto é a dimensão crítica que resolve esta falta de especificidade; o confronto é parte integrante da comunicação, a “linguagem” são duas fases principais: o que dizemos, o produto do aparelho fonador, a parte mecânica que movimenta o ar, os códigos físicos da fala, as palavras que a compõem e o que queremos dizer, seus significados e a criptografia da fala, uma dimensão mais profunda que implica no confronto dos códigos com o que realmente se está dizendo. As palavras são metáforas portanto precisam ser “descascadas” – ou descriptografadas – para que o seu significado real surja.

O quarto ato decolonial é um pouco mais nebuloso e complicado por causa do histórico da palavra: o amor. A primeira coisa que me veio à mente foi o amor romântico, que é o mais “vendido” pelo aspecto consumista dessa comunidade colonizada. Piegas e oblativo, o amor romântico mais se parece com uma prisão, recheado de juramentos e de obrigações. No entanto, intelectuais que eu muito estimo, bell hooks, Humberto Maturana e Paulo Freire chamam a atenção para este comportamento – o amor – retirando-o do registro egocêntrico. A forma social do “amor” é bem diferente da forma romântica.

Muitas vezes, quando Cornel West e eu falamos com grandes grupos de pessoas negras sobre o empobrecimento do espírito na vida negra, a falta de amor, a partilha de que podemos coletivamente recuperar-nos no amor, a resposta é esmagadora. As pessoas querem saber como começar a prática de amar. Para mim, é onde a educação para a consciência crítica deve entrar. [...] A consciência é central para o processo de amor como a prática da liberdade. Sempre que aquelas/es de nós que são membros de grupos oprimidos se atrevem a interrogar criticamente nossas posições, as identidades e lealdades que informam como vivemos nossas vidas, iniciamos o processo de descolonização. Se descobrimos em nós mesmas/os auto-ódio, baixa autoestima ou um pensamento branco supremacista interiorizado e os enfrentamos, podemos começar a curar. Reconhecer a verdade de nossa realidade, tanto individual como coletiva, é uma etapa necessária para o crescimento pessoal e político (HOOKS, 2006, p. 6-7).

O “amor” a que hooks se refere não é o amor romântico, mas uma ética de amar como práxis social; “amor como a prática da liberdade” (HOOKS, 2006, p. 7). A definição operacional de “amor” para ela é “a vontade de estender-se para o propósito de nutrir o crescimento espiritual de si mesmo ou de outrem” (HOOKS, 2006, p. 5). O termo “espiritual” aplicado na definição não é sinônimo de “alma”, mas de “espírito de corpo”, “conjunto de sentimentos e opiniões que os indivíduos que integram um grupo, segmento ou categoria social ou profissional têm mais ou menos em comum” – definição do HOUAISS.

Maturana também defende a ética do amor: “A emoção que estrutura a coexistência social é o amor, ou seja, o domínio das ações que constituem o outro como um legítimo outro em coexistência” (2021, p. 45). A ação comportamental é dirigida pelas emoções.

Assim, ao falar de amor, medo, vergonha, inveja, nojo... conotamos domínios de ações diferentes, e advogamos que cada um deles - animal ou pessoa - só pode fazer certas coisas e não outras. Com efeito, sustento que a emoção define a ação. Falando num sentido biológico estrito, o que conotamos ao falar de emoções são distintas disposições corporais dinâmicas que especificam, a cada instante, que espécie de ação é um determinado movimento ou uma certa conduta. Nessa ordem de idéias, mantenho que é a emoção sob a qual ocorre ou se recebe um comportamento ou um gesto que faz deles uma ação ou outra; um convite ou uma ameaça, por exemplo (MATURANA, 2021, p. 32).

Seguindo, então, a mesma linha de raciocínio de Maturana, emoções são culturalmente definidas pelas ações que cada qual representa, portanto estão todas no domínio geral da linguagem. A palavra “amor” é uma escolha lexical para as ações relacionadas com afeição, cuidado, generosidade, compromisso, cooperação, solidariedade, responsabilidade, enfim, todas as ações inclusivas de relacionamento.

Paulo Freire também defende o amor como uma prática social para a libertação da opressão. O amor, para Freire,

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

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

Somente com a supressão da situação opressora é possível restaurar o amor que nela estava proibido.

Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não é possível o diálogo. [...] O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir (2015, p. 111).

Para Paulo Freire, somente havendo um vínculo amoroso entre as pessoas e o mundo é que se torna possível uma sociedade cooperativa e solidária. Amoroso é sinônimo de um sentimento que agrega e que permite a convivência autêntica. Uma relação impregnada de amorosidade não nega o direito do outro. Assim, uma sociedade amorosa, uma política amorosa, uma educação amorosa são aquelas que promovem os sujeitos, que não negam direitos, que não negam opções. Uma educação que não oferece opções, deixa de ser amorosa para ser opressora. Uma sociedade que mata em nome de liberdade, não é uma sociedade amorosa. Um governo que não protege os mais vulneráveis, não é um governo amoroso. Toda relação amorosa exige diálogo que não esmaga o oponente, antes, ouve, argumenta e, portanto, não silencia (MARCONDES, 2021, s/p).

Sem diálogo não há ações coordenadas responsáveis, cooperativas, que visem a interesses comuns. Sem diálogo não pode haver democracia. E o diálogo aí está para preencher esse vácuo solipsista que não consegue nada. Toda a tecnologia existe para dar suporte a ações que seriam impossíveis

para um humano apenas. Um humano com um trator move pedras mais pesadas que ele, mas o trator é um engenho desenvolvido coletivamente, então, este humano empoderado pelo trator, não está sozinho, embora nesta atividade pareça estar. Logo, o amor é esse conjunto de ações que fortalecem tanto um só humano quanto uma coletividade.

Recapitulando: o ato decolonial é uma proposta de ação, portanto teórica. Quando aplicado, torna-se uma prática decolonial. Sua ação está no campo das condições. Somente mudando as condições das relações microssistêmicas teremos oportunidade de modificar o sistema social mundial.

Uma grande vantagem dos atos decoloniais é que submergem pelas rupturas ideológicas da matriz de poder colonial sem fazer alarde pois se parecem com “boa-educação”. A invisibilidade dos atos decoloniais porém depende de serem criados de acordo com as circunstâncias locais, assim não são notados. E preferencialmente propagados pelo sistema educacional, primeiro vetor para a implantação dessas ideias, pois elas jamais surgirão espontaneamente. O objetivo é que esta tarefa envolva todos sem distinções sociais.

Reparem que o que proponho não é um sistema incondicional monolítico que não admite rupturas. É o contrário. É assumir experiências contextuais provisórias para ver como as coisas ficam e então decidir em conjunto quais alterações funcionaram e quais não e aí recriá-los de acordo com as preferências locais e circunstanciais.

A hora de agir é agora e no pequeno, no indivíduo-atômico, na comunidade-molecular, porque as mudanças sistêmicas são demoradas, mas muito estáveis, como aconteceu com o patriarcado que começou por volta de seis mil anos atrás, segundo Maturana (2021, p.49), e que faz pequenas correções sociais para se manter hegemônico.

Referências:

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117.

ESBELL, Jaider. Autodecolonização – Uma pesquisa pessoal no além coletivo. < <http://www.jaideresbell.com.br/site/2020/08/09/auto-decolonizacao-uma-pesquisa-pessoal-no-alem-coletivo/> >. Texto publicado em 2020. Acesso: 15/12/2021, 15h40.

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

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

HOOKS, bell. *Love as the practice of freedom*. In: *Outlaw Culture. Resisting Representations*. Nova Iorque: Routledge, 2006, p. 243-250. Tradução para uso didático por wanderson flor do nascimento.

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

MARCONDES, Ofélia Maria. *Paulo Freire: por uma educação amorosa!* Artigo submetido à publicação pela AFyL Brasil, 2021.

MIGNOLO, Walter. *Desobediencia Epistémica: retórica de la modernidade, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Colección Razón Política. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MIGNOLO, Walter. *Decolonialidade como o caminho para a cooperação*. IHU On-Line – Revista do Instituto Humanitas Unisinos, Edição 431, 04/11/2013. Acesso 15/12/2021, 18h00. <<https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/5253-walter-mignolo>>.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes*. In: *Epistemologias do Sul*. / org. Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses. Coimbra: GC - Gráfica de Coimbra, 2009.

Autor:

Sandro Adrián Baraldi

Doutor em Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo, é editor da Revista Cactácea e pesquisador do Grupo de Pesquisa Mandacaru: educação e filosofia

<<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4273081596423963>> e do GRUPEFE.

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

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



A Representação da mulher na Literatura: Rita Baiana, de O Cortiço, sob o olhar do homem colonizador¹

Náide Rodrigues Oliveira Rosa de Souza, Geovana Gentili Santos

O presente trabalho inicialmente apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo propor a reflexão a respeito da representação da mulher na literatura brasileira, já que, tais reflexões tornam-se cada vez mais pertinentes e se faz necessária quando se analisa o processo de formação da sociedade brasileira e seus diversos reflexos nas artes literárias, com obras consideradas clássicas dada sua importância histórica e por fazerem parte de repertório artístico de nosso país é popularmente inserido nos currículos de Língua Portuguesa nas escolas.

A partir de problematizações e revisão bibliográfica, as aparições e descrições da personagem Rita Baiana personagem da obra “O Cortiço” (1890) de Aluísio de Azevedo (1857-1913), publicado sob o movimento Naturalista, com o objetivo de demonstrar o quanto a representação da mulher negra é feita sob o olhar impregnado da cultura do colonizador, resultado de um longo processo histórico e social no Brasil. Inicialmente, parte-se de uma contextualização dos movimentos literários do Romantismo e Naturalismo, com o intuito de reforçar a importância do movimento para a construção da identidade no Brasil, com destaque a Aluísio de Azevedo e como elas levaram a escrita de O Cortiço.

Após o trabalho de contextualização do movimento Naturalista e da relação autor/obra a partir da trajetória de Azevedo, seguirá a análise de trechos da obra em que as marcas da colonialidade em

¹ Artigo completo publicado como requisito de graduação (Trabalho de Conclusão de Curso) em Licenciatura em Linguagem e Comunicação pela UFPR- Setor Litoral em 2019

uma perspectiva racial estão presentes na obra *O Cortiço*, em especial na construção da personagem Rita Baiana, relacionando-os com movimentos históricos e com teóricos que embasam a leitura da representação da mulher negra, com destaque para as origens coloniais do olhar eurocêntrico e racista, assim como os conceitos filosóficos que exerceram influência sobre o período. Como desfecho, será apresentado um recorte histórico no período de colonização brasileira e das Américas, para que se compreenda a representação como reflexo desses processos e relacionando-os à construção de identidade por meio da literatura.

Romantismo e Naturalismo: o olhar do brasileiro colonizado na história e na literatura

De 1870 a 1890, a Europa passa por uma transição ideológica pós-Revolução Francesa. Durante esse período, o ideal romântico em ascensão, centralizado nos costumes e interesses da nobreza e do clero, passa a se modificar e dar voz a um novo ideal abolicionista e liberal, ligado a um regime não mais monárquico absolutista, mas republicano. Tais ideais influenciaram diretamente na literatura e na maneira de se expressar e de se representar.

Alfredo Bosi, em *História Concisa da Literatura Brasileira* (2006), ressalta que, durante o período do romantismo, os autores estavam influenciados por vários mitos idealizantes, como o da natureza e seu espaço idealizado como fuga da realidade, o amor trágico, centralizado na figura feminina perfeita, o homem como um herói e protagonista, e a pátria amada como uma nação. Historicamente, contrário a este cenário, surge uma dicotomia: de um lado uma sociedade conservadora ligada à tradição aristocrática e, por outro, uma agressividade liberal das classes médias contra o mundo dos negócios pendente ao socialismo.

Já no Brasil, o cenário era diferente, pois não haviam indústrias e grandes concentrações urbanas, portanto, a reivindicação das classes médias era a abolição e as aspirações democráticas. Candido, em *Iniciação à Literatura Brasileira* (1999, p.42), destaca a importância desse movimento: O indianismo foi importante histórica e psicologicamente, dando ao brasileiro a ilusão compensadora de um altivo antepassado fundador, que, justamente por ser idealizado com arbítrio, satisfaz a necessidade que um país jovem e em grande parte mestiço tinha de atribuir à sua origem um cunho dignificante. Nessa mesma direção, Gaudêncio, Bernardes e Melo em “*Literatura Indígena ou Indianismo - A Construção da Identidade do Índio Frente à Literatura Nacional*” (2015, p.2) apresentam: “a visão da cultura relativa ao índio erige de uma visão unilateral, ou seja, nasce da visão do branco/colonizador em relação a uma etnia que, assim como a africana, está vinculada à submissão e à aculturação.”

Apesar da tentativa do movimento romântico de criar uma identidade, tal como nota-se nas obras deste período: *Guarani* (1857) e *Iracema* (1865), de José de Alencar (1829-1877). Nelas, reflete-se nitidamente a relação do brasileiro, a perspectiva do homem branco superior ao indígena, fazendo-nos entender a complexidade dessas representações como o resultado de um longo período histórico e social de “Descobrimento” (posse) da América. Para Miranda e Pessoa, em “Aukê/Aukeré era Mehin, que virou Cupen”: O olhar do indígena sobre (O outro) o homem branco em diferentes práticas discursivas” (2017), a figura do indígena desde sempre foi retratada nas artes e na mídia de maneira genérica, sem considerar a diversidade cultural de cada um dos povos, sempre centralizada na imagem do feiticeiro e selvagem, sem considerar a visão do indígena sobre o branco, não estabelecendo um diálogo. Apesar do esforço de identificar-se como um povo diferente de suas origens, a formação dos intelectuais e dos escritores brasileiros era europeia, essas “vozes” que advém de um perfil de sociedade branca, europeia, patriarcal, centralizada em costumes urbanos da elite, além de sua cultura como país estavam ligadas ao processo de colonização – o qual será abordado posteriormente no trabalho –, resultando na tentativa de se aproximar de suas origens distante da realidade, refletida nos poemas e romances.

Posteriormente desenvolveram-se em relação à sociedade brasileira pontos de vista mais críticos e realistas, expressos por um ensaísmo pouco conformista, que encontrava paralelo. Assim, é possível inferir que, desde o período colonial (1500-1822), mesmo com a tentativa do movimento do Romantismo de desvincular-se de uma identidade europeia e construir uma identidade brasileira, em especial recuperando a figura do indígena, há nessas representações uma caracterização idealizada, permeada pela cultura do homem branco europeu.

Afrânio Coutinho, em *A Literatura no Brasil* (1996), explica que “O lençol comum de ideias da época materialista, aberta no Brasil na década de 70, frutificou em um corpo de doutrinas de explicação e crítica do fenômeno artístico e literário” (2004, p.21). Essas doutrinas advinham da Europa, dentro de seu contexto social e econômico de dicotomia ideológica e a valorização das ciências, dentre elas correntes filosóficas como: Positivismo, Determinismo e Darwinismo. O Positivismo foi uma corrente filosófica proposta por Augusto Comte em meados do século XIX e XX. De acordo com José Laurêncio da Rocha em “Educação Matemática na Visão de Augusto Comte” (2006, p 55), “a percepção de que a ciência explicava e solucionava mais problemas, além de ampliar sobremaneira a compreensão do mundo [...]”

Surgem também outras doutrinas filosóficas que influenciam a Europa e que são refletidas nas produções científicas, artísticas e culturais. A partir desta perspectiva, no campo das ciências, Darwin (1809-1892) propõe, em seu livro *A Origem das Espécies* (1859), teorias centralizados na

evolução e ambiente, com destaque à seleção natural, teoria que define que os indivíduos mais fortes sobrevivem, fortalecendo-os geneticamente e selecionando as espécies. Leituras distorcidas dessas proposições justificavam comportamentos preconceituosos, influenciando ideologicamente a sociedade europeia e, também, em consequência, a brasileira. Além do Positivismo e das teorias de Darwin, conhecidas como Darwinismo, há também a teoria Determinista influenciadas por Hippolyte Taine (1828-1893) que, o indivíduo era socialmente condicionado: à raça da qual fazia parte, ao meio em que vivia e ao seu momento de vida.

Neste contexto histórico ambientado no universo científico, surgem na literatura os movimentos com uma proposta antirromântica posteriormente denominados pela crítica de Realismo e Naturalismo (1850-1900), ambos na prosa, e o Parnasianismo (1866), na poesia. Bosi (2006) e Coutinho (1996) propõem que esses movimentos surgiram como extensão aos que ocorriam na Europa. Apresentando características semelhantes, tanto o Realismo quanto o Naturalismo estão ligados a uma descrição minuciosa e objetiva. Vergara, em “O Naturalismo na Revista Brasileira (1879-1900)”, em relação à forma como os autores e teóricos do período compreendiam o naturalismo, pontua que Os críticos literários do Naturalismo se interessavam pelas ciências naturais como uma via de entendimento do que seria o brasileiro, e, assim, os literatos se atualizam com a produção científica de instituições nacionais como o Jardim Botânico, os Museus, o Observatório Nacional, a Escola Politécnica, entre outras. (VERGARA, 2005, p.2). Para Bosi (2006, p.177), “Há um esforço, por parte do escritor antirromântico, de acercar-se impessoalmente dos objetos e das pessoas. E uma sede de objetividade que responde aos métodos científicos cada vez mais exatos nas últimas décadas do século”. Essa objetividade, como citado anteriormente, é reflexo das correntes filosóficas Positivistas, Darwinistas e Deterministas vigentes na época.

O Naturalista se colocava como um cientista que analisa a natureza das ações humanas, diferente do escritor romântico que idealizava seus personagens, ambientes e descrevia um ambiente ideal, os Naturalistas preocupavam-se em expor o que era considerado imoral, a partir da perspectiva determinista, que, como dita anteriormente, relaciona os sujeitos aos espaços que ocupavam, onde suas ações, pensamentos e comportamentos fossem definidos pelo meio. Surge, portanto, uma nova forma de representar o homem na literatura, não mais de maneira idealizada e distante e, sim, pessimista, realista e mais objetiva.

A palavra Naturalismo é formada de natural + ismo, e significa, em filosofia, a doutrina para a qual na realidade nada tem um significado supernatural, e, portanto, as leis científicas, e não as concepções teológicas da natureza, é que possuem explicações válidas; em literatura, é a teoria de que a arte deve conformar-se com a natureza, utilizando-se de métodos científicos de observação e

experimentação no tratamento dos fatos e das personagens (COUTINHO, 2004, p.11) O tom de conformidade com a natureza descrito por Coutinho é uma das características marcantes do período. O estudioso aponta, ainda, que há uma preocupação com as camadas mais baixas da sociedade, acentuando o fisiológico do homem, comparando-o com animais em relação a seus comportamentos e no espaço que vive (determinismo). Em complemento à definição de Coutinho, Pietrobon ressalta o caráter cientificista do Naturalismo e não tão filosófico ou religioso na medida em que a ideologia na época tinha se desvinculado do clero e os conhecimentos científicos passaram a ser mais valorizados. O ser humano era tratado como um objeto de análise e crítica, em que ao mesmo tempo que descritos, seus comportamentos e ações eram julgados a partir das concepções da época.

Atualmente, muitas delas são reconhecidas como preconceitos e não valorização da diversidade, já que esta era colocada como vil e sórdida. Mesmo que apresentando um caráter julgador e até mesmo preconceituoso, havia no movimento Naturalista uma preocupação em relação à denúncia das condições sociais a que os sujeitos estavam submetidos. Outra principal característica do Naturalismo é a linguagem simplificada, muitas vezes vulgar, representando o ambiente e seus personagens. Flor, no artigo “O Naturalismo no Brasil sob Suspeição” (2015), afirma que o movimento literário foi fortemente criticado por teóricos literários como Silvio Romero, José Veríssimo e Araripe Junior, divergindo em vários aspectos.

Logo, vale ressaltar que, o Naturalismo no Brasil, na forma de descrever, analisar e posicionar-se, mesmo com características originais de identidade brasileira, ainda apresenta muitos aspectos do processo literário europeu, fortemente vinculado ao progresso filosófico e científico destes países. Já que o contexto histórico do Brasil era diferente, monárquico, com anseios republicanos, liberais e abolicionistas. Tais ideais são visíveis em relação às ações dos escritores do período, tal como assinala Mendes e Catharina, em “Naturalismo, aqui e lá-bas (2009)”, de que na literatura, havia uma relação paradoxal em que existiam discrepâncias entre a realidade vivida e a escrita nos romances, já que os que trabalhavam na imprensa do Rio de Janeiro lutavam pelas questões libertárias mas faziam parte de um grupo seletivo e privilegiado em relação a seus personagens “num trabalho intenso de construção de um dissenso político, moral e estético” (p. 116), contrapondo-se aos ideais hegemônicos dos cafeicultores do oeste paulista.

Essa diferença era importante porque enquanto o movimento republicano que vinha do interior de São Paulo (e que se tornaria hegemônico) era politicamente conservador e mantinha distância relativa do movimento abolicionista, o republicanismo dos escritores e jornalistas que praticavam o romance naturalista era uma aspiração que emanava de experiências de diversificação, heterogeneidade e estranhamento próprios das cidades modernas.

Análise da representação da mulher sob o olhar do colonizador: Rita Baiana , em O Cortiço.

No enredo de O Cortiço, uma das mais marcantes personagens é Rita Baiana, tanto por sua personalidade adorada pelo restante dos moradores do local, como por sua representatividade na história. No início, antes de sua aparição, há momentos em que ela é citada, promovendo grande expectativa e curiosidade a seu respeito. A personagem, assim como todos os outros incluindo o próprio cortiço, refletem a realidade da época e constrói uma identidade diversa, complexa e controversa, que apesar de marcante, modifica-se mantendo a memória de um país colonizado nos quais populações negras foram escravizadas e subjugadas. A partir desta premissa, é possível analisar os reflexos da colonialidade como forma de construção da identidade brasileira, por meio da análise de trechos da obra, em especial das aparições de Rita Baiana, refletindo sobre as questões raciais e a objetificação da personagem feminina, além de ressaltar os aspectos do próprio cortiço e de alguns personagens brancos.

Rita não é a principal personagem no enredo, mas é, sem dúvida, a mais carismática. Sua presença nunca passa despercebida na história, além de se relacionar bem com a maior parte dos personagens. Para além de uma personalidade cativante, há um destaque para sua aparência sedutora, sempre ressaltada pela cor de sua pele e pela sensualidade. Seu corpo é constantemente objetificado na história, sendo o objeto de desejo dos homens, que os paralisa e os deixa fora de si, como veremos mais para frente. Antes mesmo de aparecer no cortiço, a presença de Rita é marcada. No início da narrativa, ao questionarem o paradeiro dela, que ainda não havia aparecido na história, uma das lavadeiras responde da seguinte forma: “- Aquela não endireita mais!.. Cada vez fica até mais assanhada!... Parece que tem fogo no rabo! Pode haver o serviço que houver, aparecendo o pagode, vai tudo pro lado!” (1997, p. 42).

Mesmo sendo querida por todos e de ter uma relação positiva com eles, muitos deles não compreendem suas escolhas e seu modo de viver, relacionando seus hábitos à falta de vontade, julgando-a como um caso perdido e qualificando-a sob o olhar repressor ligado à sexualidade. Chalhoub destaca que, nesse período, a grande preocupação dos governantes do Rio de Janeiro em relação a essa classe mais pobre era de serem “perigosos” considerados “naturalmente” malfeitores que tinham tendência aos vícios e à ociosidade, sempre direcionando a preocupação aos negros devido à alforria. Analisando a fala de um dos deputados do período, Chalhoub pontua que, na fala dele,

os “defeitos” dos negros não se explicam a partir de um determinado fato social – a escravidão –, porém se situam num campo intrínseco à história – a “natureza”. Insinuam-se aqui sem dúvida, as famigeradas teorias racistas, que se tornam mais influentes nas décadas seguintes; e a consequência disso é que os “defeitos” dos negros podem ser pensados como insuperáveis, tornando-se eles, assim, membros potencialmente permanentes das classes perigosas. (CHALHOUB, 2006, p.25)

Ao relacionarmos o olhar que a elite do período tinha sobre os negros, é possível compreender que espaço que as pessoas negras ocupavam na sociedade, os de perigosos, e que o passado de opressão e escravidão, causado por muitos membros desta elite, definiam a raça como traço de inferioridade, o que justificou a violência sofrida por eles e o olhar vigilante acerca de suas ações, tal como a lavadeira fez sobre Rita.

