

COLEÇÃO FEPráxiS

# Filosofia e Formação Humana

FEPráxiS e as pesquisas em educação



Neiva Afonso Oliveira  
Simone Côrte Real Barbieri  
Caroline Terra de Oliveira  
[Orgs.]

COLEÇÃO FEPráxiS

# Filosofia e Formação Humana

FEPráxiS e as pesquisas em educação

## **Fundação Universidade de Caxias do Sul**

*Presidente:*  
Dom José Gislon

### **Universidade de Caxias do Sul**

*Reitor:*  
Gelson Leonardo Rech

*Vice-Reitor:*  
Asdrubal Falavigna

*Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:*  
Everaldo Cescon

*Pró-Reitora de Graduação:*  
Terciane Ângela Luchese

*Pró-Reitora de Inovação e  
Desenvolvimento Tecnológico:*  
Neide Pessin

*Chefe de Gabinete:*  
Givanildo Garlet

*Coordenadora da EDUCS:*  
Simone Côte Real Barbieri

### **Conselho Editorial da EDUCS**

André Felipe Streck  
Alexandre Cortez Fernandes  
Cleide Calgaro – Presidente do Conselho  
Everaldo Cescon  
Flávia Brocchetto Ramos  
Francisco Catelli  
Gelson Leonardo Rech  
Guilherme Brambatti Guzzo  
Karen Mello de Mattos Margutti  
Márcio Miranda Alves  
Simone Côte Real Barbieri – Secretária  
Suzana Maria de Conto  
Terciane Ângela Luchese

## **Comitê Editorial**

Alberto Barausse  
*Università degli Studi del Molise/Itália*

Alejandro González-Varas Ibáñez  
*Universidad de Zaragoza/Espanha*

Alexandra Aragão  
*Universidade de Coimbra/Portugal*

Joaquim Pintassilgo  
*Universidade de Lisboa/Portugal*

Jorge Isaac Torres Manrique  
*Escuela Interdisciplinar de Derechos  
Fundamentales Praeeminentia Iustitia/  
Peru*

Juan Emmerich  
*Universidad Nacional de La Plata/  
Argentina*

Ludmilson Abritta Mendes  
*Universidade Federal de Sergipe/Brasil*

Margarita Sgró  
*Universidad Nacional del Centro/  
Argentina*

Nathália Cristine Vieceli  
*Chalmers University of Technology/Suécia*

Tristan McCowan  
*University of London/Inglaterra*



COLEÇÃO FEPráxiS

# Filosofia e Formação Humana

FEPráxiS e as pesquisas em educação



Neiva Afonso Oliveira  
Simone Côrte Real Barbieri  
Caroline Terra de Oliveira  
[Orgs.]

© das organizadoras  
1ª edição: 2026  
Preparação de texto: Giovana Letícia Reolon  
Leitura de Prova: Helena Vitória Klein  
Editoração: Igor Rodrigues de Almeida  
Capa: EDUCS

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Caxias do Sul  
UCS – BICE – Processamento Técnico

F488 Filosofia e formação humana [recurso eletrônico] : FEPráxiS e as pesquisas em educação / org. Neiva Afonso Oliveira, Simone Côrte Real Barbieri e Caroline Terra de Oliveira. – Caxias do Sul, RS : EducS, 2026.  
Dados eletrônicos (1 arquivo). -- (Coleção FEPráxiS ; v. 8)  
Vários autores.  
Apresenta bibliografia.  
Modo de acesso: World Wide Web.  
DOI 10.18226/9786558075158  
ISBN 978-65-5807-515-8  
1. Educação - Filosofia - Coletânea. 2. Educação - Pesquisa. 3. Poligrafia. I. Oliveira, Neiva Afonso. II. Barbieri, Simone Côrte Real. III. Oliveira, Caroline Terra de.  
CDU 2. ed.: 37.013.73(081.1)

Índice para o catálogo sistemático:

1. Educação - Filosofia - Coletânea	37.013.73(081.1)
2. Educação - Pesquisa	37-047.37
3. Poligrafia	082

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária  
Ana Guimarães Pereira - CRB 10/1460.

Direitos reservados a:



EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul  
Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil  
Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil  
Telefone/Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197  
Home Page: www.ucs.br – E-mail: educs@ucs.br

# SUMÁRIO

## **Apresentação | 9**

*Avelino da Rosa Oliveira*

*Neiva Afonso Oliveira*

*Simone Côrte Real Barbieri*

*Caroline Terra de Oliveira*

## **Prefácio | 12**

*Balduino Antonio Andreola*

*Danilo Romeu Streck*

## **Educação e literatura: a sutil tonalidade que nos forma | 29**

*Rosana Silva de Moura*

*Israel Mannes*

## **Bildung, formação humana e a Bela Alma: notas para pensar a Educação hoje | 46**

*Jordana da Silva Corrêa*

*Neiva Afonso Oliveira*

## **Protagonismo juvenil e Ensino Médio, um caminho para a formação do sujeito neoliberal | 61**

*Neyha Guedes Dariva*

*Simone Côrte Real Barbieri*

## **A intencionalidade emancipadora das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos | 80**

*Lisandra Ferreira Jardim*

*Neiva Afonso Oliveira*

*Letícia Maria Passos Correa*

## **Pensamento crítico, liberdade e autonomia: o processo formativo nas infâncias pela perspectiva de John Dewey e Maria Montessori | 104**

*Leonor Gularte Soler*

*Nívia Celo Barragan Ferreira*

**A dialéctica da educação e das práticas pedagógicas em Paulo Freire: a formação humana entre a opressão e a autonomia | 132**

*Antonio Francisco Lopes Dias*

*Antonia Teixeira Monteiro Lopes*

**A música enquanto *Bildung*: estética e ética como particularidades da educação | 157**

*Letícia Maria Passos Corrêa*

*Neiva Afonso Oliveira*

**“We don’t need no education”: a obra *The Wall* (1979), de Pink Floyd, e seu potencial formativo | 177**

*Laura Silva Costa*

*Letícia Maria Passos Corrêa*

**O projeto Teatro do Oprimido na Comunidade: processos de autoformação e conscientização na Educação Popular/ 196**

*Fabiane Tejada da Silveira*

**A espacialidade ficcional de Arthur Fleck: uma leitura fenomenológico-hermenêutica em Martin Heidegger | 215**

*Daniela Cristina Viana*

*Rosana Silva de Moura*

**Os fundamentos ontológicos da epistemologia freiriana e os desafios para a educação | 240**

*Alexandre Reinaldo Protásio*

**A fundamentação teórica de Paulo Freire e a possibilidade de uma influência dominante | 280**

*Paulo Eduardo Dias Taddei*

*Magda Gisela Cruz dos Santos*

**Contribuições de Hegel, Marx e Lukács para a teoria do conhecimento e a educação | 298**

*Alexandre Reinaldo Protásio*

*Avelino da Rosa Oliveira*

**O que há de diferente no romance de formação feminino: o caso *Maria Wilker*, de Suzana Albornoz | 342**

*Neiva Afonso Oliveira*

*Letícia Maria Passos Corrêa*

*Laura Silva Costa*

**Educação e violência estrutural contra meninas e mulheres: fundamentação teórica e estudo de caso em escolas de Pelotas/RS | 360**

*Tatiana Afonso Oliveira*

*Valmôr Scott Jr.*

**A pedagogia da infância nos romances de formação: a infância de Zezé, em *O meu pé de laranja lima* | 380**

*Jordana da Silva Corrêa*

*Neiva Afonso Oliveira*

**Crianças em instituições de acolhimento: infâncias? – algumas notas para pensar a educação | 398**

*João Carlos Cavalheiro*

*Terciane Ângela Luchese*

**Diversidade epistemológica e a constituição de sujeitos nas infâncias afro-brasileiras: caminhos para uma educação descolonizadora | 419**

*Higor Luan Santos Camargo*

**Bravas e insubmissas de todos os tempos e lugares | 434**

*Nádia da Cruz Senna*

*Ursula Rosa da Silva*

**Pedagogia intramuros e Pedagogia Social: uma provocação | 452**

*Hans Georg Flickinger*

**Influências do capitalismo dependente na Educação Superior brasileira | 468**

*Wagner Pires da Silva*

*Erlene Pereira Barbosa*



**A desigualdade social refletida na produção das injustiças ambientais: desafios para a Educação Ambiental na contemporaneidade | 490**

*Caroline Terra de Oliveira*

*Mayara Cristina Vargas*

**Natureza Perfeita, Sociedade Doente: impactos da Civilização na Anatomia e Histologia Humana a partir de uma abordagem rousseauiana | 512**

*Bruno Salvador*

*Letícia Maria Passos Corrêa*

*Caroline Crespo da Costa*

*Rosângela Ferreira Rodrigues*

**Sobre a falsa oposição entre a universalidade da classe e as opressões sofridas: arte e literatura em debate | 529**

*Emily da Silva Dias*

*Priscila Monteiro Chaves*

*Guilherme Luiz Formigheri*

**Vigiar e punir: duas constantes na obra *A Aia Vigilante*, uma literatura de comportamento social portuguesa do século XVIII | 551**

*Fernando Ripe*

*Marcelo Marin*

**Ideologia como dispositivo biopolítico: Marx, Foucault e o esforço filosófico de pensar o presente | 601**

*Kelin Paliosa*

*Belkis Souza Bandeira*

# APRESENTAÇÃO

*As pesquisas do FEPráxiS: fragmentos do gigante coletivo*

Avelino da Rosa Oliveira

Neiva Afonso Oliveira

Simone Côrte Real Barbieri

Caroline Terra de Oliveira

Que o conhecimento humano é tarefa coletiva todos já sabemos. Tanto a ciência quanto a filosofia são empreendimentos levados adiante por toda a humanidade, em trabalho cooperativo, no curso da história. Ainda quando algum processo de produção de conhecimento é, supostamente, desenvolvido por uma pessoa, de forma individualizada, não é negada a premissa. Cada cientista, cada filósofo, cada artista está sempre inserido num determinado contexto histórico-social e com ele interage. Cada pesquisador que galga um novo degrau na escada do conhecimento está, inevitavelmente, calcado nos degraus anteriores, construídos pelo labor dos que o precederam.

As tradições platônica e cristã desenvolveram admiravelmente essa verdade, mais tarde popularizada por Isaac Newton, que hoje se apresenta quase como obviedade.

Em Chartres, pequena comuna francesa próxima de Paris, encontra-se a Cathédrale Notre-Dame de Chartres, cujos vitrais mostram uma cena que pode parecer estranha à primeira vista. Em quatro janelas estão representados, como figuras gigantescas, os quatro grandes profetas bíblicos, Isaías, Jeremias, Ezequiel e Daniel. Sobre os ombros de cada um deles estão sentados os quatro evangelistas, Mateus, Marcos, Lucas e João, estes representados como pessoas de tamanho normal. Embora menores do que os enormes profetas, os autores dos Evangelhos tiveram maior

alcance de visão, viram o próprio Messias, de quem os profetas apenas falaram e cuja vinda anunciaram.

Nessa mesma comuna, no século XII, viveu aquele a quem se atribui tal alegoria – o filósofo platônico Bernardo de Chartres, que costumava comparar a si próprio e os demais pensadores do seu tempo a “anões empoleirados nos ombros de gigantes”. Daí, a homenagem prestada nos vitrais da Cathédrale Notre-Dame ao filho ilustre daquela comuna.

A alegoria, que expressa a descoberta de verdades a partir do que outros descobriram anteriormente, só se tornou amplamente conhecida – quase lugar-comum – após ser usada por Isaac Newton, em 1675, numa carta endereçada ao cientista Robert Hooke, na qual admite que, se viu mais longe, foi por estar sobre ombros de gigantes.

Se aqui retomamos essa quase desgastada alegoria, justamente agora, no momento em que apresentamos esta coletânea de textos, reflexo das investigações em curso no Grupo de Pesquisa Filosofia, Educação e Práxis Social, o FEPráxiS, é para colocar em questão quem é o verdadeiro gigante. Gigantes não são os profetas, tampouco os ícones do conhecimento científico ou do saber filosófico. Gigante é o labor coletivo, que ao longo da história vem empreendendo a humanidade toda, é a faina práxica, que vai fundindo cada pequeno avanço do saber, permite sínteses, singelas ou icônicas, e vai convertendo todas as contribuições no enorme *corpus* da cultura humana.

Pois é exatamente nesse espírito de empreendimento coletivo que, há mais de duas décadas, foi criado o FEPráxiS. Na sua origem, presente Gomercindo Ghiggi, operando como dinamizador de mais um dos tantos processos coletivos que marcaram sua trajetória de vida. Em sua memória, incluímos, como texto de abertura da coletânea,

nossa homenagem e eterno agradecimento. Sob a forma de diálogo, Balduino Andreola e Danilo Streck conversam sobre Gomercindo e mostram aos leitores algumas das facetas do grande pesquisador, professor e ser humano que nos deixou prematuramente.

Na sequência, vinte e seis capítulos, organizados em quatro seções temáticas, revelam ao público leitor as temáticas que são hoje temas de investigação do FEPráxiS. Sempre no espírito da construção coletiva do saber, percebe-se aí um amálgama de avanços consolidados, reflexões recém-iniciadas, ideias em projeto, indagações, estranhamentos múltiplos. Seus autores são, na quase totalidade, membros do FEPráxiS – pesquisadores consolidados ou iniciantes, estudantes de mestrado e doutorado, em processo de amadurecimento enquanto pesquisadores, estudantes de graduação, em etapa de iniciação investigativa, pós-doutorandos que fizeram ou fazem seus estágios no FEPráxiS. Enfim, pesquisadores em diferentes etapas de vida acadêmica, porém com a mesma consciência de formarem parte do grande esforço cooperativo da humanidade, no sentido de agigantar-se coletivamente.

Há, ainda, entre os autores dos capítulos, alguns convidados, pessoas com quem trabalhamos em projetos específicos e que, pela similaridade dos temas que pesquisam, julgamos parceiros importantes, com os quais concordamos, intencionalmente, em somar esforços.

Eis, portanto, a obra que colocamos diante dos leitores – como nos vitrais da Notre-Dame de Chartres, um mosaico multicolorido a revelar os diálogos que queremos estabelecer com a comunidade acadêmico-científica.

# PREFÁCIO

Balduíno Antonio Andreola  
Danilo Romeu Streck

Ao recebermos o honroso convite para prefaciarmos este livro em homenagem ao nosso amigo e colega Gomercindo, decidimos fazê-lo em forma de diálogo. É uma forma de continuar as tantas conversas que tivemos ao longo de anos de convivência e de parcerias acadêmicas. O texto, por isso, tem um tom coloquial e julgamos pertinente identificar a intervenção de cada um de nós, com nossos estilos, idiossincrasias e lembranças.

– *Balduíno*

Saudade,  
Gomercindo...  
Pensando em ti,  
o grande amigo,  
li o poema  
“Saudade”,  
de Gabriela Mistral.  
Por que não  
a Realidade?  
A Realidade  
da presença,  
do encontro,  
do abraço,  
da conversa?  
Tantos anos  
de distância,  
sem a instância  
da fala  
de quem cala...  
E eu calei,  
até nem sei,  
desde quando...  
Estou pensando...  
Tu partiste,  
Gomercindo...

Eu vou indo...  
O que fica  
do que foi,  
do que é:  
é a saudade  
do que foi,  
do que é,  
do que será...  
É o que a vida  
nos traz...  
Foi na paz  
Que tu partiste,  
Gomercindo...  
Com saudade  
Eu fico indo...