Outra marca da personagem é o cheiro, que sempre aparece ligado à sedução de maneira animalesca, traço marcante do Naturalismo. Mariza Corrêa, no artigo “Sobre A Invenção da Mulata”, destaca que a figura dos negros foi e é, sempre ligada à sexualidade, como se fosse impossível dissociar essa visão, a qual é sempre colocada para tornar a figura da mulher como desejável, destacando aspectos como cheiro, cor de pele, todos atrelados à exotividade (diferente do branco) e ao sexo, dando origem ao termo “mulata”, o qual “durante algum tempo discutia-se na literatura médica se os mulatos, como o seu nome indica, eram ou não estéreis – como as mulas, produtos do cruzamento entre éguas e jumentos.” (1996, p. 44).

A referência da personagem como Mulata aparece em diversos trechos da narrativa e reforça a imagem de inferioridade em relação a uma mulher branca, pois seu corpo torna-se objeto de desejo por ser exótico, o diferente, e, por essa razão, não há uma valorização do indivíduo e sim a satisfação de uma fantasia carnal que ela possa suprir.

A passagem a seguir, é ambientada em um domingo festivo entre os moradores do cortiço, onde Jerônimo (personagem português casado com Piedade) começa cantar saudosamente uma música de sua terra e, em resposta a Firmo (companheiro de Rita), começa a tocar violão, animando a todos. Rita vai para o pátio da estalagem e começa a dançar e o conjunto do ritmo musical brasileiro e da dança da personagem encanta Jerônimo. Ao analisar a linguagem expressada nesse episódio, é possível perceber a carga de erotismo e sexualidade atribuída à personagem, em uma descrição

puramente Naturalista, de maneira minuciosa e meticulosa, a dança da personagem é descrita em comparação direta ao ato sexual.

Ela saltou em meio da roda, com os braços na cintura, rebolando as ilhargas e bamboleando a cabeça, ora para a esquerda, ora para a direita, como numa sofreguidão de gozo carnal, num requebrado luxuriosa que a punha ofegante; já correndo de barriga empinada; já recuando de braços estendidos, a tremer toda, como se tivesse afundando num prazer grosso que nem azeite, em que se não toma pé e nunca se encontra fundo. Depois, como se voltasse a vida, soltava um gemido prolongado, estalando os dedos no ar e vergando as pernas, descendo, subindo, sem nunca parar com os quadris, e em seguida sapateava, miúdo e serrado, freneticamente, erguendo e abaixando os braços, que dobrava, ora um, ora outro, sobre a nuca, enquanto a carne lhe fervia toda, fibra por fibra, titilando. (AZEVEDO, 1997, p 72)

Gomes e Nascimento (2016), em “Um olhar Afro-brasileiro para O Cortiço”, problematizam que Azevedo, apesar de inserir a figura do negro oprimido e marginalizado no período, “em tal contexto, prevalecia a visão preconceituosa e racista do colonizador. Por isso, ao longo dessa narrativa é fácil percebermos algumas representações de homens e mulheres negros que ainda são identificados no contexto atual” (2016, p. 126) tais representações sempre centralizadas no estereótipo da mulher negra escravizada e da mulher mulata exótica, carregada de sexualidade e objetificada no olhar do homem branco, como fielmente representado na passagem do livro citada anteriormente. Nesse trecho citado de *O Cortiço*, fica evidente as correntes filosóficas que formavam o pensamento e as crenças da sociedade da época que, como assimilado por Coutinho (2004), estava configurada a partir das constantes essenciais do movimento Naturalista: raça, meio e momento, elementos que compõem a maneira de representar Rita Baiana, reduzindo a personagem à sua sensualidade e tratando-a como diferente do padrão branco e hegemônico que, por sua cor de pele, corpo e cheiro, atrai o olhar dos homens. Em continuidade à dança da personagem, há mais uma descrição curiosa e problemática a ser observada e analisada:

Mas Ninguém como Rita; só ela, só aquele demônio, tinha o mágico segredo daqueles movimentos de cobra amaldiçoada; aqueles requebros que não podiam ser sem o cheiro

que a mulata soltava de si e sem aquela voz doce, quebrada, harmoniosa, arrogante, meiga e suplicante. (AZEVEDO, 1997, p. 73)

Coutinho define que as obras Naturalistas destacam e reforçam “o aspecto fisiológico do homem, seu parentesco com os animais, a transitoriedade e a futilidade, bem como a origem irracional e egoísta de seus ideais, e o retratam de maneira irônica, lúgubre nos aspectos sórdidos e vis.” (2004, p. 12). A partir desta definição, podemos perceber o reforço do aspecto fisiológico do homem pela comparação dos movimentos da personagem com as de um animal, a cobra, ligada a uma personalidade traiçoeira e predadora, que embosca suas vítimas. Além disso, a cobra pode ser relacionada à passagem bíblica em que a serpente desvirtuou Eva no paraíso.

Nesse contexto, é perceptível a relação da sensualidade de Rita e da atração que os homens sentem por ela, motivada por suas roupas, gestos e cheiro, como é sempre destacado. Guacira Lopes Louro, em *O Corpo Educado*, discute a relação do corpo e sua ligação com o gênero e a sexualidade, ressaltando as relações de poder inseridas sobre ele que, tal como em Rita Baiana, seu corpo é sua identidade na história. Para Louro, “o corpo é visto como a corte de julgamento final sobre o que 16 somos ou o que podemos nos tornar” (2000, p. 8). Esse julgamento é inserido constantemente na narrativa, já que a personagem é sempre ligada à figura de uma mulher rebelde que não se veste conforme o padrão de sua época, seu comportamento é julgado por não trabalhar constantemente, como o restante dos personagens.

Eduardo de Assis Duarte, em “Literatura AfroBrasileira: um Conceito em Construção” (2007), define que a linguagem não é neutra, é carregada de sentidos ao referir-se aos personagens negros e suas descrições sob o olhar e a escrita do homem branco Assim, a afro-brasilidade tornar-se-á visível já a partir de uma discursividade que ressalta ritmos, entonações, opções vocabulares e, mesmo, toda uma semântica própria, empenhada muitas vezes num trabalho de ressignificação que contraria sentidos hegemônicos na língua. (DUARTE, 2007, p.6) Esse esforço empenhado a partir das escolhas semânticas e lexicais estão presentes na não neutralidade da língua, principalmente na descrição dos personagens e em suas ações por meio da literatura.

No decorrer da análise da obra, é possível compreender que Azevedo assim como Alencar, demonstram a organização da sociedade brasileira, justificadas pelas correntes filosóficas e sociais dos períodos em que viveram, tendo grande importância documental e histórica. Azevedo adota um olhar pessimista ao representar o próprio Brasil, sendo, no final de tudo, o Cortiço o personagem

principal da história. Portanto, como define Silva, em “Uma Análise Sobre a Relevância do Espaço como Personagem na obra de Aluísio de Azevedo”: “o cortiço é exposto pelo autor como o protagonista do romance, e Aluísio preocupou-se em caracterizá-lo adequadamente, e fazer sua descrição minuciosa, como qualquer personagem verdadeiramente deveria ser descrito” (2010, p.2).

Esse olhar colonizado presente na obra, tem suas origens, como reforçado anteriormente, no processo colonial brasileiro. Para Quijano (2005), houve dois processos que foram fundamentais para a construção de poder do colonizador sobre o colonizado: a codificação da ideia de raça, compreendida pelas diferenças biológicas como “natural” à ideia de imposição e superioridade de um grupo sobre o outro, e o controle por meio do trabalho e captação de recursos. Nesta ótica, o conceito de superioridade de um grupo sobre outro é possível inferir que a maneira que esses se colocavam em relação aos outros propiciou a imposição cultural da forma brutal e na perda de identidades culturais dos povos dominados. Em um de seus conceitos acerca das identidades dos sujeitos, Quijano afirma que em um primeiro momento a identidade desses sujeitos foram baseadas em um ser humano racional, centrado e unificado, portanto, como relembra Hall (2006, p.11), “quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou idêntico a ele – ao longo da existência do indivíduo. O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa.” Esse sujeito considerado individualista foi definido como sujeito do Iluminismo, período no qual a filosofia e as ciências passaram a centralizar as discussões e propiciam uma atitude imperialista em relação ao conhecimento e, conseqüentemente, bem mais tarde, ao domínio dos territórios.

A formação dessas identidades foi constituindo-se de maneira considerada “natural” – em consequência à imposição cultural de colonização – à medida que a população originária (indígena) se relacionava com aqueles que vieram em decorrência do processo de colonização (europeus) e aqueles que foram trazidos como escravos (negros). Porém, tal como aponta Quijano, a construção da sociedade brasileira, no período colonial, estruturada de maneira hierárquica e dividida em grupos, permitiu o maior controle, domínio e separação, definindo os papéis na sociedade, de modo a relacionar essas identidades às classes, modelo que se configura assim até hoje.

O Brasil Colonial e a impotência da Literatura na representação de identidade

Stuart Hall (2006), traça uma “linha do tempo” acerca dos conceitos de identidade, colocando-os em diálogo com processos históricos importantes que coincidiram e coincidem com o modo de enxergar, interpretar e de nos representarmos como sujeitos. Esses conceitos possibilitam traçar

uma relação com o processo de colonização e imposição cultural dos países europeus em relação às suas colônias na América Latina. Como citado anteriormente por Quijano e como observado em O Cortiço, a maneira como os povos originários e os negros trazidos por meio da escravidão foram condicionados a uma estrutura estratificada gera de uma maneira hostil a configuração dos territórios, a partir da imposição cultural vinda de países europeus com uma organização e formulação social consolidada de maneira adversa a dos povos que aqui estavam, replicando organizações, ideais, costumes, crenças, língua e cultura. Essas consequências apontadas pelos autores são refletidas na sobreposição das culturas europeias às da América Latina.

No plano da literatura na América Latina, Kohlrausch e Mendes, em “A Escrita da História da Literatura da América Latina Como Sintoma do Processo de Decolonização” (2017), analisam a formação da literatura brasileira relacionando-a com a da literatura hispano-americana a partir dos estudos de Ureña (2016)² e Rama (2008)³. Nessa leitura, as autoras propõem a ideia de que toda a América Latina pode ser equiparada em três processos: 1) o de colonização; 2) a apropriação de culturas estrangeiras; e 3) a diversidade de povos colonizados. Tais processos constituem os indivíduos desde as origens das colonizações da América Latina até os dias atuais, resultando na maneira de pensar, de produzir e ou de consumir culturas estrangeiras à nossa por meio da imposição; à maneira de se impor em relação aos países considerados influentes e desenvolvidos e a dependência criada sobre a América.

Em relação a esses três processos, é importante salientar que a formação e desenvolvimento da língua nesse espaço colonizado é um marco importante para a formação da identidade e o início da transformação de colônia dominada em uma colônia com necessidade de aspectos culturais próprios, e de se representar em uma língua própria. A partir desta definição, Alencar e Azevedo em períodos diferentes (Romantismo e Naturalismo) propuseram-se a partir da literatura, a tentar resignificar e descrever uma identidade brasileira, porém, o olhar europeu por meio da perda e imposição cultural, esteve muito presente na construção de suas obras e de seus personagens.

Para além de uma perspectiva de formação de territórios, a imposição cultural foi um importante instrumento de poder e dominação. Por meio dela, os Jesuítas conseguiram fazer o trabalho de propagar o catolicismo (desconsiderando as religiões dos povos originários) e começou a surgir uma produção literária conduzida por este processo. Para Candido, em *Iniciação a Literatura Brasileira* (1999, p.19), “trata-se de um verdadeiro processo de dominação lingüística, aspecto da dominação política, no qual a literatura culta, repito, desempenhou papel importante”. Essa literatura culta refere-se às primeiras manifestações literárias, as quais eram produzidas por

indivíduos das classes mais altas da sociedade brasileira, consideradas as primeiras representações identitárias pós-colônia.

Entretanto, como retratada por Candido, apesar de dar poder ao colonizador e ser um processo de dominação linguística, a literatura tornou-se importante para o colonizado, portanto Quanto à possível objeção de que nossa literatura usa a língua do dominador para escrever um discurso que se quer original, lembramos que se é verdade que a escrita participou decisivamente na consolidação da colonialidade pela imposição da cultura letrada como única, também é preciso reconhecer que a literatura, enquanto manifestação simbólica de caráter artístico, constitui um espaço pelo qual os “vencidos” têm resistido ao longo do tempo 25 e manifestado sua alteridade (PALERMO,2010 apud KOHLRAUSCH e MENDES 2017) Essa resistência por meio da produção literária brasileira, foi importante pois as primeiras manifestações literárias que tiveram como objetivo de compor uma identidade de povo brasileiro propunham desligar-se, mesmo que de maneira falha, de Portugal, como ocorreu com o Romantismo.

Os primeiros indivíduos brasileiros, frutos do processo colonial brasileiro, começam a ter uma necessidade de afastar-se da literatura e da escrita do colonizador. Tal fato foi fundamental para o surgimento de um ideal identitário, de colocar-se, por meio da literatura, como indivíduo brasileiro e não mais português, como foi proposto por José de Alencar, durante o Romantismo. Essa literatura teve grande importância para nossa formação literária e para o início de uma representação que tentasse nos distanciar de Portugal.

Considerações Finais

Ao considerarmos a história colonial do Brasil e dos demais países da América Latina e a forma brutal de sua dominação, percebemos o sufocamento da cultura originária e dos negros, que foram trazidos à força, tendo sido essa violência fundamental para dominação. Como descrito por Quijano e Holanda, esse processo foi rico em consequências como a estratificação em grupos, a perda das línguas originárias e a incorporação de hábitos e culturas europeias e diversas às nossas, gerando a necessidade desses países de encontrar uma identidade cultural própria, para se reconhecer em seu próprio espaço.

A Literatura desempenhou um papel de resiliência, já que, como definido por Candido, apresenta um caráter humanizador e de grande importância, dado que permite manifestar, refletir e aprender, desempenhando importante papel na humanidade, já que a partir dos primeiros textos descritivos,

foi possível para que muitos países, em destaque o Brasil, reconhecer parte da sua história e servir de pano de fundo para um ideal de busca por identidade.

O Naturalismo foi uma maneira importante e de representação, mesmo que problemática, já que com Aluísio de Azevedo personagens marginalizados e esquecidos passam a fazer parte da literatura. Porém, a partir da análise de *O Cortiço*, foi possível compreender a herança de uma hegemonia branca e europeia na maneira de enxergar e representar seus indivíduos, com destaque para Rita Baiana, que representa a figura da mulher negra objetificada e subjugada, imagem que permanece nas grandes mídias, de maneira violenta, separando e segregando as mulheres negras.

Além disso, a obra representou quase que de maneira simbólica e descritiva a história dos cortiços, que posteriormente, levou a origem das favelas. Essa representação, apesar de muitas falhas, apresenta o olhar do brasileiro antigamente e seus reflexos na atualidade em relação à identidade, ainda que muito ligado com um olhar colonizador, que objetifica, subjuga das formas mais sutis às mais violentas às populações negras.

Referências

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: *A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino Americanas*. Buenos Aires, CLACSO, 2005.

SCHWARTZ, L.K.M. Índios do Brasil: Alteridade, Diversidade, Diálogo Cultural. São Paulo, Cadernos de Campo (comunicação- Índios do Brasil), 1992.

HOLANDA, S.B. Raízes do Brasil, São Paulo, Companhia das Letras, 2014.

KOHLRAUSCH, R, MENDES, M.F. A Escrita da História da Literatura da América Latina como Sintoma do Processo de Decolonização. Cascavel, v. 18 nº40, Revista Linguas e Letras, 2017.

CANDIDO, A. Iniciação à Literatura Brasileira (Resumo para principiantes), São Paulo, FFLCH USP, 1999.

FIORIN, J.L. A Construção da Identidade Nacional Brasileira. São Paulo, V.1, nº 1, Bakhtiniana, 2009

BOSI, A. História Concisa da Literatura Brasileira. São Paulo, Editora Cultrix, 2006

THIESSE, A. M. A Criação Cultural das Identidades Nacionais na Europa, Paris, 1999.

- LOPES, P.C. Literatura e a Linguagem Literária. Lisboa, BOCC, 2010.
- CARPEAUX, O.M. História da Literatura Ocidental Volume I, Brasília, Senado Federal, 2008.
- CANDIDO. A. Direito a Literatura. In: Vários Escritos, São Paulo, Editora Duas Cidades, 1995.
- VERISSIMO, J. História da Literatura Brasileira. Rio de Janeiro, Biblioteca Nacional Setor de Obras Digitalizadas, 1915. RIBEIRO, R.A. A Contribuição da Estética Romântica para a Construção da Identidade Nacional. Porto Nacional, Revista Porto das Letras, 2016.
- GAUDENCIO, W.P.S., BERNARDES, A.L, MELO, C.A. Literatura Indígena ou Indianismo-A Construção da Identidade do Índio Frente à Literatura Nacional. Editora Realize, 2014.
- MIRANDA, C.C, PESSOA, F. C.C. “Aukê/Aukeré era Mehin, que virou Cupen”: O olhar do indígena sobre (O outro) o homem branco em diferentes práticas discursivas, Revista Caleidoscópio, Vale Rio dos Sinos v.16 nº 2, 2018. 29
- COUTINHO, A. COUTINHO, E. F. A Literatura no Brasil v. 4: Era Realista Era de Transição, São Paulo, Editora Global, 2014. ROCHA, J.L, A Educação Matemática na Visão de Augusto Comte, Rio de Janeiro, Tese de Doutorado em Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica, 2006. Disponível em: Acesso em 10/10/2019
- VERGARA, M. de R. O Naturalismo na Revista Brasileira (1879-1900), Mneme Revista de Humanidades, v 5 nº10, 2010
- PIETROBOM, A.L. Aluísio Azevedo: Naturalismo e Fantástico, São José do Rio Preto, Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Estadual Paulista- UNESP, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/94169>> Acesso em 10/10/2019.
- MENDES, L. O Romance Republicano: Naturalismo e Alteridade no Brasil 1880-90. Revista Letras & Letras, Uberlândia, 2018. FLOR, A. O Naturalismo no Brasil sob Suspeição. Belém, Revista Brasileira de Literatura Comparada- ABRALIC, 2015
- CARA, S.de A. Realismo e perda de Realidade: O Naturalismo de Zola, Literatura e Sociedade, v. 15 nº14, p. 100-111, 2010 MENDES, L., CATHARINA, P.P.G.F, Naturalismo, aqui e là-bas. O Eixo e a Roda, v 18 nº1, 2009
- SILVA, F.A.F, Uma Análise sobre a Relevância do Espaço como Personagem na Obra “O Cortiço” de Aluísio de Azevedo. Revela, ano IV nº VIII, 2010
- LUCIANI, L.P.B, O Cortiço: (Des)construindo Identidades e Estabelecendo Relações com o Século XXI. Cadernos de Pós-Graduação em Letras, Editora Mackenzie v18, nº 1, 2018

CAVALCANTE, J.L.C, A Lei de Terras de 1850 e a Reafirmação do Poder Básico do Estado Sobre a Terra, Revista Histórica, 2015

CHALHOUB, S. Cidade Febril: Cortiços e Epidemias na Corte Imperial, São Paulo, Companhia das Letras, 2006 HALL, S. A Identidade Cultural na Pós- Modernidade, Rio de Janeiro, Editora DP&A, 2006

AZEVEDO, A. O Cortiço, São Paulo, Editora Ática, 1997 MOREIRA, J. F. R, Aluísio de Azevedo e o Determinismo Social na Construção do Espaço Urbano: Reflexões à Luz da Geografia Humanista e Cultural, Revista Geografar UFPR v.11 n°2, 2016 30

CANDIDO, A. De Cortiço a Cortiço in: O Discurso e a Cidade, São Paulo, Duas Cidades, 1993. p. 123 a 152

FERREIRA. N, MIRANDA, A.C, Uma Passagem no Tempo: Do Cortiço à Favela Contemporânea, Rio de Janeiro, Corpus et Scientia v 8 n°2, 2012 DUARTE, E. A. Literatura Afro-brasileira: Um conceito em Construção, In:A Mente Afro-brasileira, Africa Word Press, 2007

LOURO, G.L. O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2000

CORRÊA, M. Sobre A Invenção da Mulata, Cadernos Pagú, 1996 GOMES, C.M.S, NASCIMENTO, D.S, Um Olhar Afro-brasileiro para O Cortiço, Revista Línguas & Letras v 17 n°38, 2016

Autoras:

Náide Rodrigues Oliveira Rosa de Souza

Graduada pela Universidade Federal do Paraná- Setor Litoral no curso de Licenciatura em Linguagem e Comunicação. (2020).Atualmente é licencianda em Pedagogia pelo Instituto Federal de São Paulo- Campus Registro.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2802464729821867>

Geovana Gentili Santos

Doutora, Mestre e Graduada em Letras pela UNESP

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0269042722165774>



“Ao mestre, com carinho”: a importância da amorosidade freiriana no processo de educação básica

Patrícia Miranda, Elvis Rezende Messias

Resumo: Esta pesquisa objetiva estudar a amorosidade no pensamento de Paulo Freire, refletindo sobre sua importância no ato de educar. Para o desenvolvimento do trabalho, restringimos o campo de análise às séries iniciais da Educação Básica, especificamente a fase da alfabetização. O conceito de amorosidade foi desenvolvido por Freire como elemento essencial durante todo o processo educacional, e vai além da qualidade de quem é amoroso nem é algo meramente abstrato. Ela se concretiza na relação com o outro. Como metodologia utilizamos a pesquisa bibliográfica de caráter exploratório. Iniciamos estudando a vida e as principais contribuições de Freire à educação. Em seguida, apresentamos a dicotomia educação bancária/libertadora e o conceito de amorosidade aplicado à educação. Por fim, apresentamos um panorama sobre a alfabetização e como a amorosidade se torna fundamental nessa fase.

Introdução: “Ao mestre, meu respeito e carinho”¹

Paulo Freire é o educador brasileiro dentre os mais respeitados e estudados em cursos de licenciatura, nos quais é exigência frequente conhecer a essência do seu pensamento. Em cursos de Pedagogia, por exemplo, suas ideias são vistas em disciplinas como Prática de Ensino, Didática,

¹ Os subtítulos das seções que compõem este artigo foram retirados do samba-enredo “O poder do saber! Se saber é poder, quem sabe faz a hora, não espera acontecer!”, apresentado pela escola-de-samba paulista G.R.C.S.E.S. Águia de Ouro para o carnaval de 2020. A escola sagrou-se campeã naquele ano. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/aguia-de-ouro-sp/2020-o-poder-do-saber-se-saber-e-poder-quem-sabe-faz-a-hora-nao-espera-acontecer/>. Acesso em: 25 abr. 2023.

Filosofia da Educação e História da Educação. Em razão dessa importância, muitos estudos já foram elaborados acerca da filosofia e das práticas propostas pelo educador.

Consideramos que o tema da amorosidade em Freire deve ser destacado no campo da formação de professoras e de professores, especialmente aplicado à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental I, quando se aprimora a capacidade de linguagem e se aprende o código de língua escrita pela alfabetização. Temos a hipótese que a amorosidade é um elemento essencial no processo formativo da/do estudante nesses segmentos da Educação Básica.

O método é bibliográfico, indo a repositórios institucionais, artigos acadêmicos e livros, com escopo exploratório, propiciando “visão geral, de tipo aproximativo” (GIL, 2009, p. 27), do tema. O texto visita primeiro a vida, obra e importância educacional de Freire. Após, explora a dicotomia educação bancária/libertadora e trata do conceito de amorosidade. Apresenta, enfim, algumas possibilidades de aplicação da amorosidade na alfabetização.

Paulo Freire: “Na explosão a dor, uma lição ficou / Sou aprendiz do Criador

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em Recife-PE em 19 de setembro de 1921 e faleceu em 2 de maio de 1997. Teve como mãe Edeltrudes Neves Freire e como pai Joaquim Temístocles Freire. A família mudou-se para Jaboatão dos Guararapes em 1931, mas perdeu o pai em 1934, ficando o sustento da família a cargo de sua mãe.