Era o que eu tinha escrito, quando soube que não poderia mais falar contigo. Mas agora não posso mais calar. Chegou-me uma surpreendente mensagem de nosso amigo muito querido Avelino da Rosa Oliveira, comunicando-me que um valioso grupo de pesquisa da UFPel, do qual tu participavas, irá publicar um livro quase pronto já, e que a edição será em tua homenagem.

A surpresa da informação surpreendeu-me com um quase susto. O Avelino me pergunta se aceito escrever um texto como parte desta homenagem a ti. Evidente que não pude dizer não. Em seguida pensei em convidar nosso grande amigo e parceiro de lutas Danilo Streck a escrevermos juntos, em diálogo, este texto, como já fizemos, outra vez, num livro dedicado como homenagem a ti, por um grupo da Educação Popular da FURG. Feliz com o meu aceite, Avelino se emocionou mais ainda ao saber que Danilo também aceitou.

Queridíssimo e inesquecível Gomercindo, ao comunicar-te que este lindo livro é dedicado a ti, já estamos falando contigo, não a ti, como alguém distante. Foi assim que iniciei inserindo aqui o poemeto que eu escrevera, triste e emocionado, ao receber a notícia de tua morte. Ao

mesmo tempo, eu tinha continuado comunicando ao Danilo que tu havias partido. Ele estava participando de um evento internacional, na Alemanha. E no e-mail ele escreveu: “*A notícia da morte do Gomercindo me deixou muito triste e abalado*”. Deixo, então, que ele também expresse os seus sentimentos de despedida.

– *Danilo*

Balduino, o início deste Prefácio a quatro mãos não poderia ser mais apropriado. Tenho certeza de que o coração dos leitores e das leitoras do livro vai bater um pouco mais forte ao ler o poema de abertura, que por modéstia chamas de poemeto. Também poderia ser uma maneira afetiva de te referir a uma elaboração que traduz a emoção do momento e muito além. Quem conheceu o Gomercindo vai lembrar do companheiro generoso e comprometido com valores de justiça e solidariedade. Todos nós somos desafiados, por meio do “poemeto”, a dar sentido às nossas vidas enquanto “estamos indo”. Quero também agradecer a tua generosidade, Balduino, de ter-me convidado para contribuir com algumas palavras, que antecedem a justa homenagem com este livro. Vou me restringir a alguns encontros e projetos por meio dos quais aprendi muito com o Gomercindo – entre tantas coisas, a forma ao mesmo tempo leve a responsável de levar a vida. “*Meu jovem*” era a saudação que anunciava alguma ideia ou algum projeto, e seguia-se a mensagem em três ou mais pontos numerados. Recuperei uma mensagem de 8 de dezembro de 2013, na qual ele se refere à carta-prefácio que tu e eu escrevemos para um livro publicado pela FURG em sua homenagem:

*caros professores, b dia (8/12/2013)*

*Tenho consciência que n sou merecedor da homenagem recebida em Rio Grande no evento Diálogos Freire, pois: – n tenho tantas contribuições assim à EPopular*

*– e nem sempre consigo ser o ser humano inteiro como dito no conjunto dos escritos e falas q li e ouvi desde RGrande.*

*De todo o modo, emocionado fiquei ao ler Carta-Prefácio de vs. Grato e reafirmo: vcs têm sido figuras fundamentais à minha formação como professor universitário e ser humano, especialmente nos últimos 15 anos, pelo menos.*

Que bom que a gente conseguiu de alguma forma também se fazer presente na vida do Gomercindo! Principalmente tu, como orientador. Isso decerto vale para tantos outros leitores e leitoras que estão acompanhando nosso diálogo. Gomercindo tinha consciência – freireanamente – de que a gente se constitui como gente na intersubjetividade.

*– Balduino*

Sim, o Gomercindo foi meu orientando de doutorado. Mas o que significa isso é difícil de dizer. Eu poderia repetir o que já afirmaste, Danilo: aprendi muito com ele. Não, eu prefiro brincar, dizendo qual foi a minha única preocupação: pedir que ele resumisse comentários ou citações em anexos. Exagerando, poderiam ser uma nova tese...

Na verdade, tanto pela relevância extrema do seu tema de tese quanto pela seriedade com que o ia elaborando, cabe dizer que o Gomercindo era, ao mesmo tempo, um intelectual de refinada inteligência e de admirável simplicidade. Quanto à inteligência, não era e não poderia ser nada fácil enfrentar as exigências acadêmicas, discutindo, em tese de doutorado, um tema que envolvia autoridade e liberdade. Nunca me preocupei em saber se a tese do Gomercindo foi publicada. Se não o foi, deveria ser, o quanto antes.

Do Gomercindo, como um dos estudiosos mais sérios e competentes, cabe-me citar um exemplo admirável de honestidade ética e intelectual. Num artigo, escreveu que, quando Paulo Freire esteve pela primeira vez em Pelotas,



relatou a ele o memorável Projeto Pedagógico, inspirado em sua obra, que haviam levado para as escolas, durante a gestão do prefeito Bernardo de Souza. E Freire perguntou: *“Por que, em vez de levar o projeto pronto, não pensaram em discuti-lo com as escolas?”*.

Mas, falando seriamente da relação orientador/orientando, posso dizer que a principal orientação de seis orientandos meus, num semestre, aconteceu principalmente em sala de aula. Citando-os em ordem alfabética, foram: Celso Ilgo Henz, Felipe Gustsack, Gomercindo Ghiggi, Humberto Calloni, Jaime Zitkosky, Luiz Gilberto Kronbauer. Muito fácil situá-los, hoje, em diferentes universidades do Rio Grande do Sul

Nas aulas foram discutidos grandes autores, em temas de extrema atualidade. Os debates eram de alto nível, associados a um bom humor invejável, tanto que o coordenador do PPGEduc, o saudoso Nilton Bueno Fischer, antes de ir para a sala dele, várias vezes entrava para participar brevemente dos nossos debates. O clima, sem descambar nunca, era tão democrático que dois dos alunos se autorizavam a me cassar a palavra, com expressões como *“Baldô, será que já não falaste que chega?”* ou *“que falaste demais?”*. Uma lembrança me ocorre. Alguns tempos depois, na defesa de tese do Gomercindo, tive que fazer uma ginástica pouco fácil, para não cruzar meu olhar com os deles dois, que se entendiam para me caçar, com seus olhares, cassando-me novamente a palavra...

No fim daquele semestre foi feita por alguém a proposta de que, no semestre seguinte, se retomassem os mesmos temas e os mesmos grandes autores. Minha reação, se bem me lembro, foi clara e perentória. Eu aceitaria que retomássemos, não, porém, para continuar e aprofundar os mesmos temas e os mesmos autores, mas sim para produzirmos um livro. Não saberia agora entrar em detalhes da decisão, nem

do andamento das aulas no semestre seguinte, inclusive com participação de um novo aluno famoso, o Padre Eli Benincá.

Quanto ao Padre Eli Benincá, numa palestra minha, na FACED da Universidade de Passo Fundo, comentei que ele teria todas as condições de candidatar-se a um doutorado mediante defesa direta de tese. Argumentei que ele possivelmente não acharia interessante, mas que seria muito importante para orientandos de mestrado ou doutorado daquela universidade. Minha proposta resultou em amplo apoio por parte da Faculdade de Educação e da universidade. O que não foi fácil foi superar as reações de setores muito burocráticos da FACED. Mas, tudo resolvido, o Padre Eli fez questão de participar do seminário dos meus orientandos, embora não fosse exigido. O Gomercindo e o Padre Eli se conheciam já, tendo participado antes, muito ativamente, de um seminário da AESUFOPE, realizado em Pelotas um tempo antes.

Costumo dizer que o Padre Eli era um sábio e um santo. Lembrando sua admirável simplicidade, permito-me uma digressão, contando duas situações interessantes. Certa ocasião, veio a Porto Alegre para conversar comigo sobre a elaboração de sua tese. Chovia muito. Eu não tinha ido de carro para a universidade, caso contrário, não me custaria levá-lo até a rodoviária. Ele tentou conseguir um taxi, o que não foi fácil. Resultado: chegou à rodoviária com as roupas totalmente encharcadas. Procurou, então, trocar ao menos a camisa. Nas lojas só havia as do Grêmio e do Internacional. Vestiu uma do Inter e foi embarcar. Casualmente, estava já no ônibus, não lembro se uma professora ou aluna da Universidade de Passo Fundo, que o recebeu com um estrondoso brado: *“Padre Eli, que torcedor fanático, até viajando de ônibus com a camisa colorada!”*.

O outro fato está ligado à transferência da universidade, do centro da cidade de Passo Fundo para a feira. Tudo estava no início, faltando muita coisa, inclusive ônibus. Assim foi feita uma campanha, propondo que as professoras e os professores oferecessem carona às alunas e aos alunos. O Padre Eli me contou que ele também pôs à disposição seu carro, um fusquinha bastante antigo. E acrescentou que ninguém pedia carona. Comentei: “*Padre Eli, o seu fusca salvou o seu celibato*”. Mas, voltando pro seminário do segundo semestre, o Padre Eli fez questão de participar do curso, embora não fosse exigido. O grupo foi com certeza enriquecido com a sua participação.

Quanto aos temas e aos capítulos do livro, foram amplamente discutidos. Terminado o semestre, coube a dois a difícil e até penosa tarefa de cobrar penosamente dos autores o envio dos textos. Os heroicos cobradores foram Celso Ilgo Henz, da UFSM, e Gomercindo Ghiggi, da UFPel. O livro foi produzido. Nestes dias, procurei inutilmente o meu exemplar. Acho que fez parte das doações que estou fazendo, considerando que minha idade me convida a despedir-me de muita coisa já, inclusive dos livros.

Vários anos depois, já em 2012, houve uma nova edição, não exclusivamente dos mesmos textos, mas incluindo os de alguns outros autores e autoras, sendo o primeiro, *in memoriam*, do colega Nilton Bueno Fischer, então recentemente falecido.

A obra se constituiu, assim, num outro livro, intitulado *Diálogos com Paulo Freire: ensaios sobre educação, cultura e sociedade*. Uma belíssima edição, dessa vez da Universidade Federal de Pelotas, certamente por mediação do Gomercindo, e trazendo, numa página inicial, todos os nomes da reitoria, do conselho editorial e demais informações.

– Danilo

Sobre o meu texto, intitulado “Dos preconceitos de Hegel ao diálogo das civilizações”, no qual relato os horrores que Hegel lecionava sobre a África e a América Meridional nos últimos anos de sua vida, surpreendi-me hoje com a coincidência do que Eduardo Galeano escreveu, em seu livro *Espelhos: uma história quase universal* (p. 219): “Naquela época (1885), fazia tempo que Fredrich Hegel havia explicado que a África não tinha história e que só podia interessar para o estudo da barbárie e da selvageria, e outro pensador, Herbert Spencer, sentenciaria que a Civilização devia apagar as raças inferiores do mapa, *porque seja humano ou seja bruto, qualquer obstáculo deve ser eliminado*”.

– Balduino

Meus diálogos com o Gomercindo não se limitaram às aulas com a turma de doutorado. Ele me desafiou mais diretamente, naquela entrevista de um dia inteiro, com oito colegas, 42 páginas, identificando-se comigo, como “menino da roça”, o “colono grosso”, que não sabia falar português. O Celso interveio, dizendo: “*Eu acho que nós temos muitas coisas em comum: além das atividades profissionais, Gomercindo, Felipe, Calloni, e o próprio Balduino, somos filhos da roça; o Fernando teve alguma vivência nisso também...*”. Esse tema das origens marcou muito o longo diálogo daquele dia. Eu me identifico hoje ainda, dizendo que me sinto “o menino tímido da colônia, perdido na cidade grande”, identidade que já proclamei até em versos:

*Não sou da cidade, pois vim lá da roça,  
Andei de carroça ou montado a cavalo,  
Eu trago as raízes de cima da serra,  
E da minha terra o nome lhes falo:*

É Fazenda Souza, onde chego no asfalto,  
*Já foi Pouso Alto (na data eu resvalo).*

Eu encerro estas reminiscências com uma pergunta que nunca fiz ao Gomecindo. Ele me doou, um dia, um livro intitulado *Prefeitura Municipal de Vista Alegre do Prata/RS*. Nesse livro (p. 100), com destaque, está a foto de Laurindo Ghiggi, agraciado com o honroso título de “Cidadão Vistalegrense”. De qualquer modo, Gomer, de Vista Alegre para Pelotas, quando? Com 9 anos de idade, também fui cogitado pro Seminário de Pelotas. Lembro que eu iria de barco ou navio. Eu nada sabia de Lagoa dos Patos. Imaginava o mar. O mar longo, largo, distante... Depois o bem-aventurado Padre João Schiavo achou melhor que eu iniciasse as aulas como aluno semi-interno, em 1942, no Seminário de Fazenda Souza. Mais tarde, cursando Filosofia, no Seminário Central de São Leopoldo (1950-1952), tive como colegas muitos amigos, três vindos de Santa Lúcia do Piaí, e um, creio que, de São Marcos, hoje famoso Monsenhor Mário Prebianda, da Diocese de Pelotas. É que o novo Bispo de Pelotas, Dom Antonio Zatera, natural de Garibaldi, pedia, acho que a Dom José Barea, Bispo de Caxias, que enviasse voluntários para o novo Seminário da sua Diocese. O Gomer também teria atravessado o “longo e largo mar” dos meus sonhos de então?

Meu caro amigo e coautor Danilo, para falar em diálogos com o inesquecível Gomercindo Ghiggi, tu tens *mui* mais do que eu a contar, especialmente dos vários encontros, na UNISINOS, no memorável projeto intitulado “Casadinhos”.

– *Danilo*

Caro amigo, são muitas as histórias que nos unem, como meninos da roça, também com o Gomercindo, de cuja infância eu nada sabia. Também vim para o internato

em São Leopoldo (antiga Escola Normal Evangélica, hoje Instituto de Educação Ivoti, que funcionava onde hoje é a Câmara Municipal de São Leopoldo), não para ser padre ou pastor, mas professor. E desde os 16 anos de idade eu estava tentando ser professor! Mas isso é conversa para outra hora. Antes de falar de projetos nos quais estive envolvido com o Gomercindo – o Casadinhos e o Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire –, quero fazer uma conexão com a tese.

Não saberia dizer por que ou como fui convidado a ser banca da tese de doutorado do Gomercindo, que até então era um desconhecido.<sup>1</sup> Na banca, fiz um comentário do qual fui cobrado nos anos que se seguiram: *“Quanto aos parágrafos, me surpreendi ao contar seguidamente duas ou três páginas num mesmo parágrafo, o que evidentemente causa dificuldade para identificar as ideias e seguir o fio da argumentação”*. E dei como exemplo o parágrafo que ia da página 204 à 208. Não me recordo de ter visto parágrafos dessa extensão em textos posteriores. Mas, fora esse comentário, que hoje soa folclórico, referia a rigorosidade da leitura de Paulo Freire: *“Acredito que, em relação à leitura de Paulo Freire, Gomercindo consegue o que se propõe: desdogmatizar e desbanalizar”*. Destaquei também a qualidade de bom ouvinte: *“Nas falas das professoras palpita a vida da tese”*.

Mais tarde, em dezembro de 2016, fui convidado mais uma vez para ser banca de professor titular na UFPel. Transcrevo um parágrafo que conta um pouco do que vi neste memorial e que justificava a condição de professor titular:

---

<sup>1</sup> Título da tese: *A pedagogia da autoridade a serviço da liberdade: (ou) Escrituras do óbvio por ensaios convocativos à defesa política da autoridade e da educação para a liberdade: diálogos com Freire e professores em formação – superações teóricas e paradoxos do cotidiano*. Defendida em 24 de novembro de 2000, na Universidade Federal de Pelotas.