Freire graduou-se em Direito pela Universidade do Recife, hoje Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), mas nunca exerceu a profissão. Preferiu dedicar-se à docência de Língua Portuguesa no Colégio Oswaldo Cruz, onde havia cursado os estudos secundários. Esse foi seu primeiro emprego como docente, a partir de 1941 (VALE et al., 2005).

Casou-se com Elza Maria Costa de Oliveira em 1944, assim vivendo até o falecimento dela, em 1986. Do casamento nasceram cinco filhos. Com Elza, sua grande inspiração, Freire aprendeu a valorizar a alfabetização dos adultos e desenvolveu a ideia da alfabetização consciente: a necessidade de estudar a condição de vida dos alfabetizandos, para a libertação de sua condição de oprimido. Em 1988 casou-se com Ana Maria Araújo Freire (Nita Freire), ex-aluna do Colégio Oswaldo Cruz, com quem Freire ficou até sua morte, em 1997.

Defendeu tese para docência na Escola de Belas Artes (UFPE) em Filosofia e História da Educação, com o tema “Educação e atualidade brasileira”, em 1958. Ali lançou bases para a educação democrática, tendo o educando no centro do processo ensino-aprendizagem.

Em Angicos-RN, Freire teve, em 1963, sua grande vivência alfabetizadora: em apenas 45 dias, 300 trabalhadores rurais foram alfabetizados, sendo referência em alfabetização: o Método Paulo Freire. “Este trabalho obteve grande repercussão nacional e internacional” (VALE et al., 2005, p. 64), possibilitando, em 1964, no governo João Goulart, que Freire coordenasse Programa Nacional de Alfabetização, instituído através do *Decreto nº 53.465*, que considerou, dentre outras razões, “que o Ministério da Educação e Cultura vem provando, através da Comissão de Cultura Popular, com vantagem o Sistema Paulo Freire para alfabetização em tempo rápido” (BRASIL, 1964). Angicos é o símbolo da educação popular.

O opressor só se solidariza com os oprimidos quando seu gesto deixa de ser um gesto piegas e sentimental de caráter individual, e passar ser um ato de amor àqueles. Quando, para ele, os oprimidos deixam de ser uma designação abstrata e passar a ser os homens concretos, injustiçados e roubados. Roubados na sua palavra, por isto no seu trabalho comprado, que significa a sua pessoa vendida. Só na plenitude deste ato de amar, na sua existenciação, na sua práxis, se constitui a solidariedade verdadeira. Dizer que esses homens são pessoas e como pessoas, são livres, e na concretamente, fazer para que esta afirmação se objective, é uma farsa. (FREIRE, 1987, p.20)

Grande novidade do Método Freire é superar propostas das tradicionais cartilhas, em atenção à realidade concreta dos alfabetizandos e à leitura de mundo, além da decodificação das letras. Freire sugere ao docente trabalhar com *palavras geradoras*, trazendo a realidade do educando/trabalhador ao centro do processo ensino-aprendizagem, que aprenderia palavras como “enxada”, “cana”, “trator”, “tijolo”, “cimento”, sem esperar chegar à letra inicial de cada palavra, como preveem os métodos tradicionais. Da codificação/decodificação fonética dessas palavras, surgem novas e amplia-se o repertório léxico e crítico do cidadão.

² Ver: <http://www.acervo.paulofreire.org/>. Acesso em: 25 abr. 2023. Ver também Vale et al (2005).

Freire atuou no Ministério da Educação do governo João Goulart. Mas, em 1964, por causa do Golpe Civil-Militar, o Método foi considerado subversivo e Freire ficou preso por 70 dias, exilando-se depois. No exílio, ficou na Bolívia e, após, no Chile, onde trabalhou por 5 anos e consolidou sua experiência político-pedagógica. Depois, viveu em vários continentes.

Seu primeiro livro, *Educação como prática da liberdade*, de 1967, foi bem recebido na América, sendo base à formação docente no Chile, Argentina, México e Estados Unidos. Já seu livro mais conhecido, *Pedagogia do Oprimido*, concluído em 1968, foi lançado primeiro em espanhol e em inglês, em 1970. No Brasil ditatorial, só foi publicado em 1974.

Freire atuou ainda como professor visitante em Harvard por um ano letivo (tempo máximo então permitido), em 1969, onde proferiu palestras e seminários sobre a educação como ato político. Em 1980, com a anistia de 1979, após 16 anos de exílio, voltou ao Brasil.

Freire teve como princípio de vida a educação popular. Por meio dela objetivava não só escolarizar o educando, mas formar sua consciência política, tornando-os cidadãos. Seus livros retratam sua filosofia e seu posicionamento humanizado em favor dos oprimidos.

Freire recebeu o título de *Doutor Honoris Causa* em 39 universidades mundo afora (VALE et al., 2005), reconhecido por seu trabalho educacional. Recebeu, ainda o “Prêmio Rei Balduino para o Desenvolvimento” (Bélgica, 1980), o “Prêmio UNESCO da Educação para a Paz” (França, 1986) e o “Prêmio Andres Bello”, como Educador dos Continentes (EUA, 1992). Quando recebeu o prêmio da UNESCO, disse que “os homenageados não podem dormir em paz só porque receberam a homenagem. Eu me sinto cobrado a continuar a merecer a homenagem de hoje.” (FREIRE, 1986 apud VALE et al., 2005, p. 60).

Uma vez que, para Freire, a realidade do educando deve ser considerada na construção do processo ensino-aprendizagem, uma importante perspectiva do seu pensamento se destaca: a não-separação de teoria e prática. A educação é um determinado conjunto de ideias referente ao conhecimento colocado em prática e que é também ressignificado na prática: “A educação é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática.” (FREIRE, 2000, p. 40)

Foi durante a escrita da *Pedagogia do Oprimido*, no Chile de Salvador Allende, que Freire teve maior contato com o materialismo histórico-dialético. Para o educador brasileiro, é necessário ultrapassar e mudar a perspectiva opressora da educação e não mais se transmitir o conhecimento impositivo que inibe o educando, mas respeitar sua autonomia e sua dignidade.

Em *Pedagogia da autonomia*, Freire antevê, de certo modo, problemas atuais. A autonomia deve ser construída não só pelo aluno, mas num processo que se inicia na formação de professoras e professores, fazendo com que combatam preconceitos do saber pessoal e promovam a valorização da identidade cultural. Segundo Andrade e Varisco (2018),

Freire esclarece que ensinar não é apenas transferir conhecimento, mas insistir naquilo que conhece [...] o conhecimento está atrelado a uma experiência de vida, isto é, a um testemunho real daquilo que se expõe como conhecimento adquirido. Não se pode apenas falar de forma erudita, mas encarnar a construção do conhecimento. Não basta argumentar sobre o racismo se a vivência do educador ou do aluno não condiz com o discurso proferido. Há nesse conceito a preocupação com o discurso e sua aplicação cotidiana. (ANDRADE; VARISCO, 2018, p. 50).

É uma proposta, que, parecendo elementar, ainda não foi aplicada integralmente em todos os níveis educacionais. A construção da autonomia discente é ainda um desafio.

A definição geral de educação apresentada por Paulo Freire pode ser escrita com as seguintes palavras: educação é uma concepção filosófica e/ou científica acerca do conhecimento colocada em prática. A teoria do conhecimento freiriana, por sua vez, pode ser sintetizada assim: o conhecimento é um processo social criado por meio da ação-reflexão transformadora dos humanos sobre a realidade. Já a definição específica de educação [...] pode ser expressa nos seguintes termos: educação é o processo constante de criação do conhecimento e de busca da transformação-reinvenção da realidade pela ação-reflexão humana. (COSTA, 2015, p. 85).

Assim, para Freire, a educação marca-se por duas facetas: a educação dominadora, que pensa o educando como um receptáculo de conhecimento e serve às classes dominantes; e a educação

libertadora, que tem o estudante como sujeito da própria formação e agente de transformação social, sendo este o centro do processo educativo libertador, como foi dito.

A educação como instrumento de liberdade: “Em cada traço que rabisco no papel / Vou desenhando o meu destino”

Definir o que é educação não é tarefa fácil. Mas, é comum a noção de que ela é uma forma de transmissão de sabedoria/conhecimento entre pelo menos dois sujeitos. Um sujeito é aquele que sabe, aquele que estudou; e o outro é aquele que não sabe e precisa deste conhecimento para galgar espaços na sociedade. Essa visão, contudo, tem uma perspectiva verticalizada da educação, numa hierarquia na qual uma pessoa sempre sabe mais do que outra e a ensina tendo em vista sua libertação da ignorância (SILVA; DERING, 2019).

A Constituição de 1988 determina, no artigo 6º, a educação como direito social fundamental. E, no artigo 205, o Estado assume a Educação como um de seus deveres. A legislação que regulamenta a educação no Brasil é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que normatiza concretamente como deve ser o sistema educacional brasileiro.

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º *A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.* (BRASIL, 1996, itálicos nossos).

Ao pontuar que a educação brasileira deve vincular-se ao “trabalho e à prática social”, surgem alguns questionamentos: qual prática deve ser valorizada no processo educacional? O cidadão deve ser formado para ser mão-de-obra disponível no mercado de trabalho? A educação tem sido submetida às demandas do mercado, ensinando “conhecimentos práticos e, não de fato, para a formação integral dos sujeitos” (SILVA; DERING, 2019, p. 60).

Freire (1987) compreende a educação como um processo humano. Em *Pedagogia do oprimido*, apresenta o conceito de educação bancária, um instrumento que limita a educação e perpetua conceitos problemáticos como aqueles (e muitos outros) mencionados no início desta seção. O educador bancário inviabiliza um diálogo humanizado com o educando, ele pratica a antidualogicidade. Numa pretensa posição de poder e de saber absoluto, tem características narcisistas em sala, reduzindo os estudantes à condição de meros espectadores.

Na “educação bancária”, o professor faz “depósitos” na mente do estudante. Deposita conteúdos/informações e o estudante armazena-os para acessá-los depois (a reserva bancária do conhecimento depositado). Como tábula rasa, o aluno é papel em branco a ser preenchido.

Ainda hoje essa educação se faz presente: lousas cheias de atividades; estudantes fazendo atividade de cópia; aula expositivas quase sem diálogo algum; discentes enfileirados um atrás do outro³; silenciamento forçado, autoritário, que abafa a criatividade (FERRAREZI JR. 2014), tudo isso pode ser indício de que a educação bancária está sendo praticada.

A educação bancária bem como seu mais conhecido agente, o educador bancário, é para Freire o principal instrumento da opressão ou, melhor definindo, o instrumento que representa o início da opressão que educandos sofrerão até seus últimos dias de vida, especificamente, aqueles que são filhos do terceiro mundo, que foram e são oprimidos desde a colonização de seus países. (MACHADO, 2021, p. 42).

Reproduzindo esse sistema no qual o estudante é apenas o receptáculo da informação, perpetua-se a perspectiva histórica de colonialismo sofrida pelo Brasil. O passado colonial se torna presente numa colonialidade formativa que não transforma a realidade opressora.

Por isto mesmo é que uma das características desta educação [...] é a “sonoridade” da palavra e não sua força transformadora. Quatro vezes quatro, dezesseis; Pará, capital Belém, que o educando fixa, memoriza, repete, sem perceber o que realmente significa quatro vezes quatro. O que

³ Esses recursos não são propriamente bancários. A depender da dinâmica relacional em sala, se marcada de amorosidade, não haverá uma educação bancária o mero uso desses instrumentos.

verdadeiramente significa capital, na afirmação, Pará, capital Belém. Belém para o Pará e Pará para o Brasil. (FREIRE, 1987, p. 33).

Em perspectiva oposta à educação bancária, Freire apresenta a educação libertadora, que não é depositadora. A aprendizagem é vivida de forma dialogal e a realidade do discente é focalizada. Fazendo um contraponto com o exemplo mencionado acima, observa-se que uma sala de aula na qual se pratica a educação libertadora primeiramente é local onde não há silêncio: diálogo pressupõe conversa, som, “barulho”; o docente não está sempre à frente da sala, mas atendendo discentes (ou grupo deles); não há a necessidade de fileiras constantes, os estudantes podem se organizar em grupos; vive-se o que favorece o diálogo.

[...] a educação é a prática que liberta os oprimidos. Nessa perspectiva de educação libertadora educadores bancários não cabem, mas sim educadores-educandos. Segundo Freire, o educador-educando (ou também referido pelo autor como educador dialógico ou educador problematizador) não realiza uma “doação” de saber como o educador bancário tampouco deposita seu saber em um educando vazio e desprovido de história, mas sim, através essencialmente da dialogicidade, educa seus educandos à medida que também é educado por eles neste processo. (MACHADO, 2021, p. 61).

Com já dissemos, o Método Paulo Freire volta-se à erradicação do analfabetismo. O seu sucesso está especialmente no fato de não seguir uma cartilha determinada. O educando aprende as palavras que fazem parte de seu cotidiano, não sendo formatado pelo material didático. A educação libertadora, desse modo, exige do docente uma abertura para o mundo e profundo respeito pela realidade discente, em vez de criar realidades artificiais ao processo ensino-aprendizagem. Como diz Machado (2021):

Uma prática pedagógica libertadora na perspectiva freiriana pode ser definida como uma prática em que o educando é sujeito, mas não objeto, no qual há uma relação de diálogo entre educandos e educadores, na qual a visão do mundo do educando é considerada mesmo estando em contraste

com a visão de mundo do educador. Freire pontua que a reflexão e ação do educador se dão simultaneamente. (MACHADO, 2021, p. 45).

Na perspectiva da educação libertadora, o estímulo à palavra deve ocorrer na formação inicial docente, observando-se a necessidade, em práticas dialógicas, de haver respeito às diferenças entre sujeitos durante esse processo. Quanto ao diálogo, é mais que um bate-papo, mas “o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 1987, p. 44). Enfim,

O que precisamos de fato encarar é que ou a escola passa a ser um espaço vivo de produção de saberes, de valorização da curiosidade, da pesquisa, da arte e da cultura, da criatividade, da reflexão um espaço de convivência ética e democrática no qual se exercita a cidadania, um espaço vinculado à comunidade a que pertence bem como à cidade, ao país e ao mundo, ou estará fadada ao desaparecimento. (MOSÉ, 2014 apud SILVA; DERING, 2019, p. 62).

A amorosidade em Paulo Freire: “É nova era, o futuro começou / É tempo de paz, resgatar o valor”

Rolando Toro (2002, p. 90 apud DALLA VECCHIA, 2019, p. 28) vê a “afetividade” como um estado de afinidade profunda com outras pessoas, capaz de dar origem a sentimentos de amor, amizade, altruísmo, solidariedade. Já Machado (2021) afirma que

Paulo Freire é um dos principais estudiosos brasileiros que discursou acerca da relevância da amorosidade nas relações interpessoais em contexto de Educação, abordando primordialmente a amorosidade docente em suas obras, a amorosidade que (re) constrói socialmente o outro através da educação como prática de liberdade. (MACHADO, 2021, p. 46).

Para Freire, o sentido da amorosidade se concretiza na relação com o próximo. Na relação de convivência docente/discente explicita-se a postura amorosa, curiosa e aberta do docente, que deve instigar o estudante à construção da própria autonomia. Segundo diz:

É a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provocados a se assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnoseológica. (FREIRE, 2002, p. 7).

O educador precisa abandonar a postura de opressor e o educando, a de oprimido. “Freire deixou obras marcadas pela amorosidade e a importância desta nas relações humanas, adjetivando a amorosidade como uma “virtude”, uma característica indispensável dos docentes para com seus educandos.” (MACHADO, 2021, p. 46). Daí que Paulo Freire não trata a amorosidade como algo piegas, ações e/ou gestos banais que, no senso comum, se confundiriam com sentimentos afetivos excessivos. Amorosidade, antes mesmo de ser uma prática revolucionária em sentido estrito, pressupõe a revolução da relação horizontal entre educador e educando, tomando a igualdade entre ambos como ponto de partida irrenunciável.

A amorosidade freiriana que percorre toda sua obra e sua vida se materializa no afeto como compromisso com o outro, que se faz engravidado da solidariedade e da humildade. Usando o prefixo com-, ganha força a ideia de compromisso que pode significar prometer-se consigo e com o outro. (FERNANDES, 2019, p. 39).

Ora, na ótica freiriana, a educação é pautada na relação dialógica entre educador e educando, repudiando-se o silenciamento. Questiona Freire (2002, p. 27): “Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte?”. Na educação bancária, há um silenciamento do corpo e da fala, impedindo que o educando compartilhe suas experiências e construa coletivamente o

saber. Nessa situação, o “bom aluno” é sempre aquele que obtém a melhor nota na prova e fica sempre quieto em sala de aula. Por outro lado,

Pensar uma relação dialógica pressupõe o rompimento de alguns mitos que foram se construindo acerca do diálogo, principalmente no espaço escolar, compreendendo-o como ameaça à autoridade do professor, como um ato permissivo, como “bate-papo”, “perda de tempo”, ou ainda, “jogar conversa fora”. O diálogo ultrapassa e tem um significado muito maior e abrangente que uma simples conversa. Ele implica, necessariamente, tanto os seres que aprendem quanto o conteúdo acerca do que aprendem e os argumentos e exposições que se fazem a partir desse sujeito cognoscente e do objeto cognoscível. (TONIOLO, 2010, p. 61).

Logo, amorosidade e dialogicidade são conceitos que perpassam a vida humana. O ser humano é um ser para *viver com* em sociedade. Uma das características que o torna um animal diferente de outras espécies é justamente sua capacidade de demonstrar amorosidade pelo próximo sem que isso resulte, propriamente, uma relação para acasalamento. “Essas duas dimensões se constituem em elementos fundamentais no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e sem elas o processo fica comprometido” (TONIOLO, 2010, p. 64)

Pensar em amorosidade na educação, então, inclui o comprometimento que o educador deve ter com o outro, exigindo também a relação amorosidade/competência compromissada. Isto é, este comprometimento faz com que o docente conduza o processo formativo com amorosidade sem excluir o rigor, o engajamento e a seriedade. Não se trata de um “passar de mão na cabeça”, um “dar um carinho” quando o estudante precisa etc. Diz Toniolo (2010, p. 64) que “a amorosidade, o diálogo, o respeito e o comprometimento com o outro impulsionam à busca epistemológica do saber que vai sendo aprendido e construído numa relação horizontal, com rigorosidade e competência docente”. No dizeres de Machado (2021),

É através de uma relação professor-aluno permeada pela amorosidade docente que o educando desenvolve sua autonomia, (re)descobre sua dignidade e sua presença no mundo como “ser histórico-social”, tornando-se

visível e ativo no processo de aprendizagem, cada vez mais ganhando voz para um presente e futuro libertador. (MACHADO, 2021, p. 47).

Assim, é importante compreender que um educador que inclui a afetividade em seu processo não está sendo permissivo com a indisciplina; nem tampouco é um docente autoritário. Há uma linha muito tênue entre esses dois polos. Segundo Cortella (2013):

[...] não basta amorosidade, tem que ser uma amorosidade competente. Porque a amorosidade que não é competente é mera boa intenção e, muitas vezes, o desastre é grande. Não basta ter amorosidade. Não basta falar numa pedagogia do amor que não carregue a competência e a formação. Porque, do contrário, ela fica apenas no plano das intenções. [...] Tem que ser um amor que carregue competência. (CORTELLA, 2013, p. 06).

E o próprio Paulo Freire (2002) é claro quanto a isso:

A competência técnico científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas. Essa postura ajuda a construir o ambiente favorável à produção do conhecimento onde o medo do professor e o mito que se cria em torno da sua pessoa vão sendo desvalados. É preciso aprender a ser coerente. De nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças. (FREIRE, 2002, p. 7).

A disciplina é um constituinte da liberdade do estudante, um elemento importante no seu processo educativo, pois ajuda-o a discernir os limites éticos para o convívio em sociedade. A disciplina não é mera imposição de autoridade. Como diz Freire (2002):

Autoritarismo e licenciosidade são formas indisciplinadas de comportamento que negam o que venho chamando a vocação ontológica do ser humano [a ser mais]. Assim como inexistente disciplina no autoritarismo ou na licenciosidade, desaparece em ambos, a rigor, autoridade ou liberdade. Somente nas práticas em que autoridade e liberdade se afirmam e se preservam enquanto elas mesmas, portanto no respeito mútuo, é que se pode falar de práticas disciplinadas como também em práticas favoráveis à vocação para o ser mais (FREIRE, 2002, p. 34).

O processo educacional comprometido com a formação integral das pessoas se pauta numa relação amorosa-dialógica-competente fundamental à construção de um conhecimento que possibilite a formação cidadã crítica e autônoma. Visa uma pessoa que não apenas recebe informação, mas que consegue articular o saber escolar com sua vida. Assim, ela deixa de ser um depósito de conhecimento enciclopédico para aplicar este conhecimento em sua vida cidadã cotidiana, comprometida eticamente com a sociedade e o próximo.

Em *Pedagogia da Indignação*, Freire amplia ainda a amorosidade a um tom ecológico.

Não creio na amorosidade entre mulheres e homens, entre os seres humanos, se não nos tornamos capazes de amar o mundo. A ecologia ganha uma importância fundamental neste fim de século. Ela tem de estar presente em qualquer prática educativa de caráter radical, crítico ou libertador. (FREIRE, 2000, p. 31).

Entendemos que essa perspectiva ecológica apontada pelo educador é o compromisso que cada indivíduo precisa ter com o outro e com o ambiente (habitat) em que está inserido. “Freire é considerado um educador que se nutriu de um profundo amor pelos seres humanos e não humanos. Amor que se torna uma experiência de afeto e partilha, capaz de proporcionar ‘dignidade coletiva e utópicas esperanças em que a vida é referência [...]’” (SOUSA; MAÇANEIRO, 2021, p. 205). Amorosidade e educação têm perspectivas abrangentes no pensamento freiriano e suas implicações atingem dimensões variadas da vida humana. Compreende Freire (2015) que estamos ensinando e aprendendo constantemente, de diversas maneiras:

Na sucessão de aprendizagens de que participamos, vai sendo enfatizado em nós o amor à vida ou o amor à morte. A maneira como nos relacionamos desde a mais tenra idade com os animais, com as plantas, com as flores, com os brinquedos, com os outros. A maneira como pensamos o mundo, como atuamos sobre ele: a malvadez com que tratamos os objetos, destruindo-os ou desprezando-os. O testemunho que damos aos filhos de desrespeito aos fracos, o desdém pela vida. Assim ensinamos e aprendemos a amar a vida ou a negá-la. (FREIRE, 2015, p. 107).

A educação que seja, de fato, amorosa precisa afetar o educando para que ele se torne um agente transformador na sociedade em que está inserido, em suas múltiplas dimensões.

Educar com amor e afeto: o desafio docente no processo de alfabetização – “A mente dominar / Jamais deixar de acreditar”

O primeiro contato da criança com a instituição escolar se dá por meio de seu ingresso na Educação Básica (Educação Infantil), oferecida em creches para crianças de até 3 anos e em pré-escolas para as crianças de 4 a 5 anos de idade. De acordo com a LDB (BRASIL, 1996), a Educação Básica é obrigatória a partir dos quatro anos de idade.

A Educação Infantil é a etapa na qual a escola propicia ao educando ocasião especial para desenvolver características inerentes à idade, como o brincar e o autoconhecimento como ser social, habilidades que o tornem autônomo em algumas atividades, visando à preparação para o processo de escolarização continuado no Ensino Fundamental. Seu principal objetivo é o desenvolvimento da socialização entre os colegas, a família e os adultos.

A criança continua sua caminhada na escola ingressando no Ensino Fundamental, primeira etapa da Educação Básica, que engloba o Ensino Fundamental, com 9 anos escolares (divididos em duas etapas – Fundamental I: do primeiro ao quinto ano; e Fundamental II: do sexto ao nono ano), e o Ensino Médio, com três anos escolares.

Logo nos primeiros anos, a “missão” da escola é alfabetizar essa criança. Pode-se entender que o processo de alfabetização é aquisição do código linguístico pelo educando: ou seja, nos primeiros

anos a criança deve aprender a ler e a escrever. O processo de alfabetização envolve a codificação e decodificação de signos linguísticos, ou seja, dominar as habilidades básicas de leitura e escrita (SILVA; SANTOS, 2020).

Paralelo e complementar ao conceito de alfabetização, a academia desenvolveu o conceito de letramento. Segundo Soares (2004):

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – *a alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – *o letramento*. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2004, p. 14).