*O Memorial apresentado pelo candidato a Professor Titular, em que pese seu caráter eminentemente acadêmico de acordo com as exigências da regulamentação, revela um docente e pesquisador onde o acadêmico não se dissocia do pessoal/humano e do social/político. Pode ser um texto “simples”, como o professor Ghiggi afirma na conclusão, mas é um relato extremamente denso. As muitas notas de rodapé servem de baliza para o leitor que deseja saber mais sobre as fontes que ajudaram a compor essa vasta e bela trajetória pessoal e profissional. Conhece-se aqui um percurso em que aprendizagens se encadeiam a partir de experiências, produzindo TCC, dissertação, tese, artigos em periódicos e, sobretudo, muitos capítulos de livros. O espírito de cooperação e solidariedade se torna visível nas inúmeras parcerias formadas para organizar livros e produzir as reflexões. (Dezembro de 2016)*

Um trabalho intenso de parceria com o Gomercindo foi desenvolvido no projeto “Casadinhos”, realizado entre 2007 e 2008, com intensa movimentação de docentes e alunos dos Programas de Pós-Graduação em Educação da UFPel e da Unisinos. Tratava-se de um programa patrocinado pelo Ministério da Educação, por meio da CAPES, em parceria com a Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado do RS, por intermédio da FAPERGS, buscando fomentar a “pesquisa científica e tecnológica” (edital 003/2006). Nessa proposta, o PPG da Unisinos era o “consolidado” e o da UFPel era identificado como “em consolidação”. Na elaboração e execução do projeto deve ser dado crédito à professora Maria Isabel da Cunha, que, após se aposentar na UFPel, passou a integrar o corpo docente da Unisinos.

Não cabe aqui relatar o projeto e seus resultados, mas destacar a qualidade e intensidade de trabalho com o Gomercindo. Como exemplo do projeto, resultaram dez livros editados com a participação de dezenas de professores e alunos. Em artigo publicado na *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Gomercindo e eu lançamos uma pergunta que tínhamos em comum:

Vivemos num mundo em que alternativas técnico-científicas se multiplicam a cada dia, viabilizando mudanças de forma acelerada. Participamos de tempos e espaços em permanentes e intensas transformações que levam as pessoas à busca de verdades e certezas atualizadas. Mas, sabemos para onde vamos? Essa pergunta faz recair sobre instituições e pessoas que nelas atuam, em particular na Universidade e hoje, mais intensamente na cultura da Pós-Graduação, imperativos morais e políticos: é urgente elaborar reflexões em torno de alternativas sobre o desenvolvimento e sobre a educação viável e necessária. Foi o que intentamos desenvolver com o Projeto Casadinhos.<sup>2</sup>

O que eu queria destacar desse projeto é o fato de que, com Gomercindo, era possível ter uma parceria muito leve e altamente produtiva, junto com reflexões que constantemente perguntavam pelo sentido do que se faz do trabalho e da vida. Sim, Gomercindo, para onde está indo a nossa formação? Para onde está indo a nossa pesquisa na pós-graduação? Tens como nos ajudar de onde estás?

Acredito, Balduino, que ainda cabem algumas palavras sobre o Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, em que nós três nos encontramos tantas vezes, e com tantos companheiros e tantas companheiras. Gostaria que tu começasses.

– *Balduino*

Quando falo sobre o Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, nunca deixo de lembrar: “Sem o Gomercindo Ghiggi e o Danilo Streck, não existiria o Fórum”. Quanto à influência decisiva do Gomercindo, lembro eu vinha falando, havia algum tempo, sobre a possibilidade de criarmos algo para promovermos, no diálogo freireano, o intercâmbio de experiências a serviço da Educação no nosso estado. Um dia, na Faculdade de Educação da UFPel, eu estava

---

<sup>2</sup> Pós-Graduação em Educação e Universidade: reflexões sobre *solidariedade e compromisso social*. Análise de uma experiência entre a UFPel e a UNISINOS (*Projeto Casadinhos*). *RBPG*, Brasília, v. 10, n. 22, p. 1.111-1.128, dez. 2013.



conversando com o Gomercindo e um aluno do mestrado, de nome Alexandre, sobre essa minha ideia. E o Gomer foi muito explícito, dizendo-me: “*Baldô, tu vens falando sobre isso há bastante tempo. Por que não mandas uma carta para todas as faculdades de Educação e Programas de Pós-Graduação em Educação, propondo um encontro para discutirmos tal proposta?*”. Foi o que fiz sem demora. Tenho aqui cópia da carta datada de 23 de outubro de 1997, trazendo no alto: *Universidade Federal de Pelotas – Faculdade de Educação – Mestrado em Educação*. Esse registro é necessário para constar onde a criação do Fórum deixou de ser mero sonho, passando para um empurrão do Gomercindo.

Meu convite estava tendo boa receptividade, com a resposta positiva de nove instituições, quando a coisa mudou rapidamente, com a comunicação de que na UNISINOS, nos dias 8, 9 e 10 de junho daquele ano, 1998, seria realizado um Congresso Internacional sobre a Obra de Paulo Freire. Fui convidado como um dos palestrantes, e me foi comunicado que o Prof. Danilo Streck, coordenador do evento, se dispunha a preservar o espaço para uma reunião, como de fato aconteceu, para discutirmos a criação de um “núcleo ou centro de estudos”. O nome veio depois. Com as novas notícias, escrevi a segunda carta, convidando todos que pudessem para participar daquele congresso internacional. Assim foi, e numa sessão especial foi discutida e aprovada a criação do nosso Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire. A diretoria do evento que estava por encerrar-se aceitou que a Iª Sessão do Fórum fosse na UNISINOS, em 1999.

Em 2024, com atraso de vários meses, por causa da enchente, a Faculdade de Educação da UFRGS sediou a XXVª Sessão Anual do nosso querido Fórum. A seguinte ocorreu, pela segunda vez, em Pelotas, contando, certamente, com

especiais homenagens ao nosso saudoso Gomercindo. Nas páginas anteriores, lembrei algumas vezes um tema que o Gomercindo tratava com rara competência e indignação, até, tal a maneira como o vivenciou. Trata-se da escola rural, no contexto maior e mais grave, da relação entre o urbano e o rural. Quando esse tema estava sendo abordado em parte, numa de minhas pesquisas, o falecido e saudoso colega e amigo Prof. Alceu Ferraro me disse que eu tinha que partir mais longe do que Freire, pois Marx abordava esse problema.

Minha preocupação neste momento é retomar brevemente a importância que o Gomercindo deu a esse tema em vários momentos de nossos diálogos. Ele o fez com insistência, nos diálogos de um dia inteiro comigo, publicados no livro em minha homenagem (p. 27-69). Aborda explícita e amplamente o tema, no mesmo livro, sob o título “Biografando Experiências com a Escola Rural: Refletindo com a Prática (269-284). Muito importante que ele retoma o tema, com as mudanças necessárias, no livro *Humanitas e Bildung: uma homenagem a Osmar Schefer* (p. 269-284). Eu não vou retomar o artigo, por meio de várias citações. Parece-me importante salientar o que o Gomercindo vê no homenageado por numerosos colegas e alunos, trazendo experiências semelhantes às suas, na escola rural, campo de discriminação e exclusão. Limito-me, por isso, a uma citação, na qual o Gomercindo reconhece no Prof. Osmar, de origem alemã, experiências semelhantes às suas. Cito: “Creio poder afirmar: o meu querido Professor Osmar, assim como eu, viveu o mundo e a cultura que cerca a escola rural, muito particularmente a escola plantada em minifúndios onde se enraizaram migrantes (como alemães e italianos aqui representados, respectivamente pelo Professor Osmar e por mim)”.

O simples fato de trazer o problema para um livro com mais de 20 autores que homenageiam um grande intelectual, demonstra a frequência com que o Gomercindo aborda a escola rural como lugar de dolorosa discriminação, relacionada, ao mesmo tempo, com a multissecular ou milenar realidade de “brigas silenciadas entre a cultura rural e a cultura urbana”, denunciadas por ele e vários outros pesquisadores da Educação.

O fato de haver várias citações do Gomercindo sobre a escola rural e o velho conflito urbano e rural demonstra uma luta dele que marcou sua trajetória como docente em duas grandes universidades de Pelotas e seu brilhante doutorado na UFRGS, luta que certamente não se encerrou com sua morte prematura. Danilo, cabe a ti, creio, concluir.

– *Danilo*

Neste diálogo, quero ainda fazer dois breves destaques. Um deles se refere ao Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, cujas origens foram bem descritas pelo Balduino. Vale lembrar que nossa opção foi por uma instância itinerante, com uma estrutura leve, que não dependesse diretamente de recursos institucionais, porque sabíamos da dificuldade de manter um centro ou um instituto. Foi uma decisão que se mostrou muito positiva, porque até agora milhares de pessoas (professores e professoras, alunas e alunos, lideranças e integrantes de movimentos sociais) passaram pelo Fórum ao longo desses 25 anos. Melhor dito, fizeram o Fórum com sua participação. O Gomercindo foi alguém atento para que a roda não parasse de girar, que fazia a cobrança “aos meus/às minhas jovens” (como dizia) responsáveis.

O outro destaque é em relação ao papel do Gomercindo no campo da Educação Popular, em especial a sua vinculação com a Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) na

década de 1980. O artigo em coautoria com Jussemar Weiss Gonçalves (“O público e o popular na história da educação brasileira: Cachoeirinha e Pelotas nos anos 80”<sup>3</sup>) aborda a não assunção do popular pelo público na Educação brasileira. Na época, os dois destacavam o paradoxo de que uma instituição “hierárquica e feudal” fosse a responsável por alavancar processos que colocassem a população pobre como capaz de construir alternativas próprias. Essa continuou sendo a sua bandeira.

Gomercindo era defensor, no sentido freireano, da pedagogia das marchas dos excluídos e oprimidos, em busca de justiça e vida digna. Deve ter sido por sua inspiração que em algum momento o Fórum adotou a marcha como um ato simbólico de movimento, ou, como diria o poeta, uma forma de fazer caminhos caminhando. De algum lugar, o Gomercindo deve estar acompanhando as marchas que continuam acontecendo, às vezes fracas, na contramão da onda neoconservadora, autoritária e antidemocrática, que hoje se autoproclama como legítima defensora da liberdade e da justiça.

### – *Balduino*

Ao concluirmos este nosso texto, Danilo, eu me permito inserir um agradecimento cordial à querida e linda família do Gomercindo.

No dia de sua despedida definitiva, só consegui falar um instante apenas com o Marco, que estava correndo, e um minuto mais com a Marina, por meio do celular do meu filho Michel. À Marina só consegui dizer: “*Teu pai era um santo*”. À esposa Dionísia, à Marina e ao Marco, quero agradecer, do fundo do meu coração, pelas carinhosas

---

<sup>3</sup> In: STRECK, Danilo R.; EGGERT, E.; SOBOTTKA, Emil A (orgs.). *Dizer a sua palavra: Educação cidadã, pesquisa participante e orçamento público*. São Leopoldo: Oikos, 2023.

acolhidas que tive, várias vezes, participando da refeição familiar, durante os quatro anos em que estive, como Professor Visitante, na Faculdade de Educação da UFPel. Algumas vezes estava também a querida Vó. Ao Marco, prometi que escreveria o prefácio para o livro no qual se propunha a escrever as histórias de suas discussões com a Vó. Lá do Alto, o Gomercindo está olhando, com carinho e proteção, para a querida e linda família que aqui o lembra, com amor e saudade.

# EDUCAÇÃO E LITERATURA: A SUTIL TONALIDADE QUE NOS FORMA

Rosana Silva de Moura<sup>4</sup>

Israel Mannes<sup>5</sup>

*“Desta pergunta, que ficou sem resposta, saltarei para outras.”*

(Samuel Beckett)

## *Introdução*

Nosso propósito, neste texto ensaístico, é encaminhar a relação entre a educação e a literatura para pensar como ela pode ou poderia ser interpretada mediante o laço entre alguns elementos filosóficos e literários. Traçamos um caminho, aproximando-nos de alguns autores, literatos e filósofos, para, por meio desse percurso, vislumbrar possibilidades formativas que essa relação sugere em sua multiplicidade de arranjos. Portanto, apresentamos uma *abertura* em relação ao tema proposto no dossiê que ora se apresenta ao público leitor.

## *I*

Quando Derrida (1999, p. 9) enuncia que não escreve “sin luz artificial”, está se referindo à sua máquina de escrever, ao papel que há ao lado dela, ao caderno de anotações que traz consigo e, até mesmo, à mesa onde escreve. Consagra, mesmo sem dizê-lo abertamente, o modo de ser

---

<sup>4</sup> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0585805055203439>  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5697-5638>  
E-mail: [rosanasilvademoura@gmail.com](mailto:rosanasilvademoura@gmail.com)

<sup>5</sup> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1737186680782703>  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9295-9187>  
E-mail: [israelmannes@gmail.com](mailto:israelmannes@gmail.com)

humano com o qual deslizamos entre artificios que nós próprios criamos. De modo amplo, costumamos nomear essa criação artificial de “cultura” – aliás, nomear faz parte do jogo da cultura. E já sabemos que a cultura humana pede palavras e elaborações textuais, além de imagens e discursos de várias ordens, tudo imerso em uma imensa variabilidade de sentidos, e que ela vai até o limite para perdê-los, destruí-los e despedir-se de um sentido, mas sem deixar de inscrever um outro. Logo, é um “inferno do sentido” (Lemos, 2014, p. 91), que sempre se escapa com o movimento incessante de instalação e desinstalação de significações e de ressignificações próprias do existir humano em sua linguagem.

Segundo Michel Foucault, em *As palavras e as coisas*, as modulações da experiência da linguagem, ao longo do tempo ocidental, acabaram por conferir à literatura um lugar próprio<sup>6</sup>, uma vez que,

A partir do século XIX, a literatura repõe à luz a linguagem no seu ser: não, porém, tal como ela aparecia no final do Renascimento. Porque agora não há mais aquela palavra primeira, absolutamente inicial, pela qual se achava fundado e limitado o movimento infinito do discurso; doravante a linguagem vai crescer sem começo, sem termo e sem promessa. É o percurso desse espaço vão e fundamental que traça, dia a dia, o texto da literatura (Foucault, 2007, p. 61).

Parece-nos apropriada e emblemática a presença do genial cânone da literatura brasileira. No capítulo VIII, “Razão contra Sandice”, de *Memórias Póstumas de Brás*

---

<sup>6</sup> Conferir também Todorov, em *As estruturas narrativas* (2008, p. 54): “A literatura goza, como se vê, de um estatuto particularmente privilegiado no seio das atividades semióticas. Ela tem a linguagem ao mesmo tempo como ponto de partida e como ponto de chegada; ela lhe fornece tanto sua configuração abstrata quanto sua matéria perceptível, é ao mesmo tempo mediadora e mediatizada. A literatura se revela, portanto, não só como o primeiro campo que se pode estudar a partir da linguagem, mas também como o primeiro cujo conhecimento possa lançar uma nova luz sobre as propriedades da própria linguagem”.

*Cubas*, livro publicado em 1881, Machado de Assis já demarcava a luta travada entre os dois paradigmas que atravessavam aqueles tempos oitocentistas em que a aventura e a desventura da sandice já mostravam os limites da razão controladora. E também, porque não dizer, da intraduzibilidade do que o autor nomeia como “sandice”. Aliás, esse limite de compreensão será desvelado, logo adiante, em 1900, por Freud, como já sabemos. Quanto ao nosso cânone, parece-nos que ele coloca em cena seus personagens para nos mostrar que o lugar da literatura comporta, de um modo bastante criativo, um embate filosófico que, ao longo do tempo, tem se atualizado. Nesse sentido, com a literatura, o inaudito humano, em alguma medida, se mostra mais à vontade.