Assim, o letramento é o processo de uso social da alfabetização. Dito de outro modo, a alfabetização é o processo de aquisição da língua; já o letramento é o processo de aquisição e uso da linguagem. Os dois conceitos caminham juntos.

Desde o processo de redemocratização do país, em meados dos anos 1980, o Brasil tem criado arcabouços jurídicos para que os direitos do cidadão sejam garantidos. A Constituição de 1988 assegurou uma série de direitos. Logo em seu artigo 6º, ela define a educação e a saúde como direitos sociais de todo cidadão. (BRASIL, 1988). A educação recebeu especial atenção do legislador ao determinar, no artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o

trabalho.” (BRASIL, 1988). Daí que o Estado tem elaborado uma série de políticas públicas para que tal direito se garantisse a todos. A LDB

[...] determinou que os currículos da Educação Básica tivessem uma base nacional comum; logo após, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997). Anos mais tarde, em 2013, o governo federal lançou as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2013). O Plano Nacional de Educação (PNE – Lei 13.005, de 25 de junho de 2014) vem reiterar a necessidade de uma base nacional [...]. (OLIVEIRA; SEQUEIRA; SOUZA, 2021, p. 2).

A alfabetização tem sido uma preocupação do Estado. Há 60 anos, a taxa de analfabetismo no Brasil chegava a 40% da população (OLIVEIRA; SEQUEIRA; SOUZA, 2021). O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2019, determinou a taxa atual de analfabetismo no país em 6,6% para a população com 15 anos ou mais, índice aquém do percentual estipulado pelo Plano Nacional de Educação⁴.

Além do mais, no decurso temporal, a alfabetização nacional melhorou em números, mas as pesquisas quantitativas não dão conta de mensurar a qualidade deste processo.

A preocupação com esta etapa da educação da criança, tem sido uma constante preocupação para as políticas públicas. Em 2019, foi promulgado o *Decreto 9.765*, de 11 de abril, que institui a Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019). Nele se diz:

Art. 4º São objetivos da Política Nacional de Alfabetização:

I - elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização, da literacia e da numeracia, sobretudo nos primeiros anos do ensino fundamental, por meio de abordagens cientificamente fundamentadas;

⁴ Disponível em: [https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html#:~:text=Um%20dado%20importante%20sobre%20educa%C3%A7%C3%A3o,\(11%20milh%C3%B5es%20de%20analfabetos\).](https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html#:~:text=Um%20dado%20importante%20sobre%20educa%C3%A7%C3%A3o,(11%20milh%C3%B5es%20de%20analfabetos).) Acesso em: 25 abr. 2023.

II - contribuir para a consecução das Metas 5 e 9 do Plano Nacional de Educação de que trata o Anexo à Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014;

III - assegurar o direito à alfabetização a fim de promover a cidadania e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do País;

IV - impactar positivamente a aprendizagem no decorrer de toda a trajetória educacional, em suas diferentes etapas e níveis; e

V - promover o estudo, a divulgação e a aplicação do conhecimento científico sobre literacia, alfabetização e numeracia (BRASIL, 2019, *itálicos nossos*).

Da legislação que guia o processo educacional, há um conflito de metas. O Plano Nacional de Educacional, já mencionado, determina que o processo de alfabetização deve ocorrer nos três primeiros anos da Educação Básica. Entretanto, a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental determina que:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (BRASIL, 2018).

Ora, na perspectiva freiriana a alfabetização tem profunda marca relacional e afetiva. Não está em jogo apenas aprender a ler palavras e signos linguísticos, mas “uma alfabetização que ofereça condições de leitura de mundo e de agir de maneira responsável sobre ele, não bastando que a realidade social seja decodificada, mas que os sujeitos consigam escrever outra forma de ser, de viver e de pensar no mundo.” (MESSIAS; FERREIRA, 2021, p. 60).

Implica-se, assim, que acolhida e afeto sejam atitudes que permeiem toda a prática docente, da educação infantil ao curso superior. Não existe educação onde não há qualquer tipo de afetividade.

“Cuidar é um modo de ser, de existir dos humanos para consigo e para com os outros, moldando os relacionamentos” (ECCO; NOGARO, 2020, p. 114).

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o educando está entrando em uma outra realidade de vida. Passa a cumprir um horário determinado; deve fazer as atividades propostas. Esse momento de transição só será favorável aos agentes do processo, ou seja, criança, professor, instituição, se houver diálogo e afeto. O professor alfabetizador não deve ser apenas um funcionário burocrático que irá transmitir conhecimentos ao educando, como no paradigma da educação bancária. “Não há educação sem amor. [...] Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo. Não respeita.” (FREIRE apud ECCO; NOGARO, 2020, p. 115).

A docência é uma atividade exigente, envolve aqueles que realmente compreendem a importância do professor e estão dispostos a superar as restrições que a carreira impõe: baixos salários, falta de condição de trabalho, trabalho fora do horário de trabalho, entre outros.

Em suma, o professor e a professora, que também precisam ser cuidados amorosamente (MESSIAS; MANCILHA, 2020), são aqueles que cuidam da aprendizagem da criança, contribuindo para que suas potencialidades sejam desenvolvidas. Isso implica a necessidade de conhecimentos sobre a epistemologia da educação, os fundamentos filosófico-antropológico-sócio-históricos da educação, saberes técnicos, estratégias didáticas e pedagógicas. Esse encadeamento de tarefas só é possível se houver a sensibilidade para compreender os anseios e necessidades do educando, e também que se tenha clareza da própria necessidade de cuidado do educador. Isso é decência na docência (MESSIAS, 2021).

Não basta querer mudar, há que se saber o que, porque e como implementar processos de transformação no exercício da profissão docente. É essa [...] [uma das dimensões] da amorosidade na docência: mais que cuidar da atuação, há que se zelar pela formação, no sentido de atualizar conhecimentos, pois são elementos basilares para os que-fazeres profissionais da docência. (ECCO; NOGARO, 2020, p. 115).

No contraponto à educação bancária, e observando a prática pedagógica comum entre os docentes, o professor alfabetizador não deve utilizar somente as cartilhas para a prática pedagógica nas séries alfabetizadoras, mas incorporar um currículo diversificado, entendendo que as crianças chegam à

escola a partir de diversos contextos. A aprendizagem só se efetiva quando o educando consegue conferir sentido àquilo que está aprendendo, e isso implica que a aprendizagem também seja afetiva.

A eficácia do “Método Paulo Freire” se dá justamente pela união entre ensino e vida; não é pela união cartilha-ensino. Ensina-se e aprende-se com que se vive. Diz Freire (1967):

Só assim a alfabetização cobra sentido. É a consequência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre sua própria capacidade de refletir. Sobre sua posição no mundo. Sobre o mundo mesmo. Sobre o seu trabalho. Sobre seu poder de transformar o mundo. Sobre o encontro das consciências. Reflexão sobre a própria alfabetização, que deixa assim de ser algo externo ao homem, para ser dele mesmo. Para sair de dentro de si, em relação com o mundo, como uma criação. Só assim nos parece válido o trabalho da alfabetização, em que a palavra seja compreendida pelo homem na sua justa significação: como uma forma de transformação do mundo. Só assim a alfabetização tem sentido. Na medida em que o homem, embora analfabeto, descobrindo a relatividade da ignorância e da sabedoria, retira um dos fundamentos para sua manipulação pelas falsas elites. Só assim a alfabetização tem sentido. (FREIRE, 1967, p. 142).

A prática revolucionária da amorosidade na educação, sobretudo no processo de alfabetização, exige um docente que busque por seus direitos e pelos direitos do educando. É apenas por meio da construção de uma relação professor-aluno entranhada de amorosidade e diálogo que o estudante pode desenvolver sua autonomia no processo de educação, redescobre a própria dignidade e “finca” presença na realidade em que vive (FREIRE, 2002).

É necessário que se construa uma relação de qualidade entre educador e educando. Para que o docente não seja apenas um funcionário da instituição, ele deve construir, com o educando, uma relação de diálogo, permeada de amorosidade. Como diz Marcondes (2022):

Uma educação amorosa é, portanto, compromisso com os seres humanos e reage à violência de todo tipo, desde o silenciamento mais brando das vozes

de seus sujeitos até a dominação hierárquica dos saberes; da falta de compreensão das angústias individuais à imposição rígida do cumprimento de atividades e avaliações que em nada dialogam com o processo formativo. Um educador amoroso, uma educadora amorosa são aqueles que não se acomodam na passividade dos processos institucionais ou das condições da própria educabilidade humana. Ser amoroso, amorosa significa defender a humanidade que há em nós, nem boa e nem ruim, mas histórica e processual. [...] [Conforme diz Paulo Freire no livro Educação e Mudança]: “Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita”. E nesse processo de reflexão sobre o papel docente para e em uma educação amorosa é que Freire indaga: “Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte?” (MARCONDES, 2022, p. 62).

O processo de aquisição da língua materna pelo educando é permeado de dificuldades. A começar pela dificuldade legal: a criança deve ser alfabetizada em dois ou três anos escolares? O importante não é a duração do período, mas, sim, que o processo seja completo.

Não é o objetivo deste trabalho aferir a qualidade da alfabetização nas escolas, mas, ao longo da pesquisa, diversos autores consultados apontaram falhas. Em um mundo onde as relações são cada vez mais líquidas, inclusive dentro do seio familiar, a construção de vínculos dialógico-amorosos na escola, entre educador-educando, educando-educando, educador-educador, se torna cada vez mais essencial para que a alfabetização crítica (leitura da palavra e leitura de mundo) aconteça de fato e as lacunas existentes possam ser superadas. Não é uma tarefa fácil! Mas, talvez, seja um novo horizonte para o professor-alfabetizador: construir uma alfabetização amorosa.

Considerações finais: “No horizonte vejo um novo alvorecer”

Ao longo deste trabalho procuramos lidar com alguns conceitos basilares do pensamento de Paulo Freire. Por meio de sua trajetória de vida, foi possível elucidar os caminhos percorridos para a construção de suas teorias acerca da educação.

Vimos que a educação bancária, realidade ainda persistente na América Latina, é um princípio que deve ser superado por uma educação que, efetivamente, coloque o educando como centro de todo processo educacional. Isso exige trazer para o ensino-aprendizagem a sua realidade, vivenciando, assim, uma educação que seja, sempre mais, libertadora, humanizada e amorosa.

O conceito de amorosidade, por sua vez, transcende a mera abstração sentimental, pautando-se numa relação dialógica entre docente e discente. Amorosidade e dialogicidade são duas realidades que não se dissociam, assim como não se separam da exigência de compromisso competente. Mais que sentimento vago, amorosidade é ato concreto que o educador deve ter ao longo do processo educacional, efetivado pela postura dialógica e sempre mais humanizada em sua prática. Como diz Arroyo (2001, p. 49 apud ECCO; NOGARRO, s.d), “a postura mais importante será reconhecer que cada educando é gente”.

Mas, para que a amorosidade seja uma constante na prática docente, é necessário ser abordada ao longo da formação da professora e do professor. Só se oferece aquilo que se conhece. A mudança de postura está intimamente ligada a uma mudança na formação.

É fundamental valorizar a docência como um ato de amorosidade. Há quem diga que, em se tratando de realidade brasileira, isso é praticamente impossível. Como adotar uma postura de amorosidade quando se tem de dar aula em salas repletas, sem carteiras suficientes, sem material suficiente, sem salário suficiente? Mas é exatamente em condições absolutamente difíceis que a amorosidade aparece e é imprescindível. (CORTELLA, 2014, p. 14).

Futuras pesquisas podem analisar, pelo método quali-quantitativo, a aplicação de técnicas pedagógicas que envolvam aspectos ligados à amorosidade e à dialogicidade. Para avaliar o processo educacional, a estatística não é o principal caminho, já que a educação não lida com objeto exato. Mas a pesquisa quali-quantitativa pode oferecer importantes dados ao desenvolvimento de sólidas políticas públicas à alfabetização. Nossa pesquisa deve, assim, continuar.

Bibliografia

ANDRADE, Viviane de Jesus Caldeira. VARISCO, Alessandra Gomes. Resenha crítica da obra ‘Pedagogia da Autonomia’, de Paulo Freire. **Consciesi**, Itapira, v. 3, n. 1, p. 49-51, 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964**: institui o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências. [Brasília]: Presidência da República, 21 jan. 1964. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53465-21-janeiro-1964-393508-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. [Brasília]: Presidência da República, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. [Brasília]: Presidência da República, 05 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**: institui a Política Nacional de Alfabetização. [Brasília]: Presidência da República, 11 abr. 2019. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137476/do1e-2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431. Acesso em: 25 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014**: aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. [Brasília]: Presidência da República, 25 out. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 25 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. [Brasília]: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 abr. 2023.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Paulo Freire**: utopias e esperanças. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/57/54>. Acesso em: 25 abr. 2023.

- COSTA, José Junio Souza da. A educação segundo Paulo Freire: uma primeira análise filosófica. **Theoria**, Pouso Alegre, v. VII, n. 18, p. 72, 2015.
- DALLA VECCHIA, Agostinho Mário. Afetividade. *In*: STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4^a. ed. rev. e amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- ECCO, Idanir. NOGARO, Arnaldo. A amorosidade no exercício da docência. *In*: DICKMANN, Ivania (org.). **Educar é um ato de amor**. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020.
- ECCO, Idanir. NOGARO, Arnaldo. **A educação em Paulo Freire como processo de humanização**. Disponível em: <https://docplayer.com.br/48037020-A-educacao-em-paulo-freire-como-processo-de-humanizacao.html>. Acesso em: 25 abr. 2023.
- FERRAREZI JR., Celso. **Pedagogia do silenciamento: a escola e o ensino de língua materna**. São Paulo: Parábola, 2014.
- FERNANDES, Cleoni. Amorosidade. *In*: STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: EdUNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. Reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2. ed. São Paulo, Paz e Terra: 2015.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2009
- JACKIW, Elizandra. HARACEMIV, Sonia Maria Chaves. BENVENUTTI, Cristiane Dall'Agnol da Silva. A amorosidade no ato de educar em Paulo Freire e Humberto Maturana: aproximações possíveis. **Teias**, [s. l.], v. 22, n. 67, p. 7-17, out/dez 2021.
- MACHADO, Bárbara Alves Branco. **A amorosidade em uma perspectiva freiriana: análise de um curso de extensão com professoras da rede estadual de ensino do RS do município de Bagé**. Orientador: Claudete da Silva Lima Martins. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2021.

MARCONDES, Ofélia Maria. Paulo Freire: por uma educação amorosa!. **Cactácea**, São Paulo, v. 2, n. 4, mar. 2022.

MESSIAS, Elvis R. MANCILHA, Mariana Silva. Dia dos professores? *In*: ANPED. **Boletins da ANPED**. 2020. Disponível em: <https://anped.org.br/news/dia-dos-professores-colaboracao-de-texto-por-elvis-rezende-messias-gt-17-e-mariana-silva>. Acesso em: 25 abr. 2023.

MESSIAS, Elvis R. Docência e decência: a experiência educacional como laboratório cultural. *In*: BRAZIER, Fábio. SUBRINHO, Abinalio Ubiratan. BULATY, Andréia. **Formação de professores: políticas, tensões e perspectivas**. Santa Maria: Arco, 2021.

MESSIAS, Elvis Rezende. FERREIRA, Ana Paula. A formação do sujeito mediada pela linguagem no contexto escolar. **Sapiens**, Carangola, v. 3, n. 1, p. 45-64, jan./jun. 2021.

OLIVEIRA, Alda Siqueira L. SEQUEIRA, Deisilucy de Aragão F.. SOUZA, Tatiane R. “A importância do ato de ler”: amorosidade, afetividade e diálogo como prática alfabetizadora. **Dignidade Re-Vista**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 12, jul. 2021.

SILVA, Eduardo Dias da. DERING, Renato de Oliveira. A perspectiva de educação básica de Freire e seus impactos na formação do sujeito frente à BNCC. *In*: BAGGIO, Vilmar. **DNA Educação III**. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2019.

SILVA, Paulina Gessika Ferreira da; SANTOS, Maria Raiana Barbosa dos. Alfabetização e letramento: conceitos e diferenças. **Anais VII CONEDU - Edição Online**. Campina Grande: Realize Editora, 2020.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [s. l.], ed. 25, Jan/Fev/Mar/Abr 2004.

SOUZA, Cirlene Cristina de. MAÇANEIRO, Marcial. Aprendizagens de esperança com Paulo Freire. *In*: CHACON, Daniel Ribeiro de Almeida (Org.). **Pedagogia da resistência: escritos a partir da vida e obra de Paulo Freire**. Petrópolis: Vozes, 2021.

SOUZA, Elias Bezerra de. Carta por uma pedagogia do amor. *In*: DICKMANN, Ivanio (org.). **Educar é um ato de amor**. V. 1. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020.

TONIOLO, Joze Medianeira dos Santos. **Diálogo e amorosidade em Paulo Freire: dos princípios às atitudes na formação de professores**. 2010. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

VALE, Maria José et al. **Paulo Freire, educar para transformar: almanaque histórico**. São Paulo: Mercado Cultural, 2005. (Projeto Memória)

Autores:

Patrícia Miranda

Licenciada em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Nossa Senhora de Sion (Campanha/MG) e em Pedagogia pela UEMG-Campanha. Professora da Rede Municipal de Campanha.

E-mail: patriciamrd@outlook.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1236-6590>

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7208604895020755>

Elvis Rezende Messias

Filósofo e teólogo. Doutorando em Educação pela Universidade Nove de Julho (bolsista CAPES). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Especialista em Ensino de Filosofia pelo Centro Universitário Claretiano e em Doutrina Social da Igreja pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Atua como docente-pesquisador e vice-diretor da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG-Campanha). Associado da ANPEd (GT 17) e membro do GRUPEFE (CNPq, UNINOVE).

E-mail: elvismessias.prof@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5395-1964>

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6411412202303140>



Das bases conceituais e disciplinares da Bioética

From the conceptual and disciplinary bases of Bioethics

De las bases conceptuales y disciplinarias de la Bioética

Gilberto Ferreira de Souza, Mário Antônio Sanches

RESUMO

O presente texto tem como tema “as bases conceituais e disciplinares da Bioética”. Para tanto, os objetivos são: observar as tentativas tradicionais de propor uma definição canônica para o termo em questão; apresentar algumas de suas características fundamentais; avaliar o seu crescimento, presença e papel nas atividades humanas da atualidade; e indagar por sua natureza subdisciplinar, disciplinar, multidisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar. Na perspectiva da revisão bibliográfica, concluímos que debruçar-se sobre o(s) significado(s) da bioética constitui-se, para os envolvidos e interessados nesta nova área de reflexão, em uma tarefa primordial que deve ser retomada e reavivada constantemente.

Palavras-chave: Bioética; Bases conceituais; Natureza disciplinar.

ABSTRACT

The present text has as its theme “the conceptual and disciplinary bases of Bioethics”. To this end, the objectives are: observe the traditional attempts to propose a canonical definition for the term in question; present some of its fundamental characteristics; assess their growth, presence and role in current human activities; and inquires about its subdisciplinary, disciplinary, multidisciplinary,

interdisciplinary or transdisciplinary nature. From the perspective of the systematic bibliographic review, we conclude that addressing the meaning of bioethics constitutes, for those involved and interested in this new area of reflection, a primordial task that must be constantly renewed and revived.

Keywords: Bioethics; Bases conceptual; Disciplinary nature.

RESUMEN

El presente texto tiene como tema “las bases conceptuales y disciplinarias de la Bioética”. Para ello, los objetivos son: observa los intentos tradicionales de proponer una definición canónica para el término en cuestión; presenta algunas de sus características fundamentales; evalúa su crecimiento, presencia y papel en las actividades humanas de la actualidad; y preguntar por su naturaleza subdisciplinaria, disciplinaria, multidisciplinaria, interdisciplinaria o transdisciplinar. En la perspectiva de la revisión bibliográfica sistemática concluimos que centrarse en el significado de la bioética se constituye, para los involucrados e interesados en esta nueva área de reflexión, en una tarea primordial que debe ser retomada y reavivada constantemente.

Palabras-clave: Bioética; Bases conceptuales; Naturaleza disciplinaria.

Introdução

O que significa Bioética? Esta é uma indagação feita pelos precursores a mais de 50 anos, e repetida durante a sua curta história de vida. Debruçar-se sobre este tema com o objetivo de obter um mínimo de esclarecimento e compreensão constitui uma tarefa primordial para os envolvidos e interessados nesta nova área de reflexão, que deve ser retomada e reavivada constantemente. O presente texto tem por objetivo principal refletir sobre as bases conceituais e disciplinares da bioética, na perspectiva da revisão bibliográfica. Esta reflexão é feita sob a forma de observações em torno (a) das tentativas tradicionais de propor uma definição canônica para o termo em questão, (b) de algumas de suas características fundamentais (c) do seu crescimento, presença e papel nas atividades humanas da atualidade, (d) da natureza subdisciplinar, disciplinar, multidisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar da Bioética, e (e) da proposta da Bioética como um campo ou região que se situa “entre as disciplinas”, que trabalha com um foco compartilhado e inclusivo nos problemas éticos particulares ou universais associados com a Bioética, propondo ou negociando soluções para estes problemas sob perspectivas mais

amplas.

Retomando a indagação primeira

É incerto datar exatamente a época e lugar em que se deu o nascimento do neologismo Bioética (PESSINI, 2012, p. 28), e igualmente incerto é prever o seu futuro. As palavras possuem vida e destino próprios: enquanto algumas nascem e em pouco tempo fenecem, outras se desenvolvem e adquirem significados novos, diversos e até opostos àquele da sua criação inicial, construindo um sentido próprio para ocupar um espaço autônomo.

Podemos, lembrando o filósofo Ludwig Wittgenstein (WITTGENSTEIN, 2009, § 18), considerar as palavras como uma antiga cidade, com ruas e ruelas retas e retangulares, bem como praças, casas antigas e novas, construídas em diferentes épocas, e cercada por uma grande quantidade de novos bairros. Nesta cidade, algumas construções nascem e outras desaparecem dando vida nova à antiga cidade. As palavras, nesse sentido, transcendem as fronteiras geográficas, históricas e culturais para servir a uma multiplicidade de usos. Certa vez, T. Engelhardt escreveu algo semelhante relacionado com o termo “Bioética”:

[...] as ideias têm vida própria e um poder próprio. Uma ideia pode forjar ou remodelar as formas em que compreendemos e experimentamos a realidade. Quando encontramos uma ideia fecunda dizemos: ‘Ah! É isso!’, e vemos o mundo de tal maneira que não podemos mais imaginá-lo diferente [...]. O mesmo acontece às vezes com as palavras novas. Uma nova palavra permite-nos dar um nome a elementos da realidade de tal forma que podemos ter um novo tipo de controle sobre o ambiente cultural [...]. Isso aconteceu com ‘bioética’ (ENGELHARDT, 1989, p. vii).

Chegamos a uma fase decisiva para o futuro da Bioética, em que uma reflexão profunda se impõe sobre todos os envolvidos com este novo campo de estudo, reflexão e ações. Trata-se de uma volta à algumas das bases conceituais e disciplinares que deram origem à Bioética e que procuram sustentá-la.

De um lado é devido destacar, como fato, o rápido e enorme crescimento da Bioética, que a cada dia ocupa maiores e mais relevantes espaços nas atividades humanas. Igualmente deve-se

constatar que, com certa liberdade, o neologismo Bioética foi crescendo e adquirindo diversas acepções, e incorporando ao seu ambicioso rol novos conceitos e novas ideias. Nesse sentido, a Bioética nasceu e cresceu sem ter enfrentado e ultrapassado questionamentos mais profundos de natureza conceitual e até mesmo sem uma definição própria do que vem a ser Bioética.

Uma ligeira leitura sobre os livros, manuais e artigos publicados em torno da Bioética, constata-se outro fato, a saber, que os autores, embora componham artigos e livros com diversos capítulos que se ocupam com tópicos de Bioética, não apresentam uma definição aproximadamente consensual e nem se posicionam claramente sobre o que entendem pelo termo “Bioética”.

A Bioética parece não ter uma definição. Ela tem muitas definições. Estas afirmações, que talvez atormente aos que se ocupam com esse campo de reflexão e tragam argumentos que justifique sua negação, nos leva à Wittgenstein para dizer que uma constatação desse tipo é um ponto positivo, pois se livra das maneiras incorretas de colocar e responder a uma questão.

E se estivermos corretos de que a Bioética nasceu e está crescendo sem uma definição, poderíamos afirmar que ela mais cedo ou mais tarde precisará de uma? Melhor seria dizer que ela deve marcar sua presença definitiva nas atividades humanas atuais exigindo que seja vista como área própria ou derivada de conhecimento. E esta exigência supõe uma reflexão detida e mais aprofundada sobre seu significado, seu corpo de doutrinas, sem uma “definição” camisa-de-força, que lhe proporcione condições ideais e reais para continuar a crescer sem incorrer aos riscos de ser destruída antes de sua maturação. Os riscos podem ser externos, quando aqueles que estão de fora da bioética avê como um incômodo, entrave e invasão em suas atividades e interesses pessoais. E os riscos internos podem provir dos próprios bioeticistas, quando ficam embriagados pelo despreparo, egoísmo, vaidade, modismo e incompetência.

A reflexão a que estamos aludindo ao invés de querer definir o termo Bioética deve procurar sugerir que as suas características fundamentais são elementos necessários para o seu fortalecimento como campo de conhecimento reconhecido, e que cada uma das suas partes componentes, como por exemplo, biodireito, biotecnologia, ética biomédica, bioecologia, tomadas separadamente, não equivalem ao todo; elas completam o todo.

É, portanto, uma oportunidade para retomarmos a indagação feita pelos precursores a mais de 50 anos, e repetida durante a sua curta história de vida: o que significa Bioética? Se naquele momento não haviam condições para uma definição e avaliação da mesma como uma área específica, isso porque as dúvidas relativas aos problemas contextualizados eram outras, hoje

podemos indagar se a Bioética pode ou deve ser uma área específica do conhecimento humano. Há elementos necessários e suficientes para afirmar o seu espaço próprio, autônomo, independente da ética, embora intimamente relacionada à ela? É justamente a consideração desses pontos que se pretende colocar em jogo na discussão sobre as características próprias da Bioética. Iniciemos, então, perguntando o que vem a ser a Bioética.

O que é Bioética?

O que é Bioética? Esta questão suscitou uma enorme variedade de respostas ao longo da sua história, e ainda continua a propulsionar muitas reflexões. Das várias tentativas, podemos mencionar que a Bioética tem sido chamada por alguns de “uma disciplina” (CALLAHAN, 1973, p. 66; ACKERMAN, 1980, p. 260; BORRY, P.; SCHOTSMANS, P.; DIERICKX, K., 2005, p. 50; WILLIAMSON, 2008, p. 4; KOTOW, 2010, pp. 159-170); de “uma disciplina aplicada” (BARON, 2006, p. 9), de “uma demi-disciplina” (JONSEN, 1998, pp. 345-346; JONSEN, 2004, p. 49), de “uma subdisciplina” (CALLAHAN, 1999a, pp. 275-294) e de “uma disciplina de segunda ordem” (KOPELMAN, 2006, pp. 601-628). Outros sugerem que a Bioética não pode ser colocada dentro do quadro tradicional das disciplinas, e a considera como uma “multidisciplina” (BENNET e CRIBB, 2003, pp. 9-18), uma “interdisciplina” (DE WACHTER, 1982, pp. 275-287; SILBER, 1982, pp. 21-28; GREEN, 1990, pp. 179-197; ÁRNASON, 2005, pp. 322-328; ILTIS, 2006, pp. 629-641; JONSEN, 2007, p. 3-16; AZEVÊDO, 2007, pp. 34-35; BRODY, 2009, pp. 21-48; DE LANGE, 2009, pp. 190-216; MASTER, 2011, pp. 102-119) ou “transdisciplina” (JONSEN, 2004, pp. 49-50). Outros, ainda, referem-se mais cautelosamente à Bioética, simplesmente como “um campo” (BEAUCHAMP, 2003, pp. 269-274; BELKIN, 2004, pp. 372-385; FADEN, 2004, pp. 276-278; WOLF e KAHN, 2005, pp. 22-24; DUNN *et al*, 2008; pp. 160-163; GARRAFA, 2003; GARRAFA, 2005b, p. 131).

Entre as diversas definições significativas apresentadas para o termo “Bioética”, podemos destacar as seguintes:

- a) Bioética é o estudo sistemático da conduta humana nas ciências da vida e cuidados de saúde examinada à luz dos valores e princípios morais. (REICH, 1978, I, p. XIX)
- b) Bioética é uma nova disciplina cuja tarefa é elaborar o método para ajudar os médicos e cientistas na seleção das ‘boas decisões’ a partir de um ponto de vista sociológico, psicológico e histórico. (REICH, 1990, p. 153)

- c) Bioética é o estudo sistemático das dimensões morais - incluindo a visão moral, as decisões, comportamentos e políticas - ciência, vida e saúde, utilizando diversas metodologias éticas com uma abordagem interdisciplinar. (REICH, 1990, p. 153)
- d) Bioética estuda a moralidade da conduta humana no domínio das ciências da vida. Ela inclui ética médica, mas por outro lado excede os problemas clássicos da medicina, uma vez que também diz respeito ao conjunto dos problemas éticos colocados pelas ciências biológicas, que não são principalmente de natureza médica. (VARGA, 1984, p. 71)
- e) A Bioética é um campo da ética que estuda os problemas de proteção da vida física e, em particular, as implicações éticas das ciências biomédicas. (LEONE, S.; PRIVETA, S., 1990, p. 90)
- f) Bioética é a ética aplicada a novos problemas que se desenvolvem nas fronteiras da vida. (VIAFORA, 1990, p. 46)
- g) A Bioética está preocupada com as questões éticas do nascimento, vida e morte após os últimos desenvolvimentos e possibilidades de pesquisa e terapias biológicas e médicas. Ela estuda, entre outras coisas, as questões morais relacionadas ao aborto, esterilização, controle de natalidade, a manipulação genética, a eutanásia e experimentação humana. (HOFFE, 1993, p. 17)
- h) A Bioética é como ciência sistemática do homem ético que investiga os âmbitos tecnogênese do mundo biológico. (RUSSO, 1995, p. 8, nota 1)
- i) A Bioética é uma disciplina com um status epistemológico racional, aberta à teologia entendida como ciência supra-racional, e, finalmente, 'Horizonte de sentido'. Bioética, a partir da descrição de dados científicos, biológicos e médicos, racionalmente examina a legalidade do homem pela intervenção do homem. (SGRECCIA, 1987, p. 37)
- j) A Bioética pode ser concebida como parte da filosofia moral que considera a legalidade ou não das intervenções sobre a vida humana e, em particular, as relacionadas com a prática e desenvolvimento das ciências médicas e biológicas. (SGRECCIA, 1987, p. 49)
- k) A Bioética em sua especificidade é definida pelo aspecto ético que diz respeito ao homem em sua totalidade e radicalidade, em todos os seus valores e em todas as suas necessidades. (TETTAMANZI, 1990, p. 30)
- l) O termo 'Bioética' refere-se ao estudo sistemático, plural e interdisciplinar e resolução de questões éticas levantadas pela medicina, ciências da vida e ciências sociais, quando aplicado aos seres humanos e sua relação com a biosfera, incluindo questões relacionadas a disponibilidade

e acessibilidade dos desenvolvimentos científicos e tecnológicos e suas aplicações. (UNESCO, 2005, art. 1)

Estas sugestões exemplificam, por um lado, que a definição de Bioética e de sua finalidade não é tarefa simples, e por outro, que alguns a consideram como ciência, outros como um ramo de conhecimento geral, outros como uma disciplina autônoma, e outros ainda como um ramo tradicional da ética.

Mas seria a definição (ou as definições) uma bússola eficaz para orientarmos na direção de compreendermos o que vem a ser a Bioética? Novamente sob a orientação de Wittgenstein nesta questão, pode-se afirmar, inicialmente, que a pergunta como foi colocada “O que é Bioética?” é resultado não de um problema genuíno, mas de uma confusão, sentida como um problema. Esta é uma formulação enganadora que expressa a nossa falta de clareza, e é uma das grandes fontes de desorientação para muitos estudiosos, de modo que uma afirmação definidora como resposta seria o resultado de um equívoco gramatical (WITTGENSTEIN, 1992, pp. 25, 1, 35 e 59). Referindo-se à gramática da palavra “tempo” nas *Confissões* de Agostinho, ele observa:

Considerem como um exemplo a questão “O que é o tempo?”, tal como foi formulada por Santo Agostinho e outros. À primeira vista, o que esta questão pede é uma definição, mas, nesse caso, levanta-se imediatamente a questão: “O que ganharíamos com a definição, se ela apenas nos pode conduzir a outros termos não definidos?” E por que motivo se deveria ficar perplexo com a falta de uma definição de tempo, e não com a falta de uma definição de “cadeira”? Por que motivo não deveríamos ficar perplexos em todos os casos em que não temos uma definição? Ora uma definição esclarece com frequência a gramática de uma palavra. E, de fato, é a gramática da palavra “tempo” que nos deixa perplexos. Nós apenas expressamos esta perplexidade ao formular uma questão um pouco enganadora, a questão: “O que é...?” Esta questão é uma expressão de falta de clareza, de mal-estar mental, e é comparável à questão “porque” que as crianças repetem tão frequentemente (WITTGENSTEIN, 1992, p. 59).

Assim, do ponto de vista de Wittgenstein, poderíamos dizer que as tentativas dos autores em dar

uma definição à Bioética seria o resultado de uma confusão latente e ainda não resolvida? Por enquanto, podemos levantar a suspeita nesse sentido. Mas, em caso positivo, de que tipo de confusão se trata? E como, então, deveríamos nos orientar na compreensão da Bioética?

Das características da Bioética

Para Wittgenstein, a compreensão de um termo problemático, e nesse caso, da Bioética, poderia ser alcançada por, pelo menos, três vias: (a) através do apontamento dos seus aspectos característicos, (b) na enumeração de casos exemplares, e (c) na comparação entre ambos. Assim, dada a inviabilidade de responder a questão “O que é a Bioética?”, por meio de uma definição, podemos investir na caracterização da Bioética elencando cinco de suas principais exigências, e adicionando exemplos que possam ajudar para o esclarecimento do termo em questão. E, ao final da nossa incursão, poderemos avaliar se as características apontadas são suficientemente robustas para merecer, sob o nome de Bioética, um espaço próprio ou derivado no palco das reflexões e atividades humanas.

a) A área de atuação

A Bioética concebida de forma abrangente ou larga pode ser entendida como ética relativa às ciências da vida, da saúde e do meio ambiente, ou ainda, como estudo sistemático da conduta humana dentro das ciências da vida e de atenção à saúde, enquanto esta conduta é examinada à luz dos valores e princípios morais. Assim, a primeira característica presente nesta observação é a sua área própria de atuação. M. H. Parizeau tentou sistematizar as principais preocupações da Bioética, elencando os seguintes aspectos:

A Bioética concebida de forma abrangente ou larga pode ser entendida como ética relativa às ciências da vida, da saúde e do meio ambiente, ou ainda, como estudo sistemático da conduta humana dentro das ciências da vida e de atenção à saúde, enquanto esta conduta é examinada à luz dos valores e princípios morais. Assim, a primeira característica presente nesta observação é a sua área própria de atuação. M. H. Parizeau tentou sistematizar as principais preocupações da Bioética, elencando os seguintes aspectos:

- a) a relação médico-paciente, em grande parte contemplada nos códigos de ética médica;
- b) o problema da regulamentação das experiências e pesquisas com os seres humanos;

- c) a análise do ponto de vista ético das técnicas concernentes à procriação e à morte tranquila ou eutanásia;
- d) a análise ética das intervenções sobre o corpo humano (transplantes de órgãos e tecidos, medicina esportiva e transexualismo);
- e) a análise ética das intervenções sobre o patrimônio genético da pessoa humana;
- f) a análise ética das repercussões do emprego das técnicas de manipulação da personalidade e intervenção sobre o cérebro (psicocirurgia e controle psiquiátrico do comportamento);
- g) a avaliação ética das técnicas genéticas e a sua repercussão no mundo animal (PARIZEAU, 1996, pp. 694-701).

Mesmo assim, Sarmiento e Sgreccia afirmam que esta área é extremamente ampla, ainda não foi completamente delimitada, e necessita de maiores reflexões. (SARMENTO, 2002, pp. 9-10; SGRECCIA, 1996, p. 44). Além disso, estas preocupações não contemplam temáticas características de uma Bioética nos contextos latino e sul americano, tais como:

- a) a intervenção bioética em países periféricos em contextos de poder e injustiça (GARRAFA e PORTO, 2003).
- b) visão bioética abrangente, comprometida com a realidade, mais inclusiva e politizada, no sentido de que deve analisar os problemas e conflitos locais contextualizados, bem como orientar a ação do Estado, assumindo responsabilidades concretas na construção e conquista da verdadeira justiça social em saúde (GARRAFA, 2005b, pp. 122-132; GARRAFA e CORDÓN, 2006; GARRAFA, 2005a).

b) A exigência pluralista

A exigência pluralista é outra das suas características sem a qual não é possível falar de Bioética. De acordo com Elio Sgreccia, “cabe à bioética discutir e examinar os valores e os princípios morais, com a consciência de uma pluralidade das abordagens filosóficas” (SGRECCIA, 1996, p. 46). Para Engelhardt, “a bioética é um substantivo plural” (ENGELHARDT, 1998, p. 23). E Ferrer e Álvarez, explica o substantivo da seguinte maneira:

Essa pluralidade ou pluralismo da bioética está diretamente vinculada ao que Engelhardt chama de apuro filosófico pós-moderno (“the posmodern

philosophical predicament”). Na situação atual é impossível descobrir uma moral secular com conteúdo. Essa situação é difícil de aceitar porque nossa tradição intelectual habituou-nos a ter uma confiança exagerada nas possibilidades da razão. O fracasso do projeto filosófico moderno de encontrar uma moral com conteúdos concretos, baseada somente na razão, constitui a catástrofe fundamental da cultura secular contemporânea e é o ponto de referência para compreender a bioética contemporânea (FERRER; ALVAREZ, 2005, pp. 204-5).

Muitos dos envolvidos com a Bioética parecem ignorar que a pluralidade constitui a raiz do pensamento contemporâneo, como foi exposto na citação acima. Eles a adotam e aplicam os princípios e normas morais específicos como se fossem óbvios para todos, prestam serviços de assessoria e consultoria como se existisse uma só “Bioética” padrão capaz de guiar todas as decisões morais seculares e de orientar as políticas de saúde, agem como ministros religiosos que desconhecem o caráter sectário de sua posição, e apresentam-se a si próprios como porta-vozes da razão, de uma moral particular que se pretende ter estatuto canônico para qualquer pessoa, em qualquer tempo e lugar. Tão logo, eles deverão admitir que não há uma Bioética com conteúdos concretos fora de uma perspectiva moral particular. O que temos são “Bioéticas”, no plural. Exemplo disso é a discussão dos aspectos éticos, sobre as diversas temáticas que, quando levada a cabo exclusivamente por médicos, uma tal discussão não pode ser considerada como sendo de Bioética, pois é indispensável a presença de mais setores sociais do conhecimento, como, por exemplo, o corpo médico, os familiares, o líder religioso, o próprio paciente, entre outros.

c) Participação efetiva dos atores

Uma outra característica da Bioética é a necessidade do envolvimento e participação efetiva de todos os possíveis atores e agentes da sociedade na discussão das questões éticas.

De forma mais geral, E.L.C. P. Zoboli e P. A. C. Fortes mencionam que, tanto na Bioética bem como em outros setores,

[...] para que avanços políticos se configurem [...] é indispensável o engajamento da sociedade às propostas transformadoras que venham em

benefício do coletivo, por meio de uma consciente e consequente participação popular. Esse processo de participação, contudo, deve se livrar do paternalismo e do apoio à ignorância. Não basta apenas ser garantida a presença quantitativa da população em eventos democráticos [...] ou em organismos pluralistas [...]. A participação popular, em qualquer processo político que vise a concretização de objetivos, requer o pré-requisito indispensável da informação, do conhecimento, do preparo, da educação (ZOBOLI, E. L. C. P.; FORTES P. A. C., 2004, p. 58).

De forma mais estreita, e com relação às políticas públicas de defesa e promoção dos direitos do idoso, Junges afirma que a “cultura jurídica brasileira é pródiga em criar belas leis, mas que permanecem, muitas vezes, inócuas por falta de aplicação. Por isso, é necessário favorecer grupos de conscientização sobre os direitos do idoso e criar mecanismos de acompanhamento e avaliação do cumprimento do Estatuto” (JUNGES, 2006, p. 225).

Assim, com estas observações, constata-se que o efetivo envolvimento na discussão Bioética é de fundamental importância para o andamento na direção da sua concretização.

d) Avaliação entre a ética e as áreas científicas

Outra característica importante da Bioética diz respeito à necessidade da análise e avaliação entre a ética e as áreas das ciências da vida, da saúde e do meio ambiente, para poder perceber como determinada decisão de uma área interage com as outras.

Após ter identificado e especificado os vários dilemas éticos ou conflitos de valores envolvidos em determinado caso, habilidade que se adquire somente através da prática, deve-se analisá-los e deliberar sobre eles separadamente, sem misturá-los, para que a deliberação não seja confusa, dificultando assim, uma conclusão razoavelmente satisfatória. Para que isso ocorra, Ferrer e Álvarez observa que é muito útil elaborar uma árvore de problemas e de atitudes.

Em geral, os seres humanos vemos muito bem as atitudes extremas: sim ou não, branco ou preto, tudo ou nada, chamar o juiz ou dar alta voluntária a um paciente etc.; mas custa-nos muito ver as tonalidades de cinza, os matizes, as atitudes intermediárias. E é entre elas que se costuma encontrar a

melhor solução (ou a menos ruim), a solução que respeita da melhor forma os princípios morais e o maior número de valores. Portanto, deveremos especificar todas as atitudes possíveis, não só as que nos parecem desejáveis ou de que gostamos, mas todas as que se podem dar (FERRER; ALVAREZ, 2005, p. 486).

Percebe-se que desse modo, será mais fácil analisar as possíveis consequências de cada atitude e identificar os conflitos éticos a que cada uma nos conduz. Circunstancialmente, as atitudes podem ser complementares entre si, e permitirmos escolher mais de uma, pois se coincidem ou se sucedem temporariamente. Ou, diferentemente, podem ser excludentes entre si, sendo incompatíveis duas escolhas. Portanto, para se ter uma noção de como determinada decisão de uma área interage com as outras no campo da Bioética, é necessário analisar e avaliar cada um dos problemas atuais identificados, bem como todas e cada uma das atitudes possíveis.

e) A relevância da somatória das especificidades sobre as consequências das decisões em bioéticas

Outra característica da bioética é sobre a relevância da somatória da especificidade do campo de atuação sobre as consequências das decisões bioéticas sobre o ser humano (indivíduo) e sobre toda humanidade e seu mundo (seres humanos).

O estabelecimento dos cenários das diferentes alternativas e das suas consequências é fundamental para a orientação e verificação da adequação ou não de possíveis ações a serem tomadas em Bioética. Isso porque a ação que é realizada em nível individual terá suas consequências sociais ou coletivas. Uma intervenção, por exemplo, para teste genético, para interrupção da gravidez, ou para decisão reprodutiva, é feita numa pessoa (indivíduo) mas o seu resultado terá um impacto não apenas no indivíduo mas também na sua família, na população, e no mundo, como a discussão das questões sociais relacionadas à discriminação, ao preconceito e à exclusão, etc.

Além disso, é importante considerar a questão intergeracional. E isto quer dizer que as ações que são realizadas no presente portam consequências de longo prazo e podem afetar indivíduos que ainda não existem. Assim, todo o bem ou qualquer mal que se fizer para o indivíduo terá uma repercussão social e sua provável expansão para uma esfera coletiva maior.

As características apresentadas acima (a área de atuação, a exigência pluralista, a participação efetiva dos atores, a avaliação entre a ética e as áreas científicas, a relevância da somatória das especificidades sobre as consequências das decisões) podem, não isoladamente, mas apenas conjuntamente, apoiar-se, reforçar e justificar o reconhecimento da Bioética como um campo autônomo ou derivado, necessário e robusto no interior da ética.

Da natureza disciplinar da Bioética

Outro aspecto importante para a presente discussão é sobre a natureza disciplinar da Bioética. Em seu texto intitulado “Promover o Ensino da Bioética no Mundo”, N. Lenoir expõe implicitamente a seguinte indagação: “[...] o escopo da Bioética deve ser multidisciplinar [...] ou deve constituir uma disciplina completamente nova” [?] (LENOIR, 1996, pp. 68-69).

Para nós, a indagação correta deveria ser ampliada de forma a acolher outras dimensões como possibilidade. Sendo assim, deveríamos indagar: A Bioética pode ou deve ser uma reflexão de natureza subdisciplinar, disciplinar, multidisciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar ou ser considerada como um campo? Reorientados, assim, podemos dizer que existem todas estas opções para a Bioética. Resta saber, se todas são ou não viáveis. É o que pretendemos fazer com as observações a seguir.

a) Para a Bioética ser uma subdisciplina

Alguns autores argumentaram em favor da Bioética ser compreendida como uma subdisciplina. De acordo com esta proposta, a Bioética estaria subsumida no interior de uma disciplina particular e seria uma “propriedade” somente dessa disciplina já constituída. Consequentemente, o padrão de rigor na pesquisa Bioética seria simplesmente os mesmos padrões que a disciplina já havia estabelecido. R. M. Green, por exemplo, argumenta que a “bioética é um subconjunto que pertence a filosofia moral”, a que aplica os métodos da análise filosófica (GREEN, 1990, pp. 179-199). Já Powers, por sua vez, entende a Bioética como “uma competição intrinsecamente política” e que este tipo de pesquisa deve ter uma abordagem sob as lentes da ciência política (POWERS, 2005, p. 320). E Callahan vê (ou pelo menos viu) a Bioética como uma “nova subdisciplina” que, como um empreendimento peculiar, profissional para uns e de incerteza e suspeita para outros, compartilha um destino semelhante ao da ética (CALLAHAN, 1999a, p. 275). Todavia, estas perspectivas e outras similares provavelmente não passariam de um debate sobre o valor relativo das disciplinas estabelecidas, na qual a Bioética ainda estaria sem

autonomia ou razões suficientes.

b) Para a Bioética ser uma disciplina.

Quanto à “disciplinaridade”, não existe um acordo universal sobre a definição de uma disciplina acadêmica. Apesar disso, Becher afirma que muitos estudiosos entendem que as disciplinas possuem dois componentes. O primeiro componente são as características sociológicas, e isto inclui as estruturas institucionais tais como revistas, centros de pesquisa, programas acadêmicos e conferências, além das práticas sociais como a linguagem compartilhada e a identificação com uma tradição intelectual única (BECHER, 1989, pp. 19, 20, 37). Neste sentido, não seria difícil conceber a Bioética como uma disciplina.

O segundo componente são as características epistemológicas, isto porque o desejo de entender melhor o mundo vai permitir o surgimento das disciplinas acadêmicas. Cada “disciplina” tem como objetivo compreender uma característica particular do mundo, e cada compreensão se dá mediante um conjunto de ferramentas, métodos, procedimentos, exemplos e teorias que contam coerentemente para um conjunto de objetos ou assuntos. Assim, as características epistemológicas de uma disciplina se concentram no seu objeto, nos métodos e instrumentos utilizados, e em um padrão de rigor que determina o uso correto ou não dos métodos e ferramentas. E são exatamente sobre essas características que os bioeticistas discordam nitidamente. E são também essas características que parecem excluir a possibilidade de distinguir a bioética como disciplina em si e não meramente como uma subdisciplina no interior de outras disciplinas. Há quem desafia a noção de que as disciplinas acadêmicas podem ser claramente categorizadas e distinguidas, por afirmar que as características sociológicas das disciplinas são flexíveis e variáveis histórica e geograficamente (BECHER, 1989, pp. 20- 21), uma vez que são construções sociais longas e complexas (SALTER e HEARN, 1996, pp. 3-11). Igualmente flexíveis ou não-fixados, são os critérios epistemológicos das disciplinas acadêmicas, tanto na teoria como na prática. Isso os levam a concluir que não há um único método de investigação, nenhum procedimento de verificação padrão, nenhum conjunto definitivo de conceitos que caracterize exclusivamente cada disciplina particular. (BECHER, 1989, p. 43).

c) Para a Bioética ser uma multidisciplina

A “multidisciplinaridade”, por sua vez, refere-se ao conjunto de disciplinas a serem trabalhadas

simultaneamente por diferentes profissionais, sob uma temática comum, em que cada disciplina permanece com sua metodologia própria, e sem fazer aparecer as relações ou cooperações que possam existir entre disciplinas. Além disso, a multidisciplinaridade (ou pluridisciplinaridade) consiste na simples justaposição de disciplinas, sem que nenhum pressuposto de ligação entre elas seja exigido. Nesse modelo, ao invés de uma equipe trabalhando, há um amontoado de gente competindo entre si sem qualquer interação, de forma que um profissional apenas empurra o problema para outro. Trata-se de uma forma mais simples e freqüentemente usada em qualquer parte do mundo.

d) Para a Bioética ser uma interdisciplina

A “interdisciplinaridade” refere-se ao intercâmbio mútuo e interação de diversos conhecimentos de forma recíproca e coordenada. Há uma perspectiva metodológica comum a todos e uma integração dos resultados. Embora os interesses próprios de cada disciplina permaneçam, há a busca por soluções dos seus próprios problemas através da articulação com as outras disciplinas. Em síntese, na interdisciplinaridade há uma cooperação e uma ação coordenada.