Em nossa perspectiva, é a partir da emergente marca do inaudito que a literatura, enquanto uma linguagem própria, deixa entrever um ponto de intersecção entre ela e uma perspectiva filosófica a ser aqui *desvelada*. Isso porque o inaudito é um ainda sem habitação. E com isso nos referimos à experiência formativa que a leitura do texto literário pode produzir no leitor, *transformando-o* em descobridor, o que nos remete a Heidegger (2012a, p. 611), quando diz que “O descobridor é um modo-de-ser do ser-no-mundo”.

As palavras do dramaturgo e escritor irlandês Samuel Beckett, epigrafadas ao início deste ensaio, da indagação que ficou sem resposta e que levou a outras, relembram outra afirmação de Heidegger (2010, p. 117), de que o “homem é um sinal”. Aqui o filosofar nos coloca em ritmo de atenção diante desse sinal, um sinal de abertura radical, que possibilita saltar para outras perguntas que a experiência da palavra confere no âmbito da arte. Amparada nele, a literatura quer nos falar das bordas, das margens oceânicas que o dizer não alcança, mas que fazem uma marca aguda no ser do humano.



Nesse mesmo sentido, a pergunta de George Steiner, professor e crítico literário, pulsa diante de nossos olhos: “O que é a literatura?”

Um lugar que não é lugar, um tempo que não se mede pelo tempo, uma língua que não é linguagem. Esse lugar, esse tempo e essa língua podem tornar-se objecto de um desejo, permitem pressentir uma forma particular de conhecimento, ou talvez de revelação (Steiner, 2012, p. 56).

A indagação de Steiner sobre a literatura e a tarefa do pensador para respondê-la posicionam de tal modo a filosofia que nos revelam uma intimidade entre ambas. No entanto, qual seria essa intimidade? Justamente o fato de a literatura e a filosofia heideggeriana terem em vista uma tonalidade sutil de possibilidade de acontecimento a partir de um sentido de indeterminidade do ser, denotando algo próprio do ser-aí em sua formação:

Só é possível a formação humana devido à estrutura existencial que define a quem ela se dirige, sendo marcada fundamentalmente por sua indeterminidade, portanto, a existência se abre à possibilidade de determinações formativas por já se constituir aberta enquanto indeterminidade. Nesse sentido, o conceito de formação humana precisa ser elaborado tão somente a partir de um caráter indicativo (Mannes, 2023, p. 111).

Logo, a indeterminidade sinaliza outros modos-de-ser, por não se estruturar no dizer enquanto resposta ao encontro de uma quididade, mas de possibilitar originariamente as possibilidades do dizer. Por isso, pelo não compromisso da determinidade da resposta, mas do encontro com o vigor polissêmico da palavra, dispõe-se a saltar entre elas o *sentido* a partir da fenomenologia hermenêutica, que “deverá ser concebido como a estrutura formal e existencial da revelação característica da compreensão. [...] Somente o ser-aí pode ter ou estar privado de sentido” (Stein, 2016, p. 251). Portanto, a própria possibilidade da literatura já

residiria aí pelo fato de o sentido constituir estruturalmente o ser-aí. Assim sendo, a possibilidade do acontecimento da literatura é um sinal já aberto enquanto tal pelo ser-aí poder se constituir estruturalmente enquanto abertura. Antes da abertura do mundo desvelada pela literatura está a estrutura possibilitadora de abertura nomeada por Heidegger de *Dasein* (“ser-aí”)<sup>7</sup>.

Portanto, acerca do *como* da abertura que a possibilidade sugere, devemos nos perguntar: o que podemos dizer sobre o abrir-se da abertura?

## II

Na perspectiva filosófica alemã acerca do termo abertura (*Erschlossenheit*) a partir da sinalização heideggeriana, temos que recorrer ao *Ser e tempo*. No § 44, Heidegger (2012a, p. 611) explicita que “a abertura é o modo-de-ser-fundamental do *Dasein*, de conformidade com o qual, o *Dasein* é seu ‘aí’”. De acordo com o filósofo sul-coreano Byung-Chul Han (2023, p. 43):

---

<sup>7</sup> Cabe aqui uma nota breve para aclarar que, na perspectiva da fenomenologia de Heidegger, o termo *Dasein* (“ser-aí”) é um elemento central na questão do ser, aprofundando a diferença entre o ser e o ente em sua radicalidade ontológica. Isso porque não se trata mais, com sua fenomenologia hermenêutica, de lidar com a mera presença ôntica do ente, mas de desvelar, igualmente no jogo do velamento, a trama relacional com a qual o ser desse ente se encontra, desde sempre, lançado (ou dejectado, conforme traduz Fausto Castilho) no mundo, logo, ser-no-mundo. Por isso, uma “possibilidade-de-ser do *Dasein* deve dar uma ‘informação’ ôntica sobre ele mesmo como ente” (Heidegger, 2012a, p. 515-517). Essa nota quer repercutir a compreensão de que, sendo ser-no-mundo, *Dasein* sinaliza sua ek-sistência, ou seja, o fato de ser abertura em mundo *per si*. Por essa razão também, sua perspectiva filosófica já não está mais no âmbito da consciência desse ente que supostamente poderia dizer de modo transparente e ineludível o que é a coisa. É preciso dar um passo para trás, como ele diz, com atenção para o que é de ordem pré-teórica, como no caso das formas do fazer literário, que não precisa da teoria para dizer o mundo. A literatura pode conversar com a teoria, mas não depende dela para acontecer. Dessa forma, se com a teoria a literatura não tem um vínculo intrínseco, salvo, é claro, com a teoria literária, com a filosofia poderá abrigar o filosofar, expressando vivamente conteúdos filosóficos.

Desde cedo, o coração de Heidegger bate para o aí, o aí fora dos arquivos metafísicos e científicos, que é *mais antigo* que o início do ente, *mais antigo* que “aqui” e “lá” e acontece mais cedo que o *a priori*. A questão pelo aí é a questão de Heidegger. Trata-se de um ponto cego da metafísica, do “super próximo” que a metafísica sempre teria evitado. O pensamento se exercita em um olhar diferente que se volta para o *in-aparente*. Heidegger procura traçar um espaço singular, que não se revela para a intencionalidade dirigida ao ente.

Trata-se, portanto, de um elemento fundamental na estrutura do ser-aí. De modo mais demorado, ainda no § 44, Heidegger aprofunda ainda mais a questão da verdade e da abertura do ser-aí, demarcando a constelação de sua ontologia fundamental ao encontro da análise do modo-de-ser da cotidianidade, da mundanidade do mundo e do ser-no-mundo. A terminologia de sua analítica é extensa – sobre a qual não nos deteremos aqui – e inaugura um outro modo de ser na linguagem, repercutindo a temporalidade com a qual se assenta na estrutura do ser-aí enquanto ser-no-mundo. Conforme já dissemos, se o acontecimento do ser-aí se faz, isso tem a ver com o caráter do aberto que o constitui na essencialidade de um ser-descoberto, ou, então,

[...] o ser-descoberto do ente do-interior-do-mundo *se funda* na abertura do mundo. Mas a abertura é o modo-de-ser-fundamental do *Dasein*, de conformidade com o qual, o *Dasein* é seu “*a!*”. A abertura é constituída pelo encontrar-se, pelo entender e pelo discurso e concerne, de modo igualmente originário, ao mundo, ao ser-em e ao si-mesmo (Heidegger, 2012a, p. 611).

E, na proximidade do nosso tema, o que faz a literatura senão nos mostrar e nos lançar mais uma vez na abertura-em-mundo? Isso porque a abertura vem a ser o acontecimento da possibilidade e a disposição de um estar-aberto que é, por sua vez, pré-teórico, sendo originário do modo de ser próprio, enquanto sua habitação fundacional

é a linguagem<sup>8</sup>. Portanto, Heidegger explicita o caráter necessário e fundamental na estrutura do acontecimento do ser-aí em sua situacionalidade-no-mundo, alcançando, assim, a relação com a literatura, sendo esta constitutiva do mundo enquanto tal.

Essa circularidade com a qual nos movimentamos aqui precisa ser aclarada, pois estamos levando em conta que o próprio exercício de pensar o caráter ontológico da abertura já é, por si, uma experiência filosófica de dizer de outro modo uma formação humana, tomada na circunstância de sua radicalidade, qual seja: a de pensar acerca de si mesma enquanto exercício hermenêutico fundamental (Moura, 2022). A radicalidade da experiência filosófica reside no giro autointerpretativo (Heidegger, 2012a, 2012b) que o exercício hermenêutico solicita do pensar como um movimento para adentrar na compreensão de algo desde uma autocompreensão.

O caminho não é apenas para pensar sobre a coisa, na compreensão, mas de pensar em relação a ela, na autocompreensão. Ou seja, a compreensão e a autocompreensão têm afinção e correspondem ao mesmo modo de ser. Segundo Irene Borges-Duarte (2021, p. 18):

A ideia heideggeriana de fenomenologia corresponde a um fazer caminho. Tanto o ser, no seu dar-se a ver, como a compreensão e existência humanas, acolhendo-o, fazem caminho: o caminho do ser no seu des-encobrir-se histórico e o caminho metódica e existencialmente aberto das suas modalidades no mundo humano. Nesse encontro entre o ser e o seu aí, o espaço-tempo assim criado é o da conversa: o da linguagem compartilhada no mundo em que somos e estamos.

---

<sup>8</sup> Segundo Giannotti (2020, p. 247), “a linguagem, em Heidegger, não pode ser apresentada tão só como um sistema de regras, uma gramática, pois se constitui no próprio acontecimento apropriativo (*Ereignis*) que chega até a palavra originária”.

Haveria alguma correspondência entre esse giro autointerpretativo que apreendemos da fenomenologia hermenêutica e a interpretação que emerge com a literatura? Acreditamos que sim, de modo que ambas as situações parecem indicar instantes formativos.

Nesse sentido, Benedito Nunes (1994, p. 391), no ensaio “Poética do pensamento”, *re*-afirma de modo claro que, “seja o que for que interpretemos, uma obra de arte, uma peça judiciária, um texto literário, histórico ou religioso, não há interpretação sem prévia compreensão do sentido daquilo que nos propomos a entender”. Entretanto, o autor não deixa de acrescentar a importância da transição sofrida dessa hermenêutica, “enquanto técnica ou arte de exegese”, para outro modo de interpretação, dessa vez, sob a nomenclatura da “fenomenologia hermenêutica”, com a qual Heidegger operará a questão do ser, considerando a diferença ontológica entre o ser e o ente. Isso marcará sobremaneira o lugar do intérprete enquanto aquele que também se coloca em questão. Sobre esse giro paradigmático, ou, então, a “transição para a hermenêutica heideggeriana”, Nunes (1994, p. 391-392, grifo do autor) acrescenta também que

[...] não há compreensão de si sem compreensão dos outros e do mundo; e compreender-se compreendendo o mundo desta ou daquela forma, assim podendo o homem responder a diferentes situações interpretativas, seja como interlocutor, seja como exegeta ou crítico, pressupõem que o intérprete já compreende o ser, de maneira vaga e indeterminada [...]. Sob esse foco, a compreensão do ser, manifesta em tudo quanto pensamos, enunciamos, expressamos ou fazemos, é o que distingue o homem como *Dasein*, isto é como aquele ente que existe compreendendo o ser, e que pode, por isso, interpretar de uma certa maneira a si mesmo e ao mundo, co-assumido nessa compreensão.

Logo, se a compreensão do ser se “manifesta em tudo quanto pensamos, enunciamos, expressamos ou fazemos”, por certo também podemos depreender que os verbos transitivos diretos *ler* e *escrever* se encontram aí velados. A linguagem, sempre a linguagem; nossa casa – refúgio, fuga e transcender (Heidegger, 2008). No caso do texto literário, que é o que nos interessa destacar aqui, a leitura que fazemos dele nos coloca no lugar do intérprete. E isso não só nos coloca nos distanciamentos, que provisoriamente chamamos aqui de distanciamento leitor-autor-texto (embora haja também distanciamentos epocais, culturais e existenciais), mas também nos coloca nas proximidades do(s) sentido(s) que o texto nos doa. Dessa forma, com o texto, estamos em um modo de ser-no-mundo, que sobrevém e nos convoca a estar-com-ele.

O texto, em seu conteúdo e forma, plasma uma espacialidade muito própria com a qual somos outro. Já a experiência literária provoca-nos enquanto experiência formativa, pois incita que façamos deslocamentos; incita a um *descentramento* para que possamos alcançar uma margem até então *desconhecida*. Entretanto, explicar a experiência formativa de cada leitor não está ao nosso alcance, isto é, ao alcance de uma fenomenologia hermenêutica e com a qual a explicação não se afina<sup>9</sup>.

### III

Em outra ponta da constelação filosófica da hermenêutica, o quase esquecido filósofo alemão Wilhelm Dilthey observa que, por um esforço hermenêutico de transposição, a compreensão pode abrir para a interpretação de outras vivências que não a nossa (Dilthey, 2010a). Há uma conexão de vivências em que “o jogo de nossos afetos” (Dilthey,

---

<sup>9</sup> Sobre o problema da explicação e das ciências humanas, conferir Stein (2008).

2010b, p. 51), como o amor e o ódio, tem lugar, de modo que nos encontramos, assim, em uma teia relacional desde sempre aberta a novas “conexões de vida”. E, em uma elucidativa passagem de *A construção do mundo histórico nas ciências humanas*, Dilthey (2010, p. 94) nos diz:

Uma riqueza infinita desdobra-se na existência singular das pessoas por força de suas ligações com o meio, com os outros homens e com as coisas. Todavia, cada indivíduo é ao mesmo tempo um ponto de cruzamento de conexões que atravessam os indivíduos, que subsistem neles, mas que se estendem para além de suas vidas e que possuem, por meio do conteúdo, do valor e da finalidade que neles realiza, uma existência autônoma e um desenvolvimento próprio.

Ou seja, mesmo que Dilthey esteja interpretando a importância do mundo histórico, que é o eixo fundacional de sua hermenêutica, para as *Geisteswissenschaften* parece haver uma base existencial inerente também no campo da literatura, que opera, justamente, com aquele “ponto de cruzamento de conexões que atravessam os indivíduos”, ao qual ele se refere. Algo como estar muito próximo, mas ainda distante. Isto é, próximos na universalidade de pertencimento à existência comum e, ao mesmo tempo, radicalmente singular. Uma distância próxima, porque nada alcança o próprio de cada um, e, simultaneamente, uma proximidade possível, limitada por conta, precisamente, do inalcançável de cada um (algo cuja radicalidade, como sabemos, desponta com Heidegger).

Estamos sugerindo, em nossa análise, que o texto literário é dono de uma circularidade hermenêutica em relação a isso: sai, sendo construído na meditação do pensar, e volta à ek-sistência. Em 1951, Heidegger escreveu o ensaio “Construir, habitar, pensar”, com o qual nos oferece alguns elementos filosóficos para pensarmos o quanto a literatura

é um “construir”. Vale a pena trazer suas palavras acerca desse verbo que permeia sua filosofia prática:

A antiga palavra *bauen* (construir) diz que o homem é à medida que *habita*. A palavra *bauen* (construir), porém, significa ao mesmo tempo: proteger e cultivar, a saber, cultivar o campo, cultivar a vinha. Construir significa cuidar do crescimento que, por si mesmo, dá tempo aos seus frutos (Heidegger, 2010, p. 127).