M. A. M. Wachter talvez seja o autor que delineou o modelo interdisciplinar mais extenso para a pesquisa em Bioética. Ele inicia seu texto *Interdisciplinary bioethics: But where do we start?* dizendo que nenhuma pessoa pode individualmente adquirir um treinamento adequado em todas as disciplinas relevantes da Bioética. E mesmo que isso fosse possível, diz Wachter, o trabalho desse indivíduo não seria necessariamente interdisciplinar. Por essa razão, ele defende que os bioeticistas devem definir “os caminhos e métodos de fazer a Bioética como uma interdisciplina” (WACHTER, 1982,

p. 276), e argumenta que a pesquisa interdisciplinar depende da independência das disciplinas bem como a reforça. Para integrar as disciplinas constitutivas na pesquisa Bioética, Wachter propõe um processo composto por cinco fases: O ponto inicial é a aceitação do *Epoché* metodológico, isto é, um momento em que todas as disciplinas devem se abster de abordar o tema seguindo seus próprios métodos monodisciplinares; o segundo ponto é a formulação interdisciplinar de uma questão global que reconheça os aspectos possíveis e a sua totalidade; o terceiro ponto é a tradução da questão global na linguagem específica de cada disciplina participante; o quarto ponto é que a resposta a esta questão traduzida deve ser constantemente verificada tendo em vista a sua relevância em responder à pergunta global; o quinto ponto é a concordância com uma resposta global que não deve ser produzida por uma disciplina particular,

mas que integra todas as respostas particulares disponíveis. (WACHTER, 1982, pp. 275-288)

Quanto a avaliação dos aspectos referentes à proposta de Wachter para uma Bioética interdisciplinar, tais como a sua adequação, originalidade, relevância, argumentos, qualidade, confiabilidade, aplicabilidade, negligências, desafios, riscos, etc., já foi amplamente debatida por Daniel Adler e Randi Zlotnik Shaul (2012), entre outros.

e) Para a Bioética ser uma transdisciplina

Sobre a “transdisciplinaridade”, alguns autores, ao rejeitar a categoria conceitual da “disciplina”, defendem uma abordagem transdisciplinar do conhecimento (SOMERVILLE e RAPPORT, 2002, p. 110; NICOLESCU, 2008, p. 198). Embora haja

desacordo quanto ao seu significado, refere-se genericamente à defesa do desenvolvimento de uma cosmovisão holística, em que todo conhecimento deve tornar-se conceitualmente unificado, e não mais existir as fronteiras disciplinares (SALTER e HEARN, 1996, p. 35). A literatura sobre a transdisciplinaridade é bastante recente, e altamente teórica, e ainda não está suficientemente claro como essa abordagem epistemológica pode ser aplicada na prática e como ela se revelaria benéfica na pesquisa em Bioética.

f) Bioética, um campo interdisciplinar

As observações feitas acima mencionaram, em vários momentos, o termo “campo” ao referir-se à Bioética, e nos coloca diante da tarefa de esclarecer o sentido específico do termo por nós empregado. O que se pode entender como um “campo” e como a Bioética pode ser assim compreendida em vantagem da sua compreensão como subdisciplina, disciplina, multidisciplinar, interdisciplina ou transdisciplina?

A bioética concebida como um campo não investe na reivindicação disciplinar que gozam as demais disciplinas: ela desempenha o papel de subdisciplina quando se afilia à ética (natureza derivada), mas ao mesmo tempo ela não é uma subdisciplina porque seu papel é inteiramente outro e próprio (natureza distinta). Ela não pode ser restrita a uma disciplina, mesmo que os componentes necessários, isto é, as características sociológicas e epistemológicas, possam ser adquiridos ou construídos ao longo de sua história, que ainda é curta. Concebê-la com uma área multidisciplinar é, como já indicamos acima, uma tarefa inconsequente. Assim, aproximemos paralelamente, com a caracterização da Bioética como um “campo”, da noção de

interdisciplinariedade.

O que pode ser entendido como um campo? Um campo é uma extensão, área, região, espaço ou local destinado e apropriado às práticas de interesses diversos tais como a agricultura, pastagens, jogos, trabalhos, diversões, estudos, etc. A Bioética, neste sentido, é uma região interdisciplinar, ou seja, que se situa “entre as disciplinas”. Tal qual um “campo”, esta região recebe disciplinas estrangeiras que cruzaram suas “pontes” (fronteiras), para trabalhar com determinados temas e problemas.

A Bioética não é uma disciplina “nova” e, neste sentido, se assemelha à filosofia, medicina, direito, antropologia, teologia, etc. O termo engloba uma seleção diversificada de escritos, teorias, métodos, técnicas, objetivos, conferências, periódicos, reuniões de comitês, consultas e assessorias. Todavia, no interior dessa diversidade, há o espaço em que estas diferentes áreas de especialidades acadêmicas ocupam, com um foco compartilhado, e com a finalidade de trabalhar numa inter-relação, isto é: identificar, descrever, esclarecer, avaliar problemas éticos particulares ou universais associados com a Bioética, e propor ou negociar soluções para estes problemas sob perspectivas mais amplas. Inclusive, Daniel Callahan, um dos fundadores da compreensão da Bioética como campo, reclamou da forma como a bioética se transformou em algo feito por bioeticistas especialistas e profissionalizados, ao invés de seguir sua visão de um tipo de conversa mais geral de pessoas com diferentes contextos, significados e perspectivas (CALLAHAN, 1999b, p. 62-72).

Em concordância com Callahan, o Relatório do Conselho Presidencial Sobre Bioética também lamentou a transformação da bioética em uma disciplina mais restrita:

Para o Conselho do Presidente sobre Bioética, a ‘bioética’ se refere ao amplo domínio ou assunto, ao invés de uma abordagem metodológica ou acadêmica especializada. Por essa razão, propõe-se um Conselho *sobre* Bioética, não um conselho *de* bioética ... não como ‘especialistas’, mas simplesmente como seres humanos que pensam cuidadosamente (“thoughtful human beings”) (KASS et al. , 2002, xvii. Grifos nossos).

Com as observações acima, não aprofundamos o saber se a “Bioética” é um campo “derivado”, “em transição”, “em movimento”, “em fluxo”, “em confusão”, “próprio”, “híbrido”, etc. Também não questionamos se e como o “campo” irá acomodar os bioeticistas estudiosos ou

pesquisadores e os bioeticistas praticantes na mesma tenda da Bioética. Estas indagações que escapam dos limites deste trabalho, devem ser ruminadas e expressas em trabalhos posteriores. Por hora, resta-nos sublinhar a caracterização da Bioética como um campo de trabalho interdisciplinar, e enfatizar que esta denominação só será reconhecida de acordo com a proporção dos resultados.

O trabalho em Bioética é inclusivo, não exclusivo. E isto é um verdadeiro desafio para os indivíduos que geralmente foram educados dentro de disciplinas unitárias, pois requer a capacidade em um conjunto de habilidades, novas linguagens, novas disciplinas, novas literaturas, novos métodos e técnicas, novos tipos de pesquisa e análise de novos problemas de maneiras inteiramente novas. Trata-se de transcender as restrições de nosso treinamento disciplinar para construir novos meios para se envolver com nossas questões de pesquisa. Por ser algo amplo e difícil, isto provavelmente seja sentido como um processo incômodo, inquietante e frustrante, mas certamente será somado como um tijolo a mais na construção das bases conceituais e disciplinares da Bioética. E isso nos parecer da mais alta relevância.

Considerações finais

Ao final deste texto, deve-se reafirmar três principais observações anteriormente mencionadas acerca das bases conceituais e disciplinares da Bioética. A primeira é que o termo “Bioética” não possui uma única e exata definição. A vida do jovem termo foi e continua sendo reafirmada por muitas e variadas vozes, frequentemente dissonantes quanto à questão terminológica, e a proposta de uma única definição canônica reflete as tentativas fracassáveis das formas tradicionais de perguntar e responder. Então, para retomar a indagação primeira, o melhor caminho parece ser o de caracterizar a Bioética, apresentando seus âmbitos, métodos, técnicas, comparando as definições, e avaliando o seu crescimento, presença e papel nas atividades humanas da atualidade. A segunda observação é que a Bioética pode ser considerada como uma reflexão de natureza subdisciplinar, disciplinar, multidisciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar ou ser considerada como um campo. E a terceira observação é que a Bioética como um campo ou região inter-disciplinar, se situa “entre as disciplinas”, e recebe disciplinas estrangeiras que cruzaram suas “pontes” (fronteiras) afim de trabalhar com um foco compartilhado e inclusivo para identificar, descrever, esclarecer, avaliar problemas éticos particulares ou universais associados com a Bioética, e propor ou negociar soluções para estes problemas sob perspectivas mais ampla. Todas estas alternativas, do ponto de vista dos autores, são possíveis, válidas e devem ser seriamente consideradas, mas a proposta do campo ou região

interdisciplinar para a Bioética se mostra mais convincente, desafiante e promissora. O mais importante é que seja qual for a alternativa, a opção acarretará em consequências que precisam ser suportadas racionalmente, tarefa de casa que a Bioética ainda não parece ter feito.

Referências

ACKERMAN, T. F. What bioethics should be. *The Journal of Medicine and Philosophy*, Oxford, v.5, pp. 260-275, sep.1980.

ADLER, Daniel; SHAUL, Randi Zlotnik. *Disciplining Bioethics: Towards a Standard of Methodological Rigor in Bioethics Research. Accountability in Research*. Toronto, v. 19, pp. 187-207, jun. 2012.

ÁRNASON, V. Sensible discussion in bioethics: Reflections on interdisciplinary research. *Cambridge Quarterly of Healthcare Ethics*, Cambridge, v.14, pp.322-328, jul.2005.

AZEVÊDO, E. S. Interdisciplinary bioethics on the crossroad of research methods. *Eubios Journal of Asian and International Bioethics*. Colwyn Street, Christchurch, (NZ) v.17, pp. 34-35, mar. 2007.

BARON, J. *Against Bioethics*. Massachusetts: MIT Press, 2006. 248p.

BEAUCHAMP, TL. Methods and principles in biomedical ethics. *Journal of Medical Ethics*. London, v. 29, pp. 269-274, nov. 2003.

BECHER, T. *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines*. United Kingdom: SRHE/Open University Press, 1989.

BELKIN, G.S. Moving beyond bioethics: History and the search for medical humanism. *Perspectives in Biology and Medicine*. Baltimore, v. 47, pp. 372-385, jul. 2004.

BENNETT, R., CRIBB, A. The relevance of empirical research to bioethics: Reviewing the debate. In: HÄYRY, M.; TAKALA, T. (Editors). *Scratching the Surface of Bioethics*. Amsterdam: Rodopi BV, 2003. pp. 9-18.

BORRY, P., SCHOTSMANS, P., DIERICKX, K. *The birth of the empirical turn in bioethics*. Bioethics. Oxford, v. 19, pp. 49-71, 2005.

BRODY, H. *The Future of Bioethics*. Oxford: Oxford University Press, 2009. 272p.

CALLAHAN, Daniel. Bioethics as a discipline. *The Hastings Center Studies*, New York, v.1, n.1,

pp. 66-73, 1973.

CALLAHAN, D. *The Social Sciences and the Task of Bioethics*. Daedalus. Cambridge: MIT Press, 1999a. v.128, pp. 275-294.

CALLAHAN, D. The Hastings Center and the early years of bioethics. *Kennedy Institute of Ethics Journal*. Washington, D.C, v. 9(1), pp. 53-72, 1999b.

DE LANGE, M.C. Exploring interdisciplinarity: A theoretical consideration of bioethics at the interface between theology, philosophy and life sciences. *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*. Durbanville, v. 5, pp.190-216, dec. 2009. DE WACHTER, M. A. M. Interdisciplinary bioethics: But where do we start? *The Journal of Medicine and Philosophy*. Oxford, v. 7, pp. 275-287, aug. 1982.

DUNN, M. C. *et al.* *Jack of All Trades, master of none? Challenges facing junior academic researchers in bioethics*. Journal of Clinical Ethics. Hagerstown, v. 3, pp. 160- 163, dec. 2008.

ENGELHARDT, T. “Foreword”. In: POTTER, V. R. *Global bioethics. Building on the Leopold legacy*. East Lansing, Mi: Michigan State University Press, 1989.

FADEN, R.R. Bioethics: A field in transition. *Journal of Law, Medicine and Ethics*. Boston, v. 32, pp. 276-278, jun.2004.

FERRER, J. J.; ÁLVAREZ, J. C. *Para fundamentar a Bioética: Teorias e paradigmas teóricos na bioética contemporânea*. São Paulo: Loyola, 2005. 504p.

GARRAFA, V.; PESSINI, L. (Orgs.) *Bioética, poder e injustiça*. São Paulo: Loyola, 2003.522 p.

GARRAFA, V.; PORTO, D. Intervention bioethics: a proposal for peripheral countries in a context of power and injustice. *Bioethics*. Oxford, v.17 (5-6), pp. 399-416, 2003.

GARRAFA, V.; KOTTOW, M.; SAADA, A. (Coords.). *Estatuto epistemológico de la bioética*. México: UNAM / Redbioética UNESCO, 2005. 288p.

GARRAFA, V. *Da bioética de princípios a uma bioética interventiva*. Bioética, Brasília,DF, v. 13, n. 1, p. 125-134, 2005a. 832p.

GARRAFA, V. *Inclusão social no contexto político da bioética*. Ed. Revista Brasileira de Bioética. Brasília, v. 1, n. 2, pp. 122-132, 2005b.

GARRAFA, V.; KOTTOW, M.; SAADA, A. (Orgs.). *Bases conceituais da bioética –enfoque*

- latino-americano*. São Paulo: Gaia/Redbioética, UNESCO, 2006. 224p.
- GARRAFA, V.; CORDON, J. (Orgs.). *Pesquisa em Bioética no Brasil de hoje*. São Paulo: Gaia, 2006. 256p.
- GREEN, R.M. Method in bioethics: A troubled assessment. *The Journal of Medicine and Philosophy*. Oxford, v. 15, pp. 179–197, 1990.
- HOFFE, O. *Persino un popolo di diavoli ha bisogno dello Stato. Contributi filosofici per un'etica del diritto e dello Stato*. Torino: Giappichelli, 1993. 194p.
- ILTIS, A. S. Look who's talking: The interdisciplinarity of bioethics and the implications for bioethics education. *The Journal of Medicine and Philosophy*. Oxford, v. 31, pp. 629- 641, dec. 2006.
- JONSEN, A. R. *The birth of bioethics*. New York: Oxford University Press, 1998. 432p.
- JONSEN, A. R. The history of bioethics as a discipline. In: KHUSHF, G. (editor). *Handbook of Bioethics: Taking Stock of the Field From a Philosophical Perspective*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004. pp. 31-51.
- JONSEN, A.R. A history of bioethics as discipline and discourse. In: JECKER, N. S.; JONSEN, A. R.; PEARLMAN, R. A. (Editors). *Bioethics: An Introduction to the History, Methods, and Practice*. London: Jones and Bartlett Publishers, 2007. pp. 3-16.
- JUNGES, J, R. *Bioética: hermenêutica e casuística*. São Paulo: Loyola, 2006. 272p. KASS, L. R., et al. *Human cloning and human dignity: The report of the President's Council on Bioethics*. New York: Public Affairs, 2002. 344p.
- KOPELMAN, L. M. Bioethics as a second-order discipline: Who is not a bioethicist? *Journal of Medicine and Philosophy*. Oxford, v. 31, pp. 601-628, dec. 2006. KOTTOW, Miguel. Bioética: una disciplina en riesgo. *Revista Redbioética*, UNESCO, v. 1, n. 1, pp. 158-172, p. 158, 2010.
- LENOIR, N. *Promover o ensino de bioética no mundo*. *Revista Bioética*. Brasília, v. 4, n.1, pp. 42-49, 1996.
- BIOETICA. In: LEONE, S.; PRIVETA, S. *Dizionario di bioetica*. Bologna: EDB-ISB, 1990.1068p.
- MASTER, Z. The responsible conduct of bioethics research. *Accountability in Research*. Abingdon. v. 18, pp. 102-119, mar. 2011.

- NICOLESCU, B. (Editor). *Transdisciplinarity: Theory and Practice*. New York: Hampton Press, 2008. 299p.
- PARIZEAU, M.-H. Bioéthique. In: CANTO-SPERBER, M. *Dictionnaire d’Ethique et de Philosophie Morale*. Paris: Presses Universitaires de France (PUF), 1996, pp. 694-701. PESSINI, L.; BARCHIFONTAINE C. P. *Problemas atuais de Bioética*. 11 Ed. São Paulo: Centro Universitário São Camilo/Edições Loyola, 2012. 680p.
- POWERS, M. Bioethics as politics: The limits of moral expertise. *Kennedy Institute of Ethics Journal*. Washington, D.C, v. 15, pp. 305–322, sep. 2005.
- REICH, W.T. *Encyclopaedia of Bioethics*. 2. Ed. New York: The Free Press, 1978, I. 1800p.
- REICH, W. T. La bioetica negli Stati Uniti. In: VIAFORA, C. *Vent’anni di bioetica. Idee, protagonisti, istituzioni*. Padova: Gregoriana, 1990.
- RUSSO, G. *Storia della bioetica*. Le origini, il significato, le istituzioni. Armando editore, Roma, 1995. 216p.
- SALTER, L.; HEARN, A. *Outside the Lines: Issues in Interdisciplinary Research*. Montreal: McGill-Queen’s University Press, 1996. 216p.
- SARMENTO, G. *Direitos Humanos e Bioética*. Maceió: EDUFAL, 2002. 271p. SGRECCIA, E. *Bioetica. Manuale per medici e biologi*. Milano: Vita e Pensiero, 1987.406p.
- SGRECCIA, E. *Manual de bioética: fundamentos e ética biomédica*. (Trad. Orlando Soares Moreira). 3 Ed. rev. e ampl. São Paulo: Loyola, 1996. 640p.
- SILBER, T. J. Bioethics: An interdisciplinary enterprise. *Journal of Religion and Health*. New York, v. 21, pp. 21-28, mar.1982.
- SOMERVILLE, M. A.; RAPPORT, D.J. (Editors). *Transdisciplinarity: Recreating Integrated Knowledge*. Montreal: McGill-Queen’s University Press, 2002. 320p.
- TETTAMANZI, D. *Bioetica. Nuove frontiere per l’uomo*. 2 Ed. Casale Monferrato: Piemme, 1990.576p.
- UNESCO. *Universal Declaration on Bioethics and Human Rights*. 2005. Disponível em: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=31058&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html. Acesso em: 17 mai. 2017.

- VARGA, A. C. *The main issues in bioethics*. Ramsey (NJ): Paulist Press, 1984. 225p.
- VIAFORA, C. *Vent'anni di bioetica*. Idee, protagonisti, istituzioni. Padova: Gregoriana, 1990. 462p.
- WACHTER, M. A. M. Interdisciplinary bioethics: But where do we start? A reflection on epochè as method. *The Journal of Medicine and Philosophy*. Oxford, v. 7, pp. 275- 287, aug.1982.
- WILLIAMSON, L. The quality of bioethics debate: Implications for clinical ethics committees. *Journal of Medical Ethics*. London, v. 34, pp. 357-360, 2008.
- WITTGENSTEIN, L. (PU) = *Philosophical Investigations/Philosophische Untersuchungen*. Ed. Hacker, P. M. S. & Schulte, J. Transl. Anscombe, G. E. M.; Hacker, P. M. S. & Schulte, J. 4. Ed. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009. 592p.
- _____. (BB) = *Livro azul*. Lisboa: Edições 70, 1992. 125p.
- WOLF, S. M.; KAHN, J. P. Bioethics matures: The field faces the future. *Hastings Center Report*. Bethesda, v. 35, pp. 22-24, jul-aug. 2005.
- ZOBOLI, E. L. C. P.; FORTES P. A. C. *Bioética e saúde pública*. São Paulo: Loyola, 2004. 167p

Autores:

Gilberto Ferreira de Souza

Filósofo (PUCPR). Mestre em Filosofia (PUCPR). Doutor em Filosofia (UNICAMP) e Pós-Doutorado em Bioética no Programa de Pós-Graduação em Bioética da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PPGB/PUCPR).

Professor visitante do Instituto Superior de Filosofia e Teologia - ISFIT - em Timor Leste. Professor Substituto do Instituto Federal de São Paulo - IFSP - campus Registro.

Áreas de interesse: filosofia contemporânea, bioética, educação interdisciplinar. Contato: gilbertosouza_2005@yahoo.com.br

Mário Antônio Sanches

Teólogo e Bioeticista (PUCPR). Mestre em Antropologia Social (UFPR). Doutor em Teologia pelo EST/IEPG de São Leopoldo (RS) e Pós-Doutorado em Bioética na Cátedra de Bioética da

Universidad Pontificia Comillas, em Madrid.

Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Bioética da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PPGB/PUCPR).

Áreas de interesse: bioética, educação interdisciplinar, teologia. Contato: msanches@pucpr.br.



Pensando a diferença: relações entre a hospitalidade em Derrida e o conceito de Outro em Platão

Quésia Oliveira Olanda

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo apresentar brevemente a questão da hospitalidade em Jacques Derrida em confluência com o conceito de Outro em Platão, de modo que se possa pensar a diferença a partir dessas duas perspectivas. Embora a filosofia platônica permaneça com uma identidade, ela reconhece a existência de um Outro. Há um processo de alteridade, portanto. Usaremos como aporte teórico *Da Hospitalidade* (2003) de Derrida e alguns diálogos platônicos, como o *Sofista* (1987) e o *Timeu* (2012). Derrida, um filósofo da diferença, influenciado por Levinas, apresenta sua concepção de hospitalidade, e da importância de acolher o estrangeiro. É por esta via que este trabalho será tecido, na busca de encontrar pontes que atravessam esses dois pensamentos.

Palavras-chave: Alteridade; Diferença; Hospitalidade.

Amar os outros é a única salvação individual que conheço: ninguém está perdido se der amor e às vezes receber amor em troca.

Clarice Lispector

A palavra hospitalidade tem sua gênese na palavra em latim “hospes”, e também vem do latim *potis*, que significa o poder ou a capacidade de hospedar alguém. Este assunto aparece em muitos momentos na escrita derridiana, mas prepondera em *Da Hospitalidade* (2003). O hospedeiro –

afirma Derrida, é aquele capaz de receber o outro. No entanto, ele permanece dono de sua casa. A hospitalidade é tida como um estado puro, algo que não se espera reciprocidade. Sua condição se encontra na infinitude. O filósofo argelino segue a linha de Benveniste quando este assume a “característica aporética da hospitalidade”, pois o estrangeiro (hostis) é recebido como hóspede (hôte), ao mesmo tempo como um inimigo. Há, portanto, uma ambiguidade em seu significado. Esse duplo sentido fez com que Derrida notasse a presença do discurso aporético, isto é, um “caminho sem saída”. Deste modo, nosso filósofo cria a noção de *hostilpitalidade*, pelo motivo ambíguo mencionado, qual seja, o fato de o hospedeiro passa a ser refém no mesmo momento em que acolhe, em que se hospeda.

Derrida, em referência ao pensamento de Levinas, expõe que o hospedeiro passa a ser acolhido “pela visitação do outro”, se tornando um “hóspede dessa visitação e sua propriedade se expropria, ou melhor, se despossui” (SOLIS, 2009). Por outro lado, o hospedeiro acolhe, porém com determinadas regras, “sem as quais imediatamente ele será considerado um intruso desagradável, ou um inimigo” (SOLIS, 2009).

A palavra hospitalidade também remete a poder, pois, como ressalta a filósofa Dirce Solis, o hospedeiro é aquele “que exerce o poder, é o dono da casa, digamos, recebendo o estranho ou o estrangeiro” (SOLIS, 2009), sendo possível falar sobre essa questão se houver “alguém que manda, que se apresenta como o dono, detém a propriedade” (SOLIS, 2009). O hóspede, por sua vez, deve seguir às normas de comportamento proferidas pelo dono da casa, e caso não cumpra as regras de convívio será considerado como um intruso.

Vemos na história da antiga, sobretudo, entre os gregos, o costume de denominar quem é estrangeiro como alguém que é intruso, pois este não faz parte da pólis, isto é, da comunidade. Geralmente, os estrangeiros são os povos considerados bárbaros, aqueles que não possuem o mesmo conhecimento, não possuem o Lógos, são subalternizados, deixados à margem.

No processo da hospitalidade, faz-se necessário remover as fronteiras que nos separam do outro, de modo que ele seja preservado, ao passo que não seja aniquilado. Deste modo, Derrida menciona que, embora a hospitalidade possui diversas características, a que toma força é a abertura para o outro, isto é, um movimento de abertura moral para o estranho, e é somente com a desconstrução e com a hospitalidade que se dará a alteridade, e assim, o direito do outro a ser bem vindo. E caso a hospitalidade seja negada, é roubado do outro o que mais lhe pertence, sua condição como ser humano.

Dirce Solis comenta em *A hospitalidade no pensamento da desconstrução* sobre a existência de “um desafio proposto no entendimento da hospitalidade em Jacques Derrida”, pois nosso filósofo

tem a ciência de que para ser praticada, a hospitalidade se submete a algumas condições, uma prática com certas reservas. Sendo assim, há algo de diferente “entre pensar a hospitalidade para fazê-la exequível tal como é pensada idealmente”, isto é, “sem limites” e a prática dessa hospitalidade “na tradição e na história dos povos” (SOLIS, 2009).

Derrida proferiu acerca do dever da hospitalidade e falou sobre a concessão do direito de asilo para os escritores no *Primeiro Congresso das cidades-refúgio* (1996). Uma fala importantíssima, na qual o pensador incentiva a criação de novos meios de solidariedade, propondo, assim, “modalidades de pertença da cidade ao Estado” para que conquistem autonomia para acolher o estrangeiro (DERRIDA, 2001). Ele apresentou pautas pontuais, como a redefinição do direito de asilo; as restrições à hospitalidade no direito internacional, chamando atenção para a urgência de auxiliar o imigrante que precisa de asilo para “reconstituir, inclusive pelo trabalho ou pela atividade criativa, um tecido vivo e duradouro” na sociedade de acolhimento (DERRIDA, 2001).

Além disso, Derrida ressalta a questão da lei da hospitalidade, a partir do momento em que se estabelece esta lei e a definição do direito e ela resulta na perda de sua incondicionalidade. Caminhando por essa via, o filósofo propõe uma hospitalidade incondicional como resposta a essas determinadas condições, ou seja, aquela que manda “abrir as portas a cada um e a cada uma, a todo e a qualquer outro, a todo o recém-chegado, sem perguntas, mesmo sem identificação, de onde quer que ele viesse e fosse ele quem fosse” (DERRIDA, 2001). É, portanto, esse tipo de hospitalidade que é a prescrita para a cidade refúgio, qual seja, que acolhe sem impor condições.

É justamente a “incondicionalidade subjacente” ao acolhimento elaborado por Levinas que faz com que Derrida reflita sobre a hospitalidade incondicional. Emmanuel Levinas faz sua forte defesa de uma “alteridade absoluta, infinita, irreduzível”, sendo a única maneira de possibilitar uma hospitalidade que, de fato, seja sem condições. Deste modo, acolher a diferença, afirmar o outro, amar com o “amor fati” – para falar em termos nietzschianos – são expressões de uma singela hospitalidade. É, portanto, necessário que haja esse tipo de hospitalidade infinita para que a “hospitalidade concreta seja possível”. De acordo com Derrida, essa hospitalidade sem condição está por vir.

No que tange a hospitalidade pura ou incondicional, a hospitalidade em si, escreve Derrida, possibilita a abertura prévia para alguém que não é convidado nem esperado, seja para um visitante, um estranho, não identificável e imprevisível, em suma, totalmente outro (DERRIDA, 2003).

Derrida traz para a discussão algo de suma importância, a questão da linguagem. O filósofo argelino pergunta em que língua se deve interrogar o estrangeiro, pois quando se fala o mesmo idioma outras questões são atravessadas, como a cultura, não se limita a fala propriamente. É interessante

que é possível um estrangeiro que não saiba falar a língua de determinado país construir laços e afetos, não porque fala o mesmo idioma, mas por dividir o mesmo local, por justamente “partilhar de um mesmo endereçamento cultural que um brasileiro como eu e que por razões políticas, sociais econômicas me parece mais distante” (SOLIS, 2009), como escreve Dirce. Sobre isso, Derrida comenta que:

[...] o estrangeiro é, antes de tudo, estranho à língua do direito na qual está formulado o dever de hospitalidade, o direito ao asilo, seus limites, suas normas, sua polícia, etc. Ele deve pedir a hospitalidade numa língua que, por definição, não é a sua, aquela imposta pelo dono da casa, o hospedeiro, o rei, o senhor, o poder, a nação, o Estado, o pai, etc. Estes lhe impõem a tradução em sua própria língua, e esta é a primeira violência. A questão da hospitalidade começa aqui: devemos pedir ao estrangeiro que nos compreenda, que fale nossa língua, em todos os sentidos do termo, em todas as extensões possíveis, antes e a fim de poder acolhê-los entre nós? (DERRIDA, 2003)

No entender de Derrida, importa mais acolher o estrangeiro do que obrigá-lo a aprender a falar a nossa língua, isso é uma questão secundária, a hospitalidade é primordial. Um outro aspecto crucial da hospitalidade é perguntar pelo nome, a família e étnica, sendo uma demonstração de acolhimento e respeito.

A relação que objetivamos construir é com o conceito de Outro no pensamento platônico, como citado inicialmente. No *Timeu*, sobretudo, a partir das páginas 105, 34c, 106, 35a-b Platão começa a falar sobre a alma do mundo. Este pensador menciona que ela não é posterior ao corpo, ou seja, é anterior a ele e é quem vai comandá-lo. A alma do mundo foi formada com os mesmos três elementos que constituem as Ideias, quais sejam, o ser, o Mesmo e o Outro. Este assunto melhor se desenvolve no diálogo *Sofista*, empreendido por Teodoro, Sócrates, Estrangeiro de Eléia e Teeteto. Nele, Platão busca definir a natureza dos sofistas, fazendo uso de analogias, bem como de seleção de pretendentes. Na medida em que define o caráter do sofista, conceitua também o filósofo. Para Platão, os sofistas são produtores de simulacros, e cabe somente aos filósofos a habilidade de produzir discursos verdadeiros.

Esses dados são importantes, porém o que queremos enfatizar é o reconhecimento platônico do Outro, sua atenção para a alteridade. É interessante, pois, uma das personagens é nomeada por

Estrangeiro, um Outro, um diferente. Assim, nos ateremos a parte que tem por título “Definição do não-ser como alteridade”.

Em Platão, a diferença é colocada – ainda que limitada, pois nele ainda há uma identidade – mas ele reconhece sua existência. Esse Outro é o não-ser, e para Platão, ele não possui um sentido negativo. É uma teoria capaz de pensar o outro, capaz de pensar a diferença, bem como não considera o outro como uma degeneração do Mesmo, de maneira parecida com o papel do hospedeiro na perspectiva derridiana, isto é, aquele que abriga sem deixar de ser do seu próprio lar. Sócrates comenta no Sofista:

Segue-, pois, necessariamente, que há um ser do não-ser, não somente no movimento, mas em toda a série dos gêneros; pois na verdade, em todos eles a natureza do outro faz cada um deles outros que não o ser e, por isso mesmo, não-ser; e ao contrário, pelo fato de eles participarem do ser, diremos que são seres. (Sofista, 256 d-e).

A definição do não ser como alteridade é contra o que dizia Parmênides. Ao contrário de Parmênides, o não-ser não é o puro nada, o inexistente. Mas é agora uma realidade ontológica. O não-ser conquista positividade. O não-ser é pensável e dizível. A diferença agora é estimada sem ser reduzida necessariamente a contradição. Sobre isso, cita Platão, que “quando falamos no não-ser isso não significa, ao que parece, qualquer coisa contrária ao ser, mas apenas outra coisa qualquer que não o ser” (Sofista, 257-b).

Portanto, a diferença não é contradição, igualmente a negação não expressa contradição. O não que é colocado no prefixo é aquele que encontramos no diálogo em expressões anunciadas na sequência como “grande e não grande”, “belo e não belo”, e principalmente “ser e não-ser”. A ênfase aqui é a indicação de que a negação não é absolutamente um contrário, e por outro lado, essa negação também cumpre o papel com maior profundidade nas instâncias de alteridade, do outro. Um não é mais Ser que o outro, eles são apenas diferentes.

Então suma, a questão que aqui se impõe promove uma ontologia capaz de comportar a alteridade. Trata-se de estabelecer a diferença, porém não como faz Derrida no processo da desconstrução e da hospitalidade, porque a diferença platônica ainda está subordinada a um modelo, a um original, a uma identidade. Entretanto, no pensamento platônico o Outro, o estrangeiro tem seu lugar. É por este motivo que pensamos a diferença a partir do pensamento derridiano entrelaçado ao platônico.

Em meio a uma era em que parte da sociedade é individualista, xenofóbica e preconceituosa, acolher o outro é andar na contramão, é um ato de respeito e amor.

Referências Bibliográficas

DERRIDA, J. **Cosmopolitas de todos os países mais um esforço!** Coimbra: Minerva, 2001.

DERRIDA, J., & Dufourmantelle, A. **Da hospitalidade.** São Paulo: Escuta, 2003.

PLATÃO. **Sofista.** São Paulo: Nova Cultural, 1987.

PLATÃO. **Timeu-Crítias.** São Paulo: Annablume Clássica, 2012.

SOLIS, Dirce. A hospitalidade no pensamento da desconstrução. **Reflexão**, Campinas, 34 (95), p. 115-124, jan./jun., 2009.

Autora:

Quésia Oliveira Olanda

Qualificação acadêmica: Mestranda em Filosofia (UERJ), bolsista Nota 10 (FAPERJ), Licenciada em Filosofia (UFRRJ).

Orientador: Rafael Haddock-Lobo.

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

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



Os direitos humanos e a institucionalização da violência: perspectivas descoloniais

Diego Miranda

Resumo: A concepção tradicional de Direitos Humanos nos foi legada pela europeidade. Tal legado foi transposto para nossas terras sem a atenção à especificidade dos problemas sociais de países colonizados historicamente. A escolha do problema levantado surgiu a partir da percepção de pontos de convergência presentes na seguinte tríade: a) leitura crítica e não eurocêntrica dos Direitos Humanos; b) a necessidade de um giro epistêmico descolonial para a doutrina dos Direitos Humanos. A presente pesquisa se propõe a investigar a confluência do binômio mencionado para vislumbrar a efetivação dos Direitos Humanos em sociedades marcadas pela colonialidade. Pelas problematizações que foram realizadas, vislumbrou-se que, ao se partir de uma visão não eurocêntrica acerca das ideias de Direito e de Direitos Humanos, percebem-se as insuficiências e as problemáticas do universalismo abstrato da concepção tradicional sobre esses conceitos. A busca, por sua vez, por pilares teóricos descoloniais mostra-se como um processo de refundação epistêmica, principalmente quando relacionada a práticas e a discursos alternativos contra-hegemônicos realizadas na América Latina.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Crítica Descolonial. Giro Epistêmico. Contra-hegemonia.

Introdução

[...] a sociedade capitalista, no seu estágio actual, é incapaz de fundar um direito das pessoas, tal como se revela impotente para fundar uma moral individual. Queira-se ou não: no fim deste beco sem saída chamado Europa,

quero dizer, a Europa de Adenauer, de Schuman, Bidault e alguns outros, há Hitler. No fim do capitalismo, desejoso de se sobreviver, há Hitler. No fim do humanismo formal e da renúncia filosófica, há Hitler. (CESAIRE, 1978, p. 19)

O fragmento que inicia este artigo, extraído da obra *Discurso sobre o colonialismo*, do autor martinicano Aimé Césaire, nos provoca uma reflexão sobre os limites de um projeto ocidental de sociedade. Césaire cita figuras importantes de uma Europa da segunda guerra e do pós-segunda guerra situadas em um contexto de promoção e de desenvolvimento do capitalismo nos respectivos países em que estão para contrapor ao paroxismo da violência totalitária do nazifascismo europeu encarnado no nome de Hitler.

O paralelo realizado pelo martinicano coloca a assunção de regimes totalitários, como o de Hitler, como a consequência última de projetos de readequação e de reorganização das forças econômicas dentro do modelo capitalista de produção. A reflexão vai além, apontando a incapacidade deste mesmo modelo de instaurar, ou mesmo consolidar, uma política de “direito das pessoas”, o que poderíamos denominar de Direitos Humanos. A crítica cesairiana nos incita a perscrutar os motivos de tais limites e insuficiências e de localizar a gênese deles. Afinal o contexto da segunda metade do século XX, a que o autor se refere, é marcado por políticas internacionais de inauguração e de defesa de uma perspectiva jurídica de tutela da dignidade humana, contra violências desumanas, excessos arbitrários cometidos em conflitos armados e outras violências¹.

Nesse sentido, parece haver uma preocupação dessa Europa devastada por guerras a respeito da questão da proclamação e defesa dos direitos e das tutelas acima elencados. Por outro lado, alguns países signatários desses documentos internacionais possuem colônias em territórios africanos na segunda metade do século XX e nestes lugares, não raro, são realizadas violências arbitrárias, desumanidades diversas e espoliações das riquezas naturais destes territórios. A crítica cesairiana, pois, mantém-se firme ao expor que, no limite, a barbárie do “progresso” civilizatório europeu instaura a devastação e a morte nos lugares em que se espraia.

Os objetivos deste artigo voltam-se precisamente para o investigar desse “esquecimento” europeu sobre a promoção, o respeito e a efetivação dos direitos humanos nos territórios coloniais. Outra preocupação nossa é a de vislumbrar formas de violência na própria institucionalização de uma concepção desses mesmos direitos de forma universal.

¹ Menção importante aos dois dos principais diplomas internacionais de defesa dos Direitos Humanos: Carta das Nações Unidas (1945) e à Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

Deve-se atentar para o fato de que os principais documentos reputados como insígnias importantes para a defesa dos Direitos Humanos são resultados de processos históricos, políticos e culturais. Como tal, marcados temporal e espacialmente muito embora reivindicuem valores pretensamente universais e atemporais.

A defesa de tais direitos, por sua vez, é fruto da maturação histórica de processos políticos dos séculos XVI, XVII e XVIII (Revolução Francesa, Revolução Gloriosa, as Guerras Religiosas dentre outros). Processos estes gestado e/ou conseqüenciados por uma Razão Iluminista que será a tônica da europeidade² autoproclamada. Por certo, tal proposta política anuncia avanços e conquistas endogenamente, como o desatrelar-se aos desígnios da Igreja Católica e do arbítrio das Monarquias Absolutistas. Mas, externamente, constituiu-se como artifício teórico de dominação de outros povos, pois “os iluministas fizeram do que não é o espelho da Europa a imagem do atraso, do desumano, que precisaria, na melhor das hipóteses, ser conduzido (adestrado) para se adequar ao modelo europeu.” (ANDRADE, 2017, p. 294).

Dessa forma, torna-se necessária a compreensão dos artifícios que possibilitaram à empresa colonial europeia esconder a aparente contradição de proclamar a universalidade de direitos enquanto pratica violências diversas em territórios colonizados. Sobre isso é importante a lição de Mbembe *apud* Fanon:

[...] Fanon refere a «Europa que não cessa de falar do homem ao mesmo tempo que o massacra por toda a parte onde o encontra, em todas as esquinas das suas próprias ruas, em todas as esquinas do mundo». Ou ainda: «Esta Europa que nunca parou de falar do homem, de proclamar que só se preocupava com o homem, sabemos hoje com que sofrimento a humanidade pagou cada uma das vitórias do seu Espírito (2014, pp. 184-185).

Por certo, o fragmento acima lança olhares de acusação explícitos ao preço pago pelos colonizados para garantir os êxitos do empreendimento colonial. Fanon não poupa esforços para precisar a base genética dos processos de dominação que foram postos em curso: o Espírito Europeu. A visão de mundo ou o *ethos* político, filosófico, jurídico e social transplantado para as colônias foi a principal mercadoria ofertada. Essa mesma visão de mundo responsável pelo transplante dos remédios da violência endogenamente sentida pela europeidade durante conflitos armados de grandes

² Termo utilizado pelo filósofo argentino Enrique Dussel, referente a um corpo de ideias forjadas no seio da Modernidade para designar a gênese local de invenções teóricas e disposições geopolíticas. Com tal conceito, aponta-se um “ethos” social que identifica certa região do globo, especialmente as grandes potências ibéricas dos séculos XVI e XVII (Espanha e Portugal) (DUSSEL, 1995)

proporções, isto é, os diplomas internacionais de defesa e tutela dos proclamados Direitos Humanos³.

Em um primeiro momento do artigo, pretendemos apresentar algumas questões relacionadas à gênese da concepção que se tornou hegemônica dentro do discurso a respeito de tais direitos. Nessa seção, ainda mostraremos como tal olhar é atravessado por contingências várias, limites e contradições dado que oriundo de países nitidamente interessados na defesa de mais um tipo de universalização partido de vozes do lugar onde estão.

No segundo capítulo do texto, pretendemos entender como foi possível a uma parte do globo proclamar a universalidade de uma concepção dos Direitos Humanos e de que forma o assentamento de tais direitos nos países que foram colônias das metrópoles donde parte essa proclamação mostra-se como violência colonial e esquecimento da alteridade das ex-colônias.

Portanto nossas preocupações residem em compreender a institucionalização de tais direitos em uma dupla face complementar: subalternização da juridicidade⁴ apresentada pelos territórios colonizados e mecanismo de violência jurídico-política sob esses mesmo territórios.

1. A genética da ideia de Direitos Humanos

A menção à expressão Direitos Humanos, não raro, é revestida de um monolitismo discursivo que afasta uma pluralidade de concepções e de visões de mundo capazes de provocar turbulências teóricas nos paradigmas assentadores da concepção tradicional de tal categoria. Há subjacente a noção, a proclamação e a defesa de tais direitos uma pretensão de universalidade e de homogeneidade, cuja correspondência não é encontrada na constituição dos diferentes povos e das respectivas normatividades sociais que eles apresentam. Isso significa que não há só *uma* concepção ou forma de abordar a questão de tais direitos. Em verdade, existe uma concepção que é hegemônica. Esta, como as demais, é atravessadas por contingências de tempo e de espaço que influem na formatação e na apresentação do sistema de direitos que será realizado. Tanto as contradições da ideia hegemônica desses direitos quanto a centralidade da voz europeia na assunção dele são patentes conforme já afirmamos em outro lugar:

³ Necessário o alerta neste momento de que o artigo não se coloca como contrário à tutela, promoção e efetivação internacional dos Direitos Humanos. A nossa intenção aqui é problematizar como boa parte da ordem de discussões responsável pela institucionalização de tais direitos é fruto de *um* tipo de concepção a respeito do tema. Além disso, a centralidade de nossa crítica volta-se para o transplante mais ou menos arbitrário e violento (epistêmica e politicamente falando) de tais sistemas de direitos.

⁴ Em momento oportuno esse conceito será melhor delimitado e, como veremos, ele terá importância fundamental para compreender a diversidade de concepções acerca da ideia de Direitos Humanos.

A centralidade da voz europeia nesses processos de assunção e de consolidação dos Direitos Humanos não se realiza, por certo, sem contradições. Afinal, à medida que se proclamava em solo francês os pilares revolucionários de igualdade, de fraternidade e de solidariedade, a potência imperialista mantinha colônias de exploração em territórios africanos. Ficamos o questionamento sobre como foi possível aos países europeus assumirem uma função precursora e vanguardista em valores tão caros hoje para qualquer Estado-Nação se estes mesmos valores e direitos eram relativizados em processos de domínio de outros povos, especialmente os africanos e os latino-americanos. (2019, p. 547)

Um caso exemplar que dialoga com o fragmento acima é o do Haiti, cuja independência (1804) foi atingida após violentas batalhas contra a metrópole francesa. Processo independentista, por sinal, com participação popular massiva e de filhos de escravizados e ex-escravizados. Mas, podemos estender no tempo e citar a experiência da Argélia, país cuja independência só se realizaria em 1962.

O fragmento ainda nos provoca a reflexão sobre o êxito das principais potências imperialistas, em especial a francesa, em conseguir deixar essas contradições ocultas, de tal forma que elas pareçam inexistentes. Seria a proclamação da liberdade, da igualdade e da fraternidade assunto apenas endógeno? Onde estaria a pretensão universal de tais pilares para os Direitos Humanos? São reflexões que podem nos ajudar a compreender de que forma foram transpostos tais direitos para as colônias e como, no limite, eles não se efetivam adequadamente em territórios cujas populações foram subalternizadas.

Podemos afirmar que um recurso teórico importante utilizado pelos países colonizadores para afirmar uma pretensão de universalidade para os Direitos Humanos foi o da inespacialidade. Isto é, algo como um esquecimento de fatores geopolíticos responsáveis pela maturação cultural de tais ou quais valores são importantes para a determinação normativa de um sistema de direitos⁵. Afinal podíamos nos perguntar sobre a possibilidade de outros povos terem realizado a colonização dentro do mundo europeu mesmo ou até mesmo asiático (vide o crescimento chinês contemporâneo às Grandes Navegações). A respeito dessa inespacialidade, fala-nos Sousa Santos:

⁵ Por esse motivo, afirmamos ser a juridicidade positiva apenas uma dentre tantas possíveis para sistemas de direitos. O Direito positivado em leis, códigos e diplomas escritos é um tipo de juridicidade. Necessário vislumbrarmos novos tipos de juridicidades, oriundos de uma racionalidade jurídica incumbida de “aproveitar o legado histórico da modernidade que possa ser benéfico para uma proposta de descolonialidade jurídica” [...] “correspondente à realidade vivenciada porque fruto da relação problematizadora dessa mesma realidade.” (ARAGÃO, 2020, p.79)

[...] Dir-se-á que a modernidade implica a colonização do tempo pelo europeu, isto é, a criação de estádios históricos que conduziram ao advento da modernidade em solo europeu. Todavia, os próprios laços que ligam a modernidade à Europa nos discursos dominantes não conseguem deixar de fazer referência à localização geopolítica. O que o conceito de modernidade faz é esconder, de forma engenhosa, a importância que a espacialidade tem para a produção deste discurso. É por isso que, na maioria das vezes, aqueles que adotam o discurso da modernidade tendem a adotar uma perspectiva universalista que elimina a importância da localização geopolítica. (2009, p. 351)

Os “estádios históricos” a que se refere o fragmento são fruto dos deslocamentos históricos, realizados pelos colonizadores, que reclassificaram as temporalidades próprias dos colonizados. Tais reposicionamentos transformaram o presente dos povos não-europeus em um passado visto como primitivo ou pouco desenvolvido. Isto é, como se as formas políticas organizativas desses povos fossem estágios atrasados ou iniciais do desenvolvimento de determinado povo. A divisão historiográfica, comumente reproduzida em “idades” históricas é um desses mecanismos classificatórios.

É necessária uma crítica a essa “periodização ideológica da história em História Antiga, Medieval e Moderna, que é ingenuamente heleno-cêntrica.” (DUSSEL, 2000, p. 25). Afinal essa divisão é fruto de uma geopolítica que posicionou determinados países europeus (especialmente Portugal e Espanha dos séculos XV E XVI) como o centro do mundo⁶.