E, nesse mesmo viés, o escritor quando escreve o faz à medida que habita a imagem e protege e cultiva a palavra. Faz sentido proteger e cultivar. Por isso, de acordo com Steiner (2012, p. 13), “o texto implica, entre o autor e o respectivo leitor, a promessa de um sentido”. Por certo, não se trata de definir qual sentido, mas de haver algum, algo que diga do ser-aí envolvido naquele ato que está posto, a saber, da leitura, que, por fim e ao cabo, é a nossa linguagem. Pois, se quem escreve o faz com a marca de uma situação hermenêutica própria, isso não é diferente com a leitura: há pontos em comum, de linguagens, que possibilitam as conexões, perfazendo o acontecimento da literatura. São essas conexões que perfazem a teia relacional, são tomadas pela literatura e erigem a relação entre o autor e o leitor, podendo instalar um lugar de pertencimento comum e que tornaria o texto um lugar comunicável, existencialmente estruturado enquanto um modo de ser-com – *Mitsein* (Heidegger, 2012a, p. 340). O inusitado, conforme antes mencionado, é um lugar de não compartilhamento, embora ainda-não – *Noch-nicht* (Heidegger, 2012a, p. 672) –, mas que carrega consigo a possibilidade em-ser. Parece-nos, então, que esse é o ponto crucial que buscávamos, o ponto fenomenológico, precisamente, com o qual o que ainda não estava aí irrompe de modo relacional e se desvela enquanto acontecimento de possibilidade ontológica.

Segundo Gadamer, Heidegger, que havia sido leitor de Dilthey, aprimorou esse entendimento, ao considerar que a



camada ontológica de nossa situação hermenêutica e velada pode, no instante do (des)velamento, tecer a correspondência com o outro na medida em que essa ontologia fundamental nos coloca em condições de similitude humana por conta de, ontologicamente, estarmos, desde sempre, no vínculo relacional. Quiçá nesse caminho se abra mais uma vez a compreensão de como a literatura propicia uma aproximação com outras temporalidades e outros modos de ser que estejam em distâncias epocais ou não. A literatura conduz o leitor a outras épocas, a outras realidades, valendo-se de repertórios históricos, sociais, psíquicos e filosóficos dos quais o leitor pode ter distanciamento ôntico, mas, cumpre dizer, não de fundo ontológico. E é a partir desse fundo que ela mobiliza a compreensão do leitor, pois, no fundo ontológico que corresponde a ambos, o autor e o leitor, há algo comum, que aqui entendemos como as *tonalidades afetivas* que os constituem e que, para Heidegger (2015, p. 86-88, grifo do autor):

[...] não são nenhum ente. Elas não são absolutamente algo que advém de algum modo de alma. [...] as tonalidades afetivas não são, como se pensa, o mais inconstante e fugidio. [...] Tonalidades afetivas são jeitos fundamentais nos quais nos *encontramos* de um modo ou de outro. Tonalidades afetivas são o *como* de acordo com o qual as coisas são para alguém de um modo ou do outro. [...] Contudo, este “ser para alguém de um modo ou de outro” não é nunca primordialmente a consequência e a manifestação paralela de nosso pensar, agir e não agir. Ao contrário, ele é – *grosso modo* – o seu pressuposto, o “meio”, no qual primariamente o pensar acontece.

O *como* do abrir-se da abertura, anunciado anteriormente como uma questão fundamental da possibilidade de literatura, vigora na potência de seu enredamento e se liga à vigência do fio que une o abrir-se e a abertura. E assim, ao aparecer de modo sutil, inunda ambos e se manifesta no próprio vigor da *tonalidade afetiva*, que lhes é inerente.

Se Dilthey apresentou a importância dos afetos (do jogo dos afetos, conforme antes mencionado) na interpretação da vida humana e suas manifestações, Heidegger (2015, § 17, grifo do autor), bem longe do humanismo vigente (o qual não abordaremos aqui), situa-se a partir das tonalidades afetivas enquanto “*o jeito fundamental como o ser-aí enquanto ser-aí é*”<sup>10</sup>. De acordo com a fenomenologia hermenêutica, “a tonalidade afetiva, compreendida corretamente, nos dá pela primeira vez a possibilidade de apreender o ser-aí do homem enquanto tal” (Heidegger, 2015, p. 109). Assim sendo, as tonalidades afetivas, que são os elementos fundamentais do ser-aí, abrem as possibilidades do acontecimento do ser-aí humano constituindo não apenas a literatura e a educação, mas qualquer outra práxis humana.

Trata-se, aqui, da condução desses indicativos que se deixam mostrar no âmbito de uma atmosfera possibilitadora de mundo por meio do qual este já sempre ocorre antes de qualquer objetivação. Manoel de Barros chama a nossa atenção nesse sentido, de modo que cabe a lembrança:

O rio que fazia uma volta  
atrás da nossa casa  
era a imagem de um vidro mole...

Passou um homem e disse:  
Essa volta que o rio faz...  
se chama enseada...

Não era mais a imagem de uma cobra de vidro  
que fazia uma volta atrás da casa.  
Era uma enseada.  
Acho que o nome empobreceu a imagem.

---

<sup>10</sup> Sobre o tema, sugerimos também Kahlmeyer-Mertens e Santos (2020).

## *Considerações finais*

O rodópio argumentativo que provocamos aqui, instalando as vozes de vários autores junto das nossas, foi proposital. Nosso intuito foi o de mostrar apenas uma fresta da amplitude que “a fusão desses horizontes”<sup>11</sup>, o filosófico e o literário, tem aberto a nós, deixando entrever uma profícua potência formativa. Por isso, nossa questão não poderia se orientar, salvo por uma forma caleidoscópica. Contudo, esperamos ter deixado divisar certa unidade que se mostra na relação proposta. Com isso, buscamos uma relação entre a literatura e a educação, considerando o teor formativo que esta apreende daquela, ainda que, muitas vezes, de modo um tanto periférico, justamente pela lida permanente da literatura com o caráter do inusitado e na busca por sentido. Por fim, consideramos ser esse um dos pontos elementares e de correspondência entre a literatura e a filosofia, junto a outros, como a abertura, a tonalidade afetiva e o sentido. Nesse caminho, o tramado que aqui se elaborou implicou a relação da literatura com a fenomenologia hermenêutica, especialmente ao mostrar os elementos que as conectam, tais como a abertura e a tonalidade afetiva. Desejamos que este breve ensaio suscite, a quem o ler, mais possibilidades de saltar a outras perguntas, e que não signifique apenas um ato de fechamento da relação proposta. Sabemos que a inclinação formativa dessa relação pede uma abertura própria a cada um.

Em outras palavras, pode nos apresentar uma sutil tonalidade que nos forma a partir das tonalidades afetivas que provoca e nos provoca a pensar sobre o que somos, descobridores de modos de ser no mundo, tal como nos

---

<sup>11</sup> Tomamos de empréstimo a expressão de Gadamer (2015, p. 404-405) para situar a relação posta em questão aqui: assim como os horizontes históricos, presente e passado, não seguem alheios um ao outro, a educação, do mesmo modo, constitui-se mediante horizontes filosóficos e literários.

sugere a filosofia (Heidegger, 2012a). A circularidade com a qual experimentamos a escritura deste ensaio nos permite voltar ao início, já sob outros modos de sermos em vista da transitoriedade do dito, quando nos voltamos ao suposto sentido inicialmente sugerido por Beckett acerca das perguntas que ainda permanecem sem resposta, mas que, nem por isso, deixam de saltar a outras. Não ter resposta não implica não ser. Temos em questão um modo de ser estranho e ricamente povoado na dimensão da literatura, que não difere em seu viés filosófico, “porque o homem é em suportando a dimensão, sua essência deve ser medida a cada vez” (Heidegger, 2010, p. 175, grifo do autor). Seria essa a dimensão da abertura que corresponde à filosofia e à literatura e que lança o humano na experiência formativa ao modo de cada um.

### *Referências*

- ASSIS, M. *Memorias Posthumas de Braz Cubas*. Rio de Janeiro: Livraria Garnier, 1901.
- BARROS, M. *Poesia Completa*. São Paulo: Leya, 2011.
- BECKETT, S. *O inominável*. Trad. Maria Jorge Vilar de Figueiredo. Lisboa: Assírio e Alvim, 2002.
- BLANC, M. Heidegger e a poesia. *Filosofia*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Filosofia, 1989. p. 41-48. v. III.
- BORGES-DUARTE, I. O caminho e a conversa. Heidegger auto-interpretativo. *Phainomenon*, v. 31, n. 1, p. 17-40, 2021.
- DERRIDA, J. *No escribo sin luz artificial*. Trad. Rosario Ibañes y María José Pozo. Valladolid: cuatro.ediciones, 1999.
- DILTHEY, W. *A construção do mundo histórico nas ciências humanas*. Trad. de Marco Casanova. São Paulo: Editora da UNESP, 2010a.
- DILTHEY, W. *A Introdução às ciências humanas: tentativa de uma fundamentação para o estudo da sociedade e da história*. Trad. Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.

FOUCAULT, M. A prosa do mundo. In: FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas*. Uma arqueologia das ciências humanas. Trad. Salma Tannus Muchail. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 23-61.

GADAMER, H-G. *Verdade e método*. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Trad. Flávio Paulo Meurer. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

GIANNOTTI, J. A. *Heidegger. Wittgenstein: Confrontos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

HAN, B.-C. *O coração de Heidegger: sobre o conceito de tonalidade afetiva em Martin Heidegger*. Trad. Rafael Rodrigues Garcia e Milton Camargo Mota. Petrópolis: Vozes, 2023.

HEIDEGGER, M. *Ensaio e conferências*. Trad. Emmanuel Carneiro Leão, Gilvan Fogel e Márcia Sá Cavalcante Schuback. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

HEIDEGGER, M. *Ser e tempo*. Trad. de Fausto Castilho. Campinas: Editora da Unicamp; Petrópolis: Editora Vozes, 2012a.

HEIDEGGER, M. *Ontologia: (hermenêutica da faticidade)*. Trad. Renato Kirchner. Petrópolis: Vozes, 2012b.

HEIDEGGER, M. *Os conceitos fundamentais da metafísica: mundo-finitude-solidão*. 2. ed. Trad. Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

KAHLMAYER-MERTENS, R.; SANTOS, G. Befindlichkeit e Stimmung, das tonalidades afetivas na analítica existencial de Heidegger. *Ekstasis*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 179-194, 2020.

LE MOS, F. O sol negro da linguagem: Nietzsche, Foucault e a questão do sentido. *Estudos Nietzsche*, Curitiba, v. 5, n. 1, p. 78-94, jan./jun. 2014.

MANNES, I. A angústia enquanto uma sinalização de indeterminidade na formação humana. 2023. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

MOURA, R. A pesquisa educacional com Heidegger: uma breve introdução fenomenológica. *Educação, ciência e cultura*, Canoas, v. 27, n. 3, 2022.

NUNES, B. Poética do pensamento. In: NOVAES, A. (Org.). *Artepensamento*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 389-409.

STEIN, E. *Compreensão e finitude: Estrutura e movimento da interrogação heideggeriana*. Ijuí: Unijuí, 2016.

STEIN, E. *Racionalidade e existência: o ambiente hermenêutico e as ciências humanas*. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2008.

STEINER, G. O silêncio dos livros. In: STEINER, G; CRÉPU, M. *O silêncio dos livros: Esse vício ainda impune*. Trad. Margarida Sérvulo Correia. Lisboa: Gradiva, 2012.

TODOROV, T. *As estruturas narrativas*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

### *Site*

[www.poetryfoundation.org/poets/samuel-beckett](http://www.poetryfoundation.org/poets/samuel-beckett)

# BILDUNG, FORMAÇÃO HUMANA E A BELA ALMA: NOTAS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO HOJE

Jordana da Silva Corrêa<sup>12</sup>

Neiva Afonso Oliveira<sup>13</sup>

## *Introdução*

A Educação pode ser entendida como um meio de transformação do ser humano. É acreditando nessa metamorfose que as pesquisas referentes à formação humana estão em alta, de maneira que conseguimos identificar trabalhos sobre seus diferentes desdobramentos.

Nesse artigo, início de uma pesquisa mais aprofundada, demonstraremos que um desses desdobramentos é a relação da formação humana com o conceito de *cuidado de si*, de Michel Foucault, e com o conceito de *Bela Alma*, trazido principalmente no romance de formação escrito por Goethe (2009), *Os anos de Aprendizado de Wilhelm Meister*.

Michel Foucault, em obras como *A hermenêutica do sujeito* e *História da Sexualidade 3*, faz uma exposição sobre a construção do sujeito por si mesmo, processo nomeado e relacionado ao *cuidado de si*. Essa construção de si, ou seja, uma transformação de si mesmo para o mundo, direcionada de forma bela, é o processo que resultaria na *Bela Alma*, como veremos ao longo do artigo.

---

<sup>12</sup> Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1694466377422003>

ORCID: 0000-0001-8050-3094

E-mail: [jordana.ufpel@gmail.com](mailto:jordana.ufpel@gmail.com)

<sup>13</sup> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7408879749508088>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5513-5530>

E-mail: [neivaafonsooliveira@gmail.com](mailto:neivaafonsooliveira@gmail.com)

## *O conceito emancipatório de Formação Humana*

A Formação Humana pode ser entendida como um processo em devir, um vir-a-ser, uma constante transformação, uma formação que se dá ao longo da vida, levando em consideração as próprias vivências e experiências do indivíduo, bem como sua autonomia. A formação, ao contrário do que muitos podem pensar, não se dá apenas em espaços formais de educação; essa, podemos realmente chamar de Educação, mas não de Formação, que é um termo de significado mais amplo. Antônio Joaquim Severino (2006, p. 621) define o termo formação de maneira bastante significativa:

A ideia de formação é, pois, aquela do alcance de um modo de ser, mediante um devir, modo de ser que se caracterizaria por uma qualidade existencial marcada por um máximo possível de emancipação, pela condição de sujeito autônomo. Uma situação de plena humanidade. A educação não é apenas um processo institucional e instrucional, seu lado visível, mas fundamentalmente um investimento formativo do humano, seja na particularidade da relação pedagógica pessoal, seja no âmbito da relação social coletiva.

A ideia de formação exposta por Severino (2006) está relacionada a um desenvolvimento para além da racionalidade, num processo que torna possível a emancipação do sujeito em suas relações tanto pessoais como sociais. A formação assim compreendida é um processo para além dos muros da escola e que extrapola um modo linear de aprender.

Ao pesquisarmos a respeito do pensamento filosófico em relação à formação humana, encontramos três modelos principais: a *Paideia* e a *Humanitas*<sup>14</sup> – modelo de formação

<sup>14</sup> De acordo com Platão, “a essência de toda verdadeira educação ou *paideia* é a que dá ao homem o desejo e a ânsia de se tornar um cidadão perfeito e o ensina a mandar e a obedecer, tendo a justiça como fundamento” (Jaeger, 2010, p. 14 7). Para Goergen (2009, p. 30), na *Paideia*, “O papel da educa-



dos gregos –, a *Bildung* alemã e a Omnilateralidade<sup>15</sup>. Nos deteremos principalmente aos modelos da *Bildung* alemã, por ser um modelo de características autoformativas e cujo indivíduo apresenta um desejo de vir-a-ser, e da *Paideia*, cujo objetivo é a busca da essência do indivíduo, ou seja, o indivíduo como Bela Alma<sup>16</sup>, que ocorre a partir da sua formação.

### *Bildung: a formação alemã*

A *Bildung*, modelo do século XVIII, envolvia a filosofia, a literatura e a pedagogia alemãs e representava a autonomia do sujeito na perspectiva da modernidade. Era uma nova dinâmica de formação voltada para a liberdade e o “cultivo de si”. Não a liberdade preconizada pela Revolução Francesa<sup>17</sup>, mas como liberdade de espírito, ou seja, uma disposição de si mesmo para dedicar-se ao conhecimento, como uma maneira de autoformação.

Segundo Goergen (2009, p. 45 *apud* Oliveira; Oliveira, 2014, p. 214), a *Bildung* é “o processo de autoconstrução do ser humano e da constituição de sua vontade no permanente conflito entre a sensibilidade e a razão, ou seja, entre o

---

ção seria o de alcançar o conhecimento do bem, da verdade e da justiça para melhorar a vida política”. No mesmo período, o autor esclarece que o ideal grego é o equilíbrio entre corpo e intelecto, bem como o respeito pelos sentimentos e interesses dos alunos (Goergen, 2009), *Humanitas*, enquanto modelo de formação da Roma Antiga, pressupunha o horizonte de uma educação humanística mais pragmática, cosmopolita e universal do indivíduo e decorre, principalmente, das noções de direitos e deveres dos homens.

<sup>15</sup> De acordo com Marx, é um projeto de formação que supera a alienação e a possibilidade de progresso de todas as lateralidades do ser humano

<sup>16</sup> O romance de Goethe *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, dedica um capítulo inteiro com o que chama “Bela Alma”, um indivíduo conduzido para o bem, que não possui arrependimentos e que muito se aproxima da perfeição moral.

<sup>17</sup> Lembrando que a liberdade como ideal da Revolução Francesa vem do lema “*Liberté, égalité, fraternité*” (Liberdade, Igualdade, Fraternidade), e foi assegurada pela Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, aprovada em 1789, com a livre atuação da burguesia na área econômica.

indivíduo e a sociedade [...] [e nela predomina] aquilo que as Artes e as Letras poderiam oferecer à nova dinâmica de formação”.

Conforme Volobuef (1999, p. 44), a *Bildung* “remete à formação enquanto realização pessoal pelo aprimoramento moral, intelectual e espiritual segundo os ideais do humanismo, disso resultando uma integração mais harmônica na sociedade”. Nessa mesma perspectiva, Freitag (2001, p. 12-13) cita duas possibilidades de significado para esclarecer o conceito ao leitor:

Em primeiro lugar, ela pode significar a concretização de uma imagem ou moldagem de um personagem segundo um ideal; neste caso, tratar-se-ia de um conceito emprestado à estética e à arte. Em segundo lugar, o conceito alemão tem a conotação de construção do caráter de uma pessoa, representando uma noção indispensável à teoria moral e psicológica.

Segundo a autora, esse modelo de formação pode significar o indivíduo ajustado tanto a um ideal quanto ao caráter, no âmbito da moral. Ocorre que a *Bildung* era uma das grandes preocupações da Alemanha no século XVIII, por isso começou a ser tratada nos romances da época, fazendo com que estes a tivessem como essência<sup>18</sup>, sendo a base da narrativa o relato da formação dos personagens. Chamamos esses romances de *Bildungsroman*<sup>19</sup>, traduzidos como romances de formação. Finalmente, a *Bildung* tinha como base a construção do indivíduo para o bem.

### *A Paideia grega*

Até aqui apresentamos que o grande fundamento da *Bildung* era a busca pela essência do indivíduo. Eis que a Paideia possui praticamente o mesmo fundamento. Esse

<sup>18</sup> A essência da *Bildung* é caracterizada como uma formação ideal, mas também pode-se vê-la como o caráter do indivíduo, no âmbito da moral.

<sup>19</sup> Na parte 3 trataremos brevemente sobre esse assunto para falarmos de Bela Alma.

modelo de formação humana é originado dos gregos e aponta para a integração de ensinamentos morais e humanistas junto à ginástica (exercícios corporais). Ocorre que o objetivo principal da *Paideia* é a busca da essência do indivíduo, e isso ocorre a partir da formação dos cidadãos. Porém, a formação do homem grego seria mais voltada à preparação do homem da *polis*, de um cidadão politizado: “os gregos criaram, também, e essencialmente, uma definição do humano e das novas exigências da *paideia*, em uma caracterização do que é e daquilo que deve ser o homem. E esse homem é um *homo politicus*” (Euzebio, 2010, p. 199).

Nessa mesma perspectiva, Foucault (2017a, p. 91-92, grifo do autor) ressalta, a respeito da *Paideia* e do homem grego, que a formação deve ser útil para a cidade, de modo a preparar o indivíduo para a política e para o domínio de si mesmo, por meio do respeito para com o próximo.

[...] o homem livre que tem um papel a desempenhar na cidade e com relação aos outros: ela não tem que utilizar procedimentos diferentes; a ginástica e as provas de resistência, a música e a aprendizagem dos ritmos viris e vigorosos, a prática da caça e das armas, o cuidado em se apresentar bem em público, a aquisição do *aidos* que faz com que se respeite a si mesmo através do respeito que se tem para com o outro – tudo isso é, ao mesmo tempo, formação do homem que será útil para a cidade, e exercício moral daquele que quer se dominar a si mesmo.

Foucault (2017a) destaca que a formação do homem grego deve levar em conta a sua utilidade para a cidade, bem como o respeito ao próximo, pois é assim que respeitará a si mesmo e terá seu próprio domínio.

Essa ideia também está presente em *A hermenêutica do sujeito* (2010), quando Foucault cita o diálogo entre Alcibiades e Sócrates, de Platão. Alcibiades expõe sua pretensão em participar da política da cidade a fim de governá-la e Sócrates, como mestre, dialoga com Alcibiades

a fim de instruí-lo, dizendo que, para governar uma cidade, deve-se antes governar a si mesmo, cuidar de si mesmo. Só assim poderá, depois, governar uma cidade: “É então que Sócrates lhe diz: mas afinal é preciso dar um pouco de atenção a ti mesmo; aplica teu espírito sobre ti, toma consciência das qualidades que possuis, e poderás assim participar da vida política” (Foucault, 2010, p. 32).

O filósofo ainda expõe que a liberdade do homem grego não é aquela entendida como a independência de todos os cidadãos, mas sim como uma liberdade a partir da reação do sujeito com ele mesmo, ou seja, o domínio de si:

É claro que a constituição da cidade, o caráter das leis, as formas da educação, a maneira pela qual os chefes se conduzem são fatores importantes para o comportamento dos cidadãos: mas, em troca, a liberdade dos indivíduos, entendida como o domínio que eles são capazes de exercer sobre si mesmos, é indispensável a todo o Estado (Foucault, 2017a, p. 94).

Em *História da sexualidade 3: o cuidado de si*, Foucault (2017b, p. 71) também expõe a respeito da *Paideia* (formação), quando diz que “Formar-se e cuidar-se são atividades solidárias”. O filósofo ainda destaca que Epicteto insiste que a escola não deve apenas transmitir conhecimentos “úteis”, práticos, mas também ser um “dispensário da alma” (Foucault, 2017b, p. 71).

A *Paideia*, assim como a *Bildung*, coloca em questão a responsabilidade do indivíduo de ir em busca de sua própria formação, no sentido de ter experiências, definir sua conduta e estabelecer seu modo de viver; não sendo um dever apenas das instituições formais de educação, mas também o indivíduo “cuidar de si mesmo”, termo muito utilizado nos estudos de Foucault.

## *O pensamento filosófico de Formação Humana a partir do cuidado de si*

O cuidado de si dá-nos uma noção de voltar-se para si mesmo, ou seja, uma interiorização que torna possível a existência a partir do pensamento. O modo como cuidamos do nosso corpo, da nossa mente, como nos apresentamos ao exterior, de forma que seja possível a reflexão para então uma transgressão: a formação humana ao longo da vida.

Dito isso, pergunta-se: o que é, para Foucault, este cuidar-se de si? Em *A hermenêutica do sujeito*, Foucault (2010) destaca algumas hipóteses, de forma que retoma o termo dos gregos com a expressão *epiméleia heautoû* (o cuidado de si). O filósofo considera importante apreender dessa expressão o seguinte:

Primeiramente, o tema de uma atitude geral, um certo modo de encarar as coisas, de estar no mundo, de praticar ações, de ter relações com o outro. A *epiméleia heautoû* é uma atitude – para consigo, para com os outros, para com o mundo.

Em segundo lugar, a *epiméleia heautoû* é também uma certa forma de atenção, de olhar. Cuidar de si mesmo implica que se converta o olhar, que se conduza do exterior, [...] dos outros, do mundo, para “si mesmo”. O cuidado de si implica uma certa maneira de estar atento ao que se pensa e ao que se passa no pensamento [...].

Em terceiro lugar, [...] Também designa sempre algumas ações, ações que são exercidas de si para consigo, ações pelas quais nos assumimos, nos modificamos, nos purificamos, nos transformamos e nos transfiguramos [...] (Foucault, 2010, p. 11-12).

O cuidado de si mesmo pode significar o relacionamento de si com o outro; ações que podem provocar transformações em si mesmo e no próximo; um olhar do exterior para o interior, conseguir enxergar-se, estar atento aos próprios sentimentos, pensamentos e se autocompreender. Em outras palavras, “corresponde a uma ética em que o sujeito

direciona suas atitudes sobre si mesmo” (Galvão, 2014, p. 159). Assim, podemos entender que o termo *cuidado de si* está relacionado à ação do sujeito com ele mesmo, numa relação ético-estética.

Da mesma forma, Frédéric Gros (2008, p. 133-134) expõe que o cuidado de si “constitui tanto mais um sujeito da ação, quanto um dos seus eixos essenciais consiste em estabelecer uma correspondência regrada entre os atos e as palavras. Eis aí um dos pontos importantes sublinhados por Foucault”. Para Gros (2008), o cuidado de si está relacionado ao modo como o sujeito vem a se enxergar como agente de suas próprias ações, as quais podem relacionar-se, posteriormente, com o que o agente fala, ou seja: as palavras devem ser como um reflexo daquilo que faz. Essa relação entre como se age e o que se fala é o que chamamos ética, conforme Foucault, o *éthos*, uma maneira de ser e de se conduzir.

De acordo com Nilmar Pellizzaro (2015, p. 118),

E esta maneira se traduz nos hábitos, maneira de se portar, caminhar; maneira de encarar os acontecimentos da vida (Foucault, 1994b, p. 714). Assim, a vida ética fazia parte de um longo processo de aprimoramento e lapidação do próprio eu, que Foucault chama de *technè tou biou*. Não se nascia um indivíduo ético, mas tornava-se ético à medida que se incorporavam certas práticas através do hábito cotidiano e gradativo.

Essas práticas que se incorporam ao cotidiano, Foucault denomina “técnicas de si”, ou “práticas de si”, que são exercícios, os quais o indivíduo realiza sozinho ou com outros, a fim de se transformar:

[...] [*técnicas de si ou práticas de si*] permitem aos indivíduos efetuarem, sozinhos ou com a ajuda de outros, um certo número de operações sobre os corpos e suas almas, seus pensamentos, suas condutas, seus modos de ser; de transformarem-se a fim de atender um certo estado

de felicidade, de pureza, de sabedoria, de perfeição ou de imortalidade (Foucault, 1994, p. 785).

O belo na vida, ou a vida bela, é inicialmente exposto por Nietzsche. Entendemos a aparição e o uso dessa expressão também por Foucault, uma vez que foi influenciado pelas ideias nietzschianas. Em um dos aforismos de Nietzsche (2008, p. 140-141), nota-se a sustentação da expressão *belo* como relacionado à vida:

**336.** *Querer o bem, ser capaz do belo.* – [...] Quem acende sua lanterna para encontrar homens perfeitos deve atentar para este sinal: são aqueles que sempre agem pelo bem e nisso alcançam o belo, sem nele pensar. Pois muitos dos melhores e mais nobres, por incapacidade e ausência de uma bela alma, permanecem desagradáveis e feios para o olhar, com toda a sua boa vontade e suas boas obras; eles repugnam, e prejudicam até mesmo a virtude, com a repelente indumentária de que a cobre o seu mau gosto.

Nietzsche (2008) expõe que a vida bela é aquela em que o homem possui boas ações, sem pensar efetivamente que está agindo pelo bem: apenas age, pois sua conduta moral assim o direciona. Quer dizer que o indivíduo não possuiria apenas ações éticas, mas todo o seu caráter o seria, inclusive seu pensamento. O sujeito dessa vida bela é chamado de Bela Alma, alguém virtuoso e que vive para o bem.

### *A Bela Alma como uma das esferas da Formação Humana*

Os romances que têm como conteúdo a descrição da formação do personagem ao longo de um determinado período de tempo foram nomeados *Bildungsroman*, ainda no século XVIII. São romances literários que tratam da autoformação do protagonista, o qual está buscando certo grau da sua própria perfeição. Morgenstern (1988) ainda atribui ao romance *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* o título de protótipo perfeito, que representa o “equilíbrio

entre harmonia e liberdade” do sujeito (Maas, 2000, p. 48), bem como “o espírito da época” (Maas, 2000, p. 47). Esse romance de Johann W. von Goethe conta a história do percurso da vida do jovem Meister, movido pelo desejo de desenvolver suas potencialidades, abandonando, assim, a possibilidade de tomar conta dos negócios paternos e engajando-se numa companhia de teatro, a qual considerava como ideal para o seu processo formativo, sob a forte comoção do sentimento de traição. *Os anos de aprendizado* relata esse desejo do protagonista em buscar, por sua própria vontade, o seu aperfeiçoamento.

O caminho autoformativo, que também podemos chamar de cuidado de si, inspirado em Foucault, é direcionado para um vir-a-ser que se transmuta em uma maneira de ser por meio de ações e condutas morais, que não são forçadas, são como atitudes naturais do indivíduo, ou seja, um modo de ser habitual, em que não apenas suas ações seriam éticas, como também seus sentimentos e pensamentos.

Uma das esferas desse cuidado de si resulta no que chamamos de Bela Alma. O Livro VI dos *Anos de aprendizado* expõe as características da Bela Alma, caracterizado como alguém de bom espírito, sereno e liberto, com ações que considerava justas, adequadas e próximas da perfeição. Na abertura do capítulo dedicado à Bela Alma, temos a seguinte nota de rodapé com a explicação do termo:

A expressão “*bela alma*” designa, de modo geral, alguém cuja via interior está em harmonia com a natureza e voltada para o bem. Fundamental na filosofia de Platão, o motivo da “beleza da alma” passou da Antiguidade para a literatura cristã (ver, por exemplo, Santo Agostinho: *Contra faustum manichaeum*, XII, 13). Na Alemanha do século XVIII, a expressão “bela alma” aparece em obras de Zinzendorf, Klopstock e Lessing. Rousseau emprega a expressão *belle âme* em *La Nouvelle Héloïse*. Goethe a utiliza numa carta a Henriette von Oberkirsh, data de 12 de maio de 1776, e também nas cartas endereçadas à



Charlotte von Stein de 6/9/1780, 10/4/1781 e 15/9/1781 (Goethe, 2006, p. 347).

Na nota de rodapé exposta no romance de Goethe (2006), coloca-se como Bela Alma aquele indivíduo que está em harmonia com o Universo e possui virtuosidade. Alguém que não ultraja, não fere, não ataca, é justo e paciente. Ao longo do Livro VI dos *Anos de aprendizado*, percebemos a personagem Natalie com essas características, sendo virtuosa e paciente.

Que podia ser aquilo que modificava meu gosto e minha maneira de sentir de tal modo que, aos vinte e um anos, e mesmo antes, eu não encontrava prazer algum nas coisas que produziam uma diversão inocente às pessoas de minha idade? Por que não eram, para mim, inocentes? Posso muito bem responder: justamente por não me serem inocentes, pois, ao contrário de meus semelhantes, eu não ignorava minha alma. Não, eu sabia, por experiências que adquiri sem havê-las procurado, que existem emoções mais elevadas a nos proporcionar verdadeiramente um prazer que procuraríamos em vão nos divertimentos, e que nessas alegrias mais elevadas abriga-se também um tesouro secreto capaz de nos fortalecer no infortúnio (Goethe, 2006, p. 366).

Ocorre que o próprio romance com o personagem principal se dá dessa forma. Ele abdica dos negócios e do dinheiro do pai e possui seus próprios planos para realizar seu desejo, o de autoformar-se, ir em busca de sua própria transformação por meio de suas próprias experiências:

Para dizer-te em uma palavra: instruir-me a mim mesmo, tal como sou, tem sido obscuramente meu desejo e minha intenção, desde a infância. Ainda conservo essa disposição, com a diferença de que agora vislumbro com mais clareza os meios que me permitirão realizá-los. Tenho visto mais mundo que tu crês, e dele me tenho servido melhor do que tu imaginas. Atente, portanto, àquilo que digo, ainda que não vá ao encontro de tuas opiniões (Goethe, 2006, p. 284).

Esse caminho de formação, cujo indivíduo busca o cuidado de si mesmo, sua instrução pelas vivências e uma vida bela, geralmente é uma iniciativa tomada pelo próprio sujeito, quando resolve por si mesmo o caminho a seguir. Assim como percebemos esse movimento no jovem Meister, também vemos em Natalie, a Bela Alma: “jamais me ocorreu pensar o quanto dependia de mim que minha alma estivesse igualmente formada, que ela parecesse um espelho no qual se poderia refletir o sol eterno, pois isso era algo que eu já havia definitivamente presumido” (Goethe, 2006, p. 350).

A busca pelo aperfeiçoamento do indivíduo, ou seja, a trajetória da Bela Alma, é caracterizada por Maas (2010, p. 145): “O acompanhamento da trajetória da Bela Alma permite que se vislumbre seu aperfeiçoamento espiritual em direção a uma crença autônoma e individualíssima, capaz de prescindir mesmo da retórica teológica e dos suportes mais doutrinários da fé”.

Geralmente, a Bela Alma não considera como uma obrigação a busca por sua transformação. É algo de sua natureza, como um impulso, de modo que suas ações nunca são isoladas como sendo algo propriamente ético, mas todo seu caráter é ético, por se tratar de uma pessoa virtuosa. O pensamento de Schiller (2008, p. 42) a respeito da Bela Alma corrobora com nossos argumentos:

Chama-se uma bela alma aquela em que o sentimento ético finalmente se assegurou de todas as sensações do homem, até ao grau em que, sem temor, pode deixar ao afeto a direção da vontade e nunca corre o risco de estar em contradição com as decisões do mesmo. Por isso, numa bela alma, as ações singulares não são propriamente éticas, mas o caráter todo o é.

Assim, entendemos que a Bela Alma faz esse movimento em busca de um cuidado de si de modo voluntário e sincero, como se fosse um chamado da própria alma essa

busca por si mesmo, algo que compõe o que chamamos de Formação Humana, cujo indivíduo desenvolve seus talentos, habilidades, seu “vir-a-ser” e colabora para a constituição de um indivíduo moral.

### *Considerações finais*

Neste texto, tivemos uma aproximação inicial entre a Formação Humana, o cuidado de si e a Bela Alma, evidenciando que um dos caminhos possíveis para essa formação é por meio do cuidado de si. Este pode significar o relacionamento de si com o outro; ações que podem provocar transformações no indivíduo; um olhar do exterior para o interior, olhar-se para si mesmo, enxergar-se, estar atento aos próprios pensamentos e se autocompreender. Com isso, chega-se a um indivíduo cuja conduta e modo de ser está direcionado ao bem, com ações que não são automáticas, mas que fazem parte do seu caráter, direciona suas atitudes para si mesmo, uma verdadeira Bela Alma.

As práticas de educação ancoradas numa perspectiva econômica de produção, ou seja, experiências de formação unilaterais, devem fazer com que os educadores busquem novas estratégias para desnaturalizar as experiências formativas com uma lógica competitiva e individualista.

Enquanto sujeito ético e participante do processo de formação, o educador deve estimular seus alunos a pensarem criticamente e a se formarem de maneira ética. Essa pesquisa traz à reflexão a transformação do indivíduo a partir da construção de si mesmo numa direção ético-estética, e é uma forma de resistência à maneira instrumental e utilitarista da pedagogia atual, para que consigamos pensar em novas maneiras de existência, num mundo em que ocorre a descaracterização da educação como processo de formação. Ainda estamos longe, mas o pensamento filosófico traz possibilidades de reflexão para ampliarmos a formação

do indivíduo como exercício de crítica, não deixando que ocorra um maior esvaziamento do humano ético-estético.

## Referências

EUZEBIO, Marcos Sidnei P. A filosofia, a cidade, a paideia: os antigos contemporâneos. *Revista Páginas de Filosofia*, v. 2, n. 1, p. 195-214, jan./jun. 2010.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito: curso dado no Collège de France (1981-1982)*. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres*. 4. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2017a.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade 3: o cuidado de si*. 15. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2017b.

FREITAG, Barbara. *O indivíduo em formação: diálogos interdisciplinares sobre educação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GALVÃO, Bruno Abílio. A ética em Michel Foucault: do cuidado de si à estética da existência. *Intuitio*, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 157-168, 2014. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/intuitio/article/view/17068>. Acesso em: 08 maio 2019.

GOERGEN, Pedro. Formação ontem e hoje. In: CENCI, Ângelo; DALBOSCO, Cláudio; MÜHL (Org.). *Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica*. Passo Fundo: Ed. UPF, 2009. p. 25-63.

GOETHE, Johann W. *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. São Paulo: Editora 34, 2006.

GROS, Frédéric. O cuidado de si em Michel Foucault. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). *Figuras de Foucault*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, pp. 127-138

JAEGER, Werner. *Paideia: a formação do homem grego*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

MAAS, Wilma Patrícia M. *O cânone mínimo: o Bildungsroman na história da literatura*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MAAS, W. P. A Bela Alma e a estética goethiana do símbolo. *Viso: Cadernos de estética aplicada*, v. IV, n. 9, p. 136-146, jul./dez. 2010.

NIETZSCHE, Friedrich. *Humano, demasiado humano II: um livro para espíritos livres*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa; OLIVEIRA, Neiva Afonso. Modelos de formação humana: Paideia, Bildung e formação omnilateral. *In*: BOMBASSARO, Luiz Carlos; DALBOSCO, Claudio A.; HERMANN, Nadja (org.). *Percursos hermenêuticos e políticos: homenagem a Hans-Georg Flickinger*. Passo Fundo: UPF; Porto Alegre: EdiPUCRS; Caxias do Sul: EDUCS, 2014, p. 208-222.

PELLIZARO, Nilmar. A amizade na perspectiva de M. Foucault. *Argumentos*, Fortaleza, ano 7, n. 14, p. 113-126, jul./dez. 2015.

SCHILLER, Friedrich. *Sobre graça e dignidade*. Trad. Ana Resende. Porto Alegre: Movimento, 2008.

SEVERINO, Antonio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da filosofia da educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, set./dez. 2006.

VOLOBUEF, Karin. *Frestas e arestas: a prosa de ficção do romantismo na Alemanha e no Brasil*. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1999.

# PROTAGONISMO JUVENIL E ENSINO MÉDIO, UM CAMINHO PARA A FORMAÇÃO DO SUJEITO NEOLIBERAL<sup>20</sup>

Neyha Guedes Dariva<sup>21</sup>

Simone Côrte Real Barbieri<sup>22</sup>

## *Ponto de partida: a BNCC do Ensino Médio*

A concepção de uma política educacional nacional não é novidade, nem foi criada a partir dos movimentos de discussão e estruturação da Base Nacional Comum Curricular. Ao contrário, o discurso oficial sobre as políticas educacionais brasileiras sempre considerou a necessidade de abranger as dimensões e as regionalizações das instituições escolares que compõem o sistema de ensino. Inclusive, a concepção de uma base nacional encontra-se na Constituição Federal (art. 210, 1988) ao definir que é preciso “assegurar formação básica e comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Demarcar o direito à educação universal sempre fez parte, e continua fazendo, das políticas, a partir do contexto educacional brasileiro, que não pode desconsiderar as regionalidades e as particularidades da diversidade territorial, cultural e social que compõe o Brasil. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996), assim como no Plano Nacional de Educação

---

<sup>20</sup> Publicado em formato de artigo intitulado “O conceito de protagonismo juvenil no currículo do Ensino Médio: um reflexo do modelo neoliberal”, no periódico *Periferia: Educação Cultura & Comunicação*, v.17, de 2025 (ISSN: 1984-9540; DOI: 0.12957/periferia.2025.00000).

<sup>21</sup> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3631255402689901>  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8089-9145>  
E-mail: [neyhadariva@gmail.com](mailto:neyhadariva@gmail.com)

<sup>22</sup> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7936642860556034>  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6967-7074>  
E-mail: [scrbarbi@ucs.br](mailto:scrbarbi@ucs.br)

(PNE) (Brasil, 2014), é expressa a necessidade de garantir a educação como direito universal a partir da promoção da “articulação das conferências nacionais de educação com as conferências regionais, estaduais e municipais que as precederem” (Brasil, 2014, art. 6º, §1º, II).

A novidade é a justificativa da implementação da BNCC para resolver o problema da ineficiência da educação, medida pelos indicadores nacionais e internacionais, que reflete resultados baixos, em geral, e muito desiguais alcançados pelas diferentes instituições e regiões, de modo que a BNCC se apresenta como o marco teórico que vai estabelecer legalmente o que deve ser comum e o que pode ser diverso, respeitando as particularidades pedagógicas das unidades escolares regionalizadas. Dito de outra forma, conforme o Ministério da Educação (Brasil, 2018, p. 11), “as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos”.

É preciso salientar a distinção entre currículo e política educacional, a fim de enfatizar o que deve ser comum e o que pode ser diverso. A política educacional se manifesta em forma de diretrizes gerais para que sejam a referência comum a ser implementada nas diferentes realidades escolares, enquanto os currículos devem ser adaptados às singularidades do sistema escolar. A relação entre o básico-comum e o diverso está pautada pelo respeito à diversidade cultural e à pluralidade das realidades escolares. Embora o discurso oficial defenda o respeito e articulação da pluralidade, o que de fato se manifesta na BNCC homologada em 2018 é a obrigatoriedade de sua implementação como um plano prescritivo que possa qualificar e garantir os resultados da educação brasileira determinando a padronização dos conteúdos e o alinhamento dos materiais didáticos a partir do estabelecimento das aprendizagens essenciais para o de-

envolvimento de determinadas competências e habilidades por meio do ensino.

Embora não seja objetivo deste artigo discutir o contexto de construção e organização da BNCC, não se pode deixar de pontuar que esse direcionamento para um modelo mercantilizado de educação, focado nos resultados, acaba por promover uma generalização e um nivelamento do desenvolvimento subjetivo, que também se reflete na definição das condições do Ensino Médio, homologada em conjunto com a do Ensino Fundamental, sem as devidas distinções e especificidades. Depois da homologação da BNCC em 2017, a BNCC para o Ensino Médio foi publicada em 2018, instituída pela Resolução nº 4, de 17 de dezembro do mesmo ano, estabelecendo o seu alinhamento às mesmas diretrizes, como uma continuidade das demais etapas do ensino que deveria ser posteriormente detalhada pelo MEC.

Um primeiro detalhamento referente a Base do Ensino Médio foi publicado em março de 2018. A BNCC do Ensino Médio apresenta exatamente os mesmos moldes da BNCC para a educação infantil e ensino fundamental, ou seja, pelo desenvolvimento das dez competências gerais e dos mesmos marcos legais, que irão definir as aprendizagens necessárias, somente adequando-as às etapas de ensino a partir da definição das áreas de conhecimento e das competências específicas de área. Também diferencia os objetivos pedagógicos finais, de acordo com as etapas: na BNCC da educação infantil e ensino fundamental pelos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, na BNCC do ensino médio pelas habilidades, que estão vinculadas às unidades temáticas e aos objetos de conhecimento.

Em 2019 foi publicado o segundo detalhamento da parte da BNCC referente ao Ensino Médio. Esta versão foi nominada, pelo MEC no portal da Base, como versão final do documento da BNCC. Sendo que a 3ª versão tinha um total de 472 páginas, considerando encerrada a descrição do Ensino Fundamental na página 460, enquanto o documento reestruturado como versão final contém um total de 600 páginas, tendo o acréscimo de mais de 100



páginas relativas a esta etapa de ensino, que se inicia na página 461 e se encerra na página 580 (Barbieri, 2021, p. 196).

Esse detalhamento da etapa do Ensino Médio traz, fundamentalmente, duas grandes mudanças: a primeira refere-se à inclusão da etapa do Ensino Médio que precisa ser rearticulada para melhorar a eficiência da aprendizagem voltada para a preparação adequada para o trabalho; a segunda refere-se à formação integral do indivíduo por meio da construção de seu projeto de vida (Brasil, 2018), com a introdução dos itinerários formativos.

No texto da BNCC, o detalhamento do Ensino Médio inicia-se com o destaque de que essa etapa precisa ser orientada por uma formação prática que possa ser mais útil e permanente do que a orientada por uma organização curricular pedagógica:

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Todavia, a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação. Entre os fatores que explicam esse cenário, destacam-se o desempenho insuficiente dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, a organização curricular do Ensino Médio vigente, com excesso de componentes curriculares, e uma abordagem pedagógica distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 461).

Essa diretriz de orientação para o mundo do trabalho perpassa toda a escrita da etapa do Ensino Médio, direcionando as competências necessárias à aprendizagem efetiva, à preparação para o mundo do trabalho e à instrumentalização do ensino, que terá seus resultados medidos pelo sucesso profissional. O texto traz um discurso voltado para o reconhecimento do jovem e da juventude historicamente referenciados, que deve atender às demandas de formação

tecnológica e complexa e que também deve reconhecer a diversidade dos sujeitos e de suas necessidades.

Nesse sentido, cabe às escolas de Ensino Médio contribuir para a formação de jovens críticos e autônomos, entendendo a crítica como a compreensão informada dos fenômenos naturais e culturais, e a autonomia como a capacidade de tomar decisões fundamentadas e responsáveis. Para acolher as juventudes, as escolas devem proporcionar experiências e processos intencionais que lhes garantam as aprendizagens necessárias e promover situações nas quais o respeito à pessoa humana e aos seus direitos sejam permanentes (Brasil, 2018, p. 463).

Ao destacar o reconhecimento da maturidade, da diversidade e da autenticidade dos jovens nessa etapa, a proposta apresenta a necessidade do jovem de se responsabilizar e opinar em sua formação, pontuando os dois elementos estruturantes da BNCC para a etapa do Ensino Médio: (1) protagonismo pelo reconhecimento dos jovens como “interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem” (Brasil, 2018, p. 463); (2) projetos de vida, para “assegurar aos estudantes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias faculte-lhes definir seus projetos de vida” (Brasil, 2018, p. 463), de modo que proporcionar uma educação adequada nessa etapa do desenvolvimento subjetivo significa propiciar ao estudante uma educação capaz de atender suas expectativas em conjunto com as demandas da sociedade. Para isso, é preciso considerar os diferentes contextos e realidades, a partir da participação da responsabilização do estudante por sua formação como protagonista da sua história.

O discurso oficial sobre a Etapa do Ensino Médio é, sem dúvida, revolucionário e parece inovador no que se refere ao reconhecimento de que os sujeitos devem ter voz, autonomia e responsabilidade na sua formação, na medida em que já são capazes de ter posicionamento crítico e de tomar suas próprias decisões. A questão que emerge ne-

cessariamente dessa abordagem é: tal protagonismo pode de fato se efetivar de forma crítica e autônoma? Ou seja, é preciso problematizar quais as condições e intenções do estabelecimento do protagonismo discente, diante de uma formação instrumental voltada para o atendimento das demandas mercadológicas e sociais, medindo os resultados dos alunos pelo sucesso profissional.

Segue-se essa investigação pontuando os elementos que compõem esse protagonismo e como eles estão articulados ou desarticulados de uma formação integral para a cidadania proposta pela BNCC do Ensino Médio.

### *Por trás do conceito de competências na educação*

Central na BNCC está a noção de competências, conceito que abarca e fundamenta o processo educacional como um todo. Competência é definida na BNCC como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 08). Apresenta-se, portanto, como uma ferramenta efetiva, um conjunto de conhecimentos e habilidades que devem ser empregados conforme a situação, seja para resolver demandas pessoais ou coletivas, da vida privada ou do mercado de trabalho. Dito de outra forma, o termo *competências* pode ser entendido como a capacidade de resolver problemas, tanto na vida particular do sujeito como em seu emprego. Na educação, ajudar o aluno a desenvolver certas competências é o mesmo que dizer que ele deverá, ao longo da trajetória escolar, adquirir conhecimentos, ganhar determinadas habilidades e desenvolver certas atitudes, que lhe servirão na resolução de suas demandas para além da escola.

Na BNCC, tal conceito aparece 258 vezes, o que demonstra sua importância. Se agora a Educação Básica deve orbitar ao redor do conceito de competências, antes a centralidade do processo educacional, nos documentos oficiais, se dava em torno da noção de conhecimentos adquiridos. Em um primeiro momento, esse deslocamento parece positivo, uma vez que o conceito de conhecimentos parece ser menos abrangente que o de competências, que pressupõe uma preparação mais dinâmica e menos estática para a vida. Apesar de isso ser uma verdade, não podemos deixar de considerar o quanto tal conceito parece atrelar-se de forma excessiva aos ditames da vida laboral de uma sociedade neoliberal, o que aparentemente gera uma contradição, que veremos mais adiante.

O conceito de competência aparece intimamente ligado, na BNCC, ao de protagonismo juvenil, na medida em que define o horizonte formativo do jovem vinculado ao seu projeto de vida e a sua constituição subjetiva, na etapa do Ensino Médio. Sabe-se que essa etapa foi a última a constar na Base, publicada somente em 2018, servindo, portanto, de sustentação para um Ensino Médio pós-reforma. Segundo o próprio documento, “A BNCC do Ensino Médio se organiza em continuidade ao proposto para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, centrada no desenvolvimento de competências e orientada pelo princípio da educação integral” (Brasil, 2018, p. 468). Assim, a educação integral seria tanto uma educação pensada para uma pretensa formação integral do sujeito como uma formação de tempo integral, uma vez que a proposta do Novo Ensino Médio (NEM) prevê o aumento gradativo da carga horária da etapa, até a consolidação de um Ensino Médio integral.

Assim como veremos com o conceito de protagonismo, a noção de competências surge no debate educacional brasileiro mais fortemente na década de 1990, atrelada às

transformações latentes no mercado de trabalho global. Seu início se dá na área da administração, principalmente nas teorias de gestão do final do século XIX e início do século XX, como na Administração Científica de Frederick Winslow Taylor. Nesse contexto, o foco estava em aumentar a produtividade das fábricas, modernizando tanto o maquinário quanto o próprio trabalhador e suas atividades. Para aumentar a produtividade, pensou-se em uma lógica de fragmentação do trabalho, atrelada ao uso de tecnologias (como a esteira) que permitissem uma maior movimentação das peças e um menor descolamento do trabalhador, garantindo um ritmo de trabalho cadenciado e constante. Nesse modelo, a ênfase da gestão intelectual ficava centralizada na figura do supervisor, enquanto o trabalhador podia focar-se integralmente em cumprir sua função de forma mecânica e repetida. Mais tarde, o sistema fordista apresenta uma atualização desse modelo, introduzindo a ideia de produção em massa, de padronização dos produtos e de dinâmica de produção contínua e sequencial, valendo-se, principalmente, das novas tecnologias.

Com o avanço do capitalismo, da competitividade entre mercados e a necessidade de expansão da massa consumidora, a partir da década de 1970 ocorre uma ruptura com o modelo taylorista-fordista, marcada pelo surgimento do modelo *Just-in-Time*<sup>23</sup>. É nesse período que o conceito de competência passa a ganhar centralidade na Administração Científica, focando-se diretamente no trabalhador. Para a organização taylorista-fordista, a noção de qualificação profissional era suficiente, uma vez que o trabalhador era preparado para uma ocupação específica. Já no novo

---

<sup>23</sup> Conforme Alves (1995), o conceito de *Just-in-Time* (JIT) pode ser definido como um sistema de administração da produção que determina que tudo deve ser produzido, transportado ou comprado no momento exato para atender à demanda. O objetivo principal do JIT é a eliminação de desperdícios, otimização de recursos e melhoria contínua dos processos produtivos.

modelo, a dinamicidade é a marca registrada. Sem grandes estoques, evita-se o desperdício, girando a mercadoria de forma muito mais rápida e eficiente. Ao coordenar demanda e produção, esse sistema torna o processo mais acelerado, dependendo muito mais da capacidade racional de seus trabalhadores, que já não podem ofertar apenas uma mão de obra mecânica e irrefletida. A capacidade racional do trabalhador, sua capacidade de gerenciar situações complicadas, de tomar decisões, e sua pró-atividade passam a ser essenciais para o sucesso do negócio. Atrelada a essa visão, a abordagem francesa da Administração Científica “se enquadra próximo de um modelo construtivista, em que a aprendizagem é a engrenagem para o desenvolvimento de competências” (Morais; Melo; Bianco, 2015, p. 492), focando na formação educacional do trabalhador.

De acordo com Kuenzer (1998), a adoção do modelo de competências no Brasil se consolidou nos anos 1990. As organizações multilaterais, como o Banco Mundial, a UNESCO e a OCDE, desempenharam um papel fundamental na elaboração de políticas públicas e na promoção do ensino de competências e habilidades em instituições de ensino em diversas partes do mundo. A migração de uma qualificação profissional para o desenvolvimento de determinadas competências pode ser vista aqui no Brasil sendo colocada em prática, primeiro, em cursos profissionalizantes, a exemplo dos cursos do sistema S<sup>24</sup> (SENAI, SESI, SENAC, SESC, SEBRAE). Porém, essa lógica não se restringiu, por muito tempo, aos espaços de formação técnica

---

<sup>24</sup> Conforme Santos e da Silva (2015), o “Sistema S” pode ser caracterizado como um conjunto de organizações voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que são financiadas por contribuições compulsórias dos trabalhadores e empresas, mas operam como pessoas jurídicas de direito privado. Essas entidades foram criadas com o objetivo de atender a necessidades específicas de formação e promoção social dos trabalhadores de diversos setores econômicos.

e profissionalizante. A própria BNCC, segundo nosso posicionamento, está construída com base nessa assimilação de uma demanda empresarial, que deve ser desenvolvida desde a escola. Prova disso são os contornos dados ao conceito de protagonismo juvenil, central tanto no NEM quanto na BNCC.

### *Protagonismo juvenil: construindo o sujeito neoliberal*

A palavra protagonismo deriva do grego, sendo uma junção de *protos*, que significa “primeiro, principal”, e *agonistes*, que significa “lutador, competidor”. Assim, conforme dicionário português, protagonismo é a “qualidade do que se destaca em qualquer acontecimento, área ou situação” (Dicionário Priberam, 2025). No teatro, por exemplo, o protagonista é o personagem principal da trama. Apesar de não ser um termo exclusivo do meio artístico e ser amplamente utilizado em outros contextos, a noção de protagonismo não era central nos documentos educacionais até a década de 1990. Conforme Ferretti, Zibas e Tartuce (2004, p. 412),

O discurso da participação ativa dos alunos em sua aprendizagem data, no Brasil, dos anos 20 e 30 do século passado, quando o pensamento de Dewey foi adotado por diversos teóricos da educação. Quanto a canais institucionais de participação de alunos na gestão da escola, os grêmios estudantis datam da década de 60 e os conselhos escolares, que preveem o envolvimento dos alunos e de suas famílias na direção da escola, remontam, em alguns estados da federação, aos anos 80.

Foi a partir da redemocratização que o conceito passa a atrelar-se mais fortemente a educação, aparecendo de forma cada vez mais central nos textos normativos, “por meio de um conjunto de políticas públicas e de documentos oficiais, o Estado brasileiro passa a se preocupar com a participação

dos jovens na escola e na sociedade” (Silva, 2023, p. 10). Apesar de uma análise positiva do conceito de participação jovem, é preciso considerar que o movimento estudantil e a organização política da juventude, tão cara ao movimento das diretas já, por exemplo, não foi o único impulso para a centralidade posterior do conceito de protagonismo na educação oficial.

Na esteira do conceito de competências, a emergência do protagonismo juvenil, enquanto essencial nos documentos norteadores da etapa média da educação brasileira, também se potencializou a partir de transformações de cunho econômico. Se as competências surgem como necessidade para a assimilação das habilidades necessárias dos novos trabalhadores, o protagonismo parece servir como veículo estratégico, sem o qual não seria possível empreender tal “viagem ao futuro”.

Como já vimos, o conceito amplificado chega ao discurso educacional brasileiro ainda na década de 1920, quando a filosofia de Dewey passa a ser adotada por teóricos ligados à educação, que visavam à promoção de uma escola de gestão mais democrática. Porém, vai se intensificar e tomar a forma que vemos atualmente somente na década de 1990, quando vários documentos legais passam a valer-se desse termo de forma cada vez mais sistemática. Segundo Canuto e Oliveira (2023, p. 08), “o termo protagonismo tem origem quando a Organização das Nações Unidas (ONU) batizou o ano de 1985 como Ano Internacional da Juventude: participação, desenvolvimento e paz”, o que desencadeou uma progressiva reorganização dos currículos escolares, de forma a promover a centralidade do sujeito jovem em seu processo educacional. Mas de onde surge tal interesse na juventude?

Se antes a educação formal era tida de forma mais tradicional, vetando, portanto, a participação dos alunos na



gestão e na organização curricular da escola; agora, a juventude passa a ser convidada a colocar-se ativamente como sujeito da educação, participando, inclusive, das tomadas de decisões. São inquestionáveis os inúmeros pontos positivos que tal proposta possui, afinal, nada mais condizente com uma nação democrática do que democratizar, também, a educação e colocar o estudante como central nesse processo. Apesar disso, a emergência do conceito parece carregar consigo um discurso oculto que merece atenção.

A partir das mudanças no mercado de trabalho, já aprofundadas anteriormente, chegamos a um modelo mais fluido de trabalhador e de trabalho, uma vez que vivemos em uma sociedade cada vez mais tecnológica e de um capitalismo que se reinventa a todo momento. A plataformização dos serviços trouxe como consequência uma acelerada precarização dos trabalhos, que agora aparecem na forma de vínculos cada vez mais sensíveis (às vezes inexistentes), guiados pela lógica do empreendedorismo de si. Essa é a dinâmica adotada por empresas como Uber e Ifood, por exemplo, que ao invés de trabalhadores com carteira assinada, contam com “colaboradores” autônomos, que se cadastram por meio de aplicativos e lucram conforme sua disponibilidade diária. Outros setores também ampliaram, nas últimas décadas, a participação de Micro-Empreendedores Individuais (MEIs) em seus quadros, como alternativa para burlar a responsabilidade empresa-funcionário.

Não é preciso nos aprofundarmos para compreender que tal precarização não passa despercebida pela juventude, a qual encontra cada vez menos sentido na educação formal, que já não parece propor um caminho seguro para postos de trabalho sólidos. É para enfrentar essa crise que a juventude é requisitada a ocupar papel central na educação, como esperança de que se encontrem alternativas para essa panela de pressão social prestes a explodir. A reforma do

Ensino Médio busca, ao mesmo tempo, tornar a etapa mais atrativa e formar a nova mão de obra, não só mais preparada para este novo mundo, mas mais conformada a ele e disposta a sempre buscar novos mercados e novas formas de girar a roda do capital. Para Silva (2023, p. 10), o protagonismo juvenil aparece, nas políticas curriculares, “ênfatizando a necessidade de responder aos desafios emergentes do século que se inicia e, ao mesmo tempo, de se ajustar às perspectivas do paradigma pós-fordista de produção e da nomeada ‘cultura pós-moderna’”.

A partir disso, percebe-se que, atrelado ao conceito de protagonismo, está o de empreendedorismo, o que pode ser verificado, por exemplo, na BNCC. Afinal, para assumir o papel principal de sua própria trajetória, o jovem precisa, primeiro, aprender a mobilizar diferentes habilidades que o ajudem na resolução dos problemas cotidianos. Não à toa, uma das finalidades do Ensino Médio é, justamente,

[...] proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros) entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade (Brasil, 2018, p. 466).

Observemos que empreender se consolida como um termo específico para práticas do mercado de trabalho, para definir o sujeito que toma a iniciativa frente a um novo negócio ou modelo de gestão. Logo, empreendedor é aquele capaz de identificar boas oportunidades de negócios, que serão rentáveis e oportunas. Se no modelo de organização do trabalho taylorista-fordista ainda fazia sentido preparar o trabalhador para um posto específico, com conhecimentos voltados para operar naquela função, no atual modelo

neoliberal esses conhecimentos estáticos já não são bem-vindos, pois serão rapidamente superados, dado que as transformações tecnológicas estão cada vez mais aceleradas, transformando não somente a forma de produção de mercadorias, mas a própria oferta de serviços. Em outras palavras, a educação dos novos trabalhadores está se transformando nas últimas décadas, operando menos na lógica da qualificação profissional e mais na lógica do aprendizado por competências. Para Ramos (2001, p. 74),

A estruturação de um sistema de competência profissional é indicada como capaz de demarcar uma esfera de cooperação entre as organizações, na qual se definem os elementos requeridos pelo mercado em matéria de educação profissional. Ao mesmo tempo, em relação aos conteúdos da formação, o sistema de competência poderia orientar e renovar as políticas e as ações educacionais, gerando parâmetros permanentemente renováveis.

Podemos inferir, conforme a citação, que um currículo orientado pelo sistema de competência é mais dinâmico, pois se ajusta mais facilmente às mudanças em matéria de mercado de trabalho e sociedade como um todo. Na sociedade do aprender a aprender, o sujeito inserido é aquele que consegue ser autônomo na busca por sua própria qualificação. A atual demanda por uma “atitude empreendedora” parece conflitar com a conquista da autonomia pelo protagonismo no processo formativo, e está vinculada à perspectiva neoliberal de formação técnica, muito mais do que ao desenvolvimento subjetivo evidenciando uma certa desconstrução de um modelo clássico de postos de trabalho, da qual emerge uma instabilidade.

É possível