Nesse sentido, com os processos coloniais em curso nos territórios americanos, há a realização geopolítica e econômica de uma nova forma de temporalizar (passado-presente-futuro) o curso histórico dos povos e situá-los dentro de uma perspectiva universal. Tais processos foram a concretização de uma visão mais global e integrada acerca dos territórios da orbe e, como tal, foram necessários instrumentos de uniformização, de classificação e de hierarquização para situar tais ou quais espaços geográficos estariam dentro de quais limites classificatórios. Esses mecanismos espriam-se por diferentes âmbitos, o jurídico é um dos mais importantes deles.

⁶ 2 A partir do século XV, Espanha e Portugal passam por transformações políticas e sociais profundas, muitas delas motivadas pelas “descobertas” dos territórios americanos. Mas foi no século XVI, com a exploração de minas de ouro e de prata em territórios que seriam colônias espanholas – como o Peru –, que houve um grande aporte de recursos econômicos para os reinos de Espanha. Daí a denominação “século de Ouro” a representar, principalmente, o auge dos cofres públicos de Espanha pela exploração desses minérios. Válido ressaltar que os Quinhentos também constituem um apogeu cultural e científico espanhol, quando as ideias renascentistas afloram.

Um exemplo emblemático desse caso é o dos “Requerimentos”, documento jurídico que formava, junto com as bulas papais e as encomendas, a tríade legitimadora da posse dos territórios americanos. Tal documento “deveria ser lido aos indígenas no momento do encontro para que os “requerissem” para o reconhecimento e submissão da potestade religiosa católica e do domínio hispânico.” (FERREIRA DA SILVA, 2016, p. 42).

Dessa forma, o complexo Igreja-Coroa-Navegações era o responsável, cada um dos elementos dele à maneira própria, por pôr em curso essas classificações e hierarquizações entre colonizados e colonizadores. A formatação da vida social, moldada pelos instrumentos jurídico-normativos, que vivemos hoje em América Latina, nos países africanos e asiáticos é resultado da imposição desses instrumentos classificatórios.

A compreensão da forma como foi instituído o par Estado-Direito nos territórios colonizados é fundamental para vislumbrarmos alguns elementos explicadores da gênese da ideia hegemônica de Direitos Humanos. Ideia essa que também foi instaurada neste quadrante do globo de forma centralizadora e hierarquizante, tal como os demais mecanismos de subalternização perpetrados na colonização.

Percebamos como é profunda a transmutação de conceitos, de normatividades e de maneiras de viver realizada pelos europeus colonizadores. Afinal a estrutura política que governa a forma como vivemos hoje é herança dessa mesma transmutação. Os diplomas normativos (leis, constituições, decretos dentre outros instrumentos jurídicos) são resultado da instituição da conversão de nossos lugares de vivência em colônias.

Assim sendo, por mais ousada que possa ser a crítica ao modelo de Direitos Humanos implantado em nossa parte do globo, não podemos nos furtar da reflexão da origem de tal concepção de direitos e tentar problematizar as formas da institucionalização dele. É necessário demarcar, por certo, os crivos da História e da Cultura como elementos centrais para a constituição de tal ou qual conceito. Afinal toda forma de elaboração humana é atravessada e marcada por estes mesmos crivos, negá-los é afirmar o engodo de um universalismo abstrato e pretensamente universal por que inespacial, atemporal e neutro.

Partindo do fato de que fomos povos atravessados por colonialismos diversos⁷, é inescapável a compreensão do papel do eurocentrismo nos deslocamentos e nas instituições conceituais realizados em nossos territórios.

⁷ Designamos aqui não só o colonialismo histórico, marcado pelos processos de invasão aos territórios dos povos originários, como também os mecanismos de inculcação cultural, científica e educacional perpetrados pelos europeus.

Nessa senda, não há que se afirmar de forma acrítica e mimética a fórmula da universalização dos Direitos Humanos em cada canto do globo. Há uma diversidade normatividades que, não raro, confrontam algumas concepções defendidas por tais direitos. O que dizer da prática de mutilação íntima de mulheres em países muçulmanos? Da visão de mundo ameríndia de integração entre todas as formas corpóreas, incorpóreas e extracorpóreas de vida? Parece-nos haver dissonâncias entre a pretensa universalização e algumas questões culturais de povos específicos.

O desafio da institucionalização de tais direitos coloca-se diante de muitas problematizações que podem levar a extremos perigosos. De um lado, pode ocorrer a imposição verticalizada e arbitrária de princípios internacionais em mesas de debates recheadas de homens brancos e europeus. Do outro, a permissão de práticas notadamente violentas sob pessoas historicamente sujeitadas.

Não por acaso, a injunção das ideais jurídicas nas colônias foi realizada como uma espécie de tolerância dominadora. A colonização espanhola é utilizada como exemplo, já que “a manutenção das instituições jurídicas indígenas, ou mesmo das normatividades sociais que se assemelham ao parâmetro jurídico espanhol, é um processo de converter a pluriversidade em uma pluralidade homogeneizante, projetada em total tolerância dominadora” (IVONE;FAGUNDES, 2018, p. 147). Ou seja, para tornar-se efetiva a institucionalização de normatividades jurídicas próprias de europa, tornava-se necessária uma combinação entre a juridicidade indígena e a da metrópole.

Dada essa tolerância dominadora, o pressuposto subjacente da binariedade jurídico-não jurídico apresenta-se como pano de fundo e como argumento principal para as distinções subalternizantes entre colonizados e colonizadores. Acerca disso fala Mbembe:

[...] tudo o que se passa para lá das muralhas europeias situa-se directamente «fora de critérios jurídicos, morais e políticos reconhecidos aquém da linha. Se existe direito ou se existe justiça por lá, só pode ser o direito «levado e transplantado pelos conquistadores europeus, quer pela sua missão cristã» quer por «uma administração concebida no sentido europeu» (2014, p. 109).

Quer dizer, aquilo que é reputado como jurídico, como legal é designado como o transplante institucional-cultural dos países colonizadores. Tudo o que não se amoldar aos parâmetros da modernidade jurídica é visto como ilegal e excluído do campo de tutela e de reconhecimento da

Ou seja, há a colonização política (do Poder), epistêmica (do Saber) e ética (Ser) desses povos que permanece para além do colonialismo histórico.

normatividade jurídica transposta. O instrumental jurídico mobilizado pelos colonizadores é mais um dos que são postos em movimento para sobrepujar as formas de organização da vida dos povos originários de América Latina, de África e Ásia.

As concepções de Estado e de Direitos transpostas para as colônias estavam carregadas de uma base teórica que a organizava e a constituía como corpo de ideias. Os principais pilares dessa base são o Liberalismo (pilar político) e o Positivismo (pilar epistêmico).

Nesse sentido, as relações sociais realizadas após a efetivação do Direito Moderno nas colônias serão atravessadas por essas categorias que são trazidas juntas das bases sustentadoras. Isto é, tanto a propriedade privada quanto a ideia de sujeito de direito surgem e assentam-se como referenciais para a instituição da nova normatividade posta em vigor.

As dicotomias surgirão para garantir e para delimitar o espaço do jurídico na vida social dos assujeitados e produzirão diferenciações profundas e diversas entre colonizados e colonizadores. Tais fissuras são chamadas por Sousa Santos de linhas abissais (2009, p. 40), espaço de diferenciação responsável por criar abismos de distinção entre os europeus colonizadores e os assujeitados das colônias.

A base liberal, por sua vez, do Direito Moderno é eivada de um individualismo abstrato e universal. Enquanto afirmador dos direitos de propriedade do homem, o Liberalismo, no limite, afirma a própria precedência da categoria Indivíduo central para constituição e para organização da vida. Em termos jurídicos, é o sujeito de direito o reitor das relações que trava. Por isso, a ideia de propriedade, igualmente, avulta, pois é designada “na posse e no poder de uso que o homem tem sobre si mesmo – a propriedade de seu corpo, de suas virtualidades. A propriedade enquanto aquilo que é próprio do homem.” (VAIDERGORN, 2000, p. 7).

Em contextos de complexificação da vida, especialmente os que afloraram na virada do século XX para o XXI, esses referenciais conceituais, políticos, epistêmicos na seara jurídica mostram-se como envelhecidos e insuficientes para responder as problemáticas da vida contemporânea. As ideias de comunidade, de solidariedade e de respeito a tudo que nos rodeia tornam-se prementes. Fixar-se em uma base individualista e direcionada à defesa da propriedade privada como ênfase da movimentação instrumental jurídica é arcaico e inadequado por certo, uma vez que

[...] A racionalidade jurídica brasileira, elaborada no contexto do colonialismo português a partir das raízes culturais da Contrarreforma, funcionalmente foi idealizada para exercer funções instrumentais, políticas e

simbólicas na esfera de uma sociedade que se anuncia como estável, com níveis razoáveis de distribuição de renda e um sistema legal racionalmente harmônico, composto por normas padronizadas, unívocas e hierárquicas. Sob esta perspectiva, os conflitos judiciais seriam preferencialmente interindividuais e nascidos a partir de interesses utilitários, mas vistos como opostos pelos litigantes (FAGUNDES; IVONE, 2018, p. 209)

Em um contexto de convulsões sociais diversas, de reivindicação de novos direitos e afirmação do caráter coletivos deles, os conflitos sociais não podem mais ser respondidos pela normatividade jurídica moderna. Faz-se necessário uma normatividade pluriversa que seja capaz de ouvir com igualdade diferentes vozes enunciadoras de normatividades outras. “Lo humano y la humanidad son mucho más que la modernidad. Podemos darnos cuenta de ello cuando pensamos la modernidad desde otros horizontes de sentido. Es lo que intenta un trabajo como el nuestro.” (SEGALÉS, 2014, p. 13)

2. A violência colonizante da institucionalização dos Direitos Humanos

[...] Ideias genéricas como a de humanidade ou a de liberdade ou a ideia ocidental de direitos surgiram em determinadas circunstâncias históricas; a sua relevância para as pessoas com um passado diferente deve ser controlada pela vida, por contatos alargados com a sua cultura, não pode ser estabelecida de longe (FEYERABEND, 1991, p. 53).

O alerta que o fragmento acima nos faz é central para os propósitos dessa última parte deste artigo. A quase totalidade das concepções envoltas pela ideia de Direitos Humanos são construídas a partir de uma perspectiva de uma globalidade universalizante. Quase como se, em algum momento, todos os lugares do globo estivessem dispostos e regidos pelo mesmo conjunto de ideias de tal forma que fosse perfeitamente possível a universalização das ideias de Humanidade, de Liberdade, de Igualdade dentre outras.

O que é esquecido são as diferentes epocalidades históricas que cada povo apresenta. Cada cultura terá uma visão de mundo que elege tais ou quais valores são centrais ou imprescindíveis para a

organização da vida. A concepção de Direito e a de Direitos Humanos, por consequência, como produtos da historicidade humana, são marcadas por esses especificadores societários. A afirmação de que os Direitos Humanos são culturais representa, no limite, que eles são resultado das “[...] lutas sociais que impulsionam a criação de novas teorias e, inclusive, as normas jurídicas internacionais que vão mudando de rumo” (FLORES, 2009, p. 7). A afirmação global e irrestrita de um conjunto de ideias é um tanto despropositada e descontextualizada das especificidades locais de cada país.

Essa perspectiva intercultural e historicista não é demarcada hegemônica e efetivamente nos principais documentos de afirmação de tais direitos. Em verdade, tais documentos são responsáveis pela normatização jurídica e política de

[...] uma forma de agir frente ao mundo sobre qualquer outro modo de perceber e atuar nele. Postular essências consiste, portanto, em sobrepor a uma pluralidade de significados e símbolo – que nós, seres humanos, propomos para nos entender mutuamente – uma esfera unitária e homogênea de produtos culturais que reduz a complexidade do real ao que se considera ideologicamente como algo absoluto e separado da capacidade humana de criação, interpretação e transformação do mundo. Essa tendência, ao final, resulta em alguma forma de dogmatismo a partir do qual uns – os privilegiados por ele – querem ou pretendem convencer os desfavorecidos de que, ainda que sejam vítimas de uma determinada ordem, isso não é mais que uma aparência ou um momento temporal que acabará culminando por si mesmo na felicidade universal. Em definitivo, o essencialismo dos direitos humanos (os seres humanos já têm os direitos) propicia a ignorância e a passividade, ao invés de promover o conhecimento e a ação (SOUSA SANTOS, 2009, pp. 45-46). (grifo nosso)

É precisamente a atenção e a problematização de uma forma de agir sobre o mundo que é esquecida quando da institucionalização dos pilares jurídicos modernos em solos extramodernos⁸. Quando da institucionalização e da consolidação desses pilares, parece-nos haver uma preterição do conjunto de ideias que forjam essa visão de mundo que apresenta e pugna por uma forma de agir. Ao

⁸ Com o termo Extramodernos pretendemos designar todos aqueles povos (africanos, asiáticos, latinoamericanos) que já apresentavam uma história societária pretérita aos processos de colonização europeia. Tal história, por sinal, não se confundia com a classificação em “idades” históricas (antiguidade, medievalidade, modernidade) tão comumente arroladas pela europeidade.

perscrutarmos o lugar sub-reptício dessa importante base sustentadora é possível encontrar concepções universalizantes, essencialistas e hierarquizantes sobre outras formas de agir no mundo. Tal encontro, por sinal, pode revelar o caráter vertical do implante da modernidade jurídica nos países que foram colônias.

Conforme afirmamos no início do artigo, a ideia de Direitos Humanos não é unívoca. Em verdade, há diversas concepções de Direitos Humanos. Acontece que a concepção que se hegemonizou doutrinária e politicamente é a atravessada pelo Liberalismo – que traz consigo o individualismo e a propriedade privada de sujeitos de direito – cujas pretensões são incapazes de notar a pluriversidade de experiências coletivas de diferentes sociedades. Por isso, defendemos uma abordagem alargada desses mesmos direitos assentados epistemicamente e politicamente em uma pluralidade cultural viva e cambiante, já que

[...] No mundo, há muito mais para aprender com aqueles outros que a modernidade tornou invisíveis. Esta ocasião deveria servir mais para examinar a nossa cumplicidade com os velhos padrões de dominação e de procura de faces invisíveis do que para procurar raízes imperiais; servir mais para uma crítica radical do que para um alinhamento ortodoxo contra os que são considerados os bárbaros do conhecimento. (SOUSA SANTOS, 2009, p. 376)

A crítica radical a que o fragmento menciona passa pela necessária revelação da gênese ética, étnica e geopolítica da Modernidade jurídica, responsável pela criação das ideias de Estado e de Direito cujo corolário será a proclamação e defesa de certa concepção de Direitos Humanos. O aprendizado com os povos extramodernos pode propiciar a conjuração de ideias, de comportamentos e uma base epistêmica florescente e adequada à diversidade subalternizada dos povos que foram colonizados. Tal conjuração pode lembrar-nos da revivescência de “todos os processos de resistência e de luta em defesa dos territórios dos povos contra colonizadores, os símbolos, as significações, os modos de vida praticados nesses territórios.” (SANTOS, 2019, p. 35). Essa memória aguça novas práticas de resistência e reelaboração da vida sob pilares não dominadores. No limite, é a ressignificação do passado como presentificação da invenção utópica da realidade.

Dessa forma, o alvo de nossa crítica não se volta apenas à denúncia do implante verticalizado dos Direitos Humanos, mas também ao alargamento de uma juridicidade que se encontra dogmatizada nos pilares liberais e positivistas da ciência jurídica. Afinal reconhecemos que “as ideias fundamentais de um determinado ramo do conhecimento nunca são determinadas unicamente pelos

factos desse ramo” (FEYERABEND, 1991, p. 186) Nossa crítica pretende alcançar as negações e classificações produzidas pelo universalismo e pelo essencialismo abstrato dos direitos humanos e como esses processos são inadequadas para a periferia do capitalismo.

É a construção de confluências, como propugna Santos (2019), que unem perspectivas a partir do ponto de vista dos povos contra colonizadores sem reproduzir o universalismo ou a ipseidade⁹, típicos da modernidade europeia. A aproximação e aprendizado com o pensamento ameríndio é um caminho necessário, pois este pensamento nos apresenta uma forma de agir frente ao mundo atravessada por cosmogonias pluriversas e ricamente vivificadas por ideias integradas e harmonizadas com um viver mais comunitário e horizontal. Importante lição nos comunica Krenak:

A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível. Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na Terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade. Que guiou muitas das escolhas feitas em diferentes períodos da história. (2019, p. 11)

Necessário lembrarmos que há outras juridicidades possíveis, assim como outras possibilidades e alargamentos para os Direitos Humanos. Conforme lição do fragmento, no limite, há outros modos de se viver nesta orbe e se o Direito é um dos mecanismo de organização da vida, é perfeitamente possível a construção de novos pilares para essa mesma organização.

A dificuldade de coadunar as categorias políticas modernas para os territórios colonizados reside no fato de que a empresa colonial intenta homogeneizar o que é diverso. As marcas do individualismo e da defesa da propriedade privada, típicas do liberalismo jurídico, são sinais dessa pretensão ínsita do pensamento moderno inserido na órbita jurídica. Sobre isso fala Loretoni:

[...] Mesmo as teorias liberais de justiça, enquanto fazem referência à humanidade comum que liga os indivíduos, não são capazes de considerá-los nas suas distintas particularidades. Aquilo que de cada sujeito torna-se

⁹ Ipseidade ou Mesmidade refere-se à postura da europeidade em fala de si mesma como detentora de características e qualidades inigualáveis e universais por si mesmas.

relevante não é o que o diferencia, que o torna um indivíduo particular, mas aquilo que o assemelha a todos os outros que o torna igual a eles. (2006, p. 495)

O liberalismo, para Schwarz (1977), sempre foi uma doutrina com “ideias fora do lugar” aqui no Brasil (pp. 15-16), pois foi resultado de mais uma experiência de colonização epistêmica jurídica. No limite, a transposição das ideias liberais, bem como positivistas, é mais um intercurso de um discurso europeu universalizante. Ou seja, subjacente à parente inadequação dos mecanismos jurídico-políticos de resolução de conflitos instalados nas colônias, há a pretensão de padronização de um modo de agir frente ao mundo a partir do ponto de vista da Metrópole.

Avulta, por outro lado, a necessidade da assunção de uma razão jurídica deslocada da Modernidade eurocentrada para contrapor-se a esses processos de homogeneização. Uma razão que seja capaz de conjugar novas contra-hegemonias e formas descoloniais de enfrentamento aos problemas sociais por meio de categorias conceituais que solapem a juridicidade moderna e reivindicuem novas juridicidades. Daí a importância de realizar a crítica ao eurocentrismo capaz de “supor a priori que os ‘fenômenos culturais’ produzidos no ‘solo do Ocidente’ possuíse *com exclusividade e partindo do seu próprio rumo evolutivo*, já antes do século XVI, a característica de universalidade implícita, ‘desde si’.” (DUSSEL, 1995, p. 86).

Além disso, há a importância de realizar críticas precisas às bases epistemológicas do Direito Moderno por que são elas que atravessam, em boa medida, a concepção de Direitos Humanos que foi instituída no pós Segunda Guerra Mundial. Isto é, o Liberalismo, como base político-epistêmica e o Positivismo como vertente mais inserta em uma retórica jurídica de direitos monolítica.

Por esses motivos, defendemos uma juridicidade pluriversa, impulsionada e vivificada pelas normatividades dos povos originários mesoamericanos e africanos pretéritos ao intercurso europeus nos territórios que os abrigavam. A experiência constitucional de Bolívia é um importante exemplo desse movimento político-jurídico atento às normatividades diversas que se espriam em lugares que abrigam populações originárias. Esse tipo de atenção jurídica nota o caráter coletivo de assunção de direitos, o que confronta a perspectiva liberal-individualista do Direito Moderno.

Por isso, a assunção dos movimentos sociais e de outras racionalidades de resistência como sujeitos coletivos de demanda de direitos avulta nesse enfrentamento. Afinal, como já dito, o uso de uma retórica discursiva herdada da europeidade colonizante só obstaculiza um enfrentamento real dos problemas históricos de populações atravessadas historicamente por subalternizações e colonialismos.

O compromisso, pois, de juristas e filósofos do direito, sensibilizados e engajados em uma perspectiva descolonial dos Direitos Humanos, é a defesa e o movimento de ideias a conjurar novos espaços epistêmicos criadores de concepções pluriversas de Direitos Humanos. Tal compromisso, por certo, atravessa a crítica às bases epistêmicas do Direitos Moderno e anuncia a aproximação com outras juridicidades, especialmente as negadas historicamente pelos colonialismos.

Considerações Finais

Reconhecemos a ousadia das pretensões desse artigo e a gigantesca tarefa política e teórica de deslocar o pensamento jurídico acerca dos Direitos Humanos para uma perspectiva não-eurocêntrica. Tais pretensões tornam-se ainda mais difíceis na etapa histórica de retirada e flexibilização de direitos pelas políticas austeridade que, no limite, convertem-se em necropolíticas em cada país do mundo.

No entanto, a demarcação de pilares que ultrapassem a defesa dos clássicos direitos instaurados pela Modernidade jurídica torna-se necessária. Afinal, concebemos que os instrumentos de superação das vestes coloniais que essa mesma modernidade apresenta na órbita jurídica não são adequadas para a resolução de problemas históricos legados pelos processos de colonização perpetrados por países europeus. Pensar o oposto é acreditar que o carrasco fornecerá a libertação da vítima.

Assim sendo, o olhar descolonial acerca de uma retórica jurídica pluriversa torna-se central não só para realizar a denúncia dos mecanismos de opressão do discurso jurídico, como também pôr em movimento o anúncio de novas racionalidades de uma juridicidade envolvida e preocupada com a libertação das colonialidade que atravessam os povos colonizados historicamente.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Érico. “A opacidade do Iluminismo: o racismo na filosofia moderna.” **Rev. Kriterion**, Belo Horizonte, nº 137, Ago./2017, p. 291-309.

CESAIR, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.

DUSSEL, Enrique Domingos. **Filosofia da Libertação** – crítica à ideologia da exclusão. São Paulo: Paulus, 1995.

FERREIRA DA SILVA, Rodrigo Henrique. **A linguagem política do bom governo nas *Leis Novas***: Francisco de Vitória e o tomismo espanhol, 1493 – 1543. UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”. Dissertação. 2016.

FEYERABEND, Paul. **Adeus à razão**. Lisboa: Edições 70, 1991.

FLORES, Joaquín Herrera. **A reinvenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

IVONE, F.M. Lixa/FAGUNDES, Lucas Machado. **Cultura jurídica latino-americana – entre o pluralismo e o monismo na condição da colonialidade**. Curitiba: Multideia, 2018.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LORETONI, Anna. “Estado de Direito e diferença de gênero”. In: COSTA, Pietro; ZOLO, Danilo (orgs.). **O Estado de Direito: História, teoria, crítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Lisboa: Editores Refectários, 2014.

MENESES, Maria Paula; SANTOS SOUSA, Boaventura de – org. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SEGALÉS, Juan J. Bautista. **¿Qué significa pensar desde América Latina?** Hacia una racionalidad transmoderna e postoccidental. Madrid: Ediciones Akal, 2014.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos – modos e significações**. Brasília: AYO, 2019.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **O fim do império cognitivo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

VAIDERGORN, José. **O direito a ter direitos**. São Paulo: Autores associados, 2000.

Autor

Diego Miranda

Atualmente curso Doutorado em Filosofia pela UFABC e desenvolvo pesquisas acerca da Filosofia da Libertação, da Filosofia Brasileira e da Latino-americana. Durante a graduação em Direito na UVA (2016), desenvolvi pesquisas em Habermas e Paulo Freire e durante a de Filosofia-bacharelado (2022) desenvolvi estudos embasados em Enrique Dussel. Na especialização em Gestão Educacional pela UVA, realizei um estudo de caso baseado em Pierre Bourdieu (2018). No Mestrado em Educação na UECE (2020), por sua vez, dei prosseguimento aos estudos freireanos,

sob a orientação de José Ernandi Mendes. Concluí o curso de Especialização em Filosofia pela UEFS (2022). Tenho desempenhado um trabalho de divulgação científica e de produção de conteúdo no Youtube através do Canal Universos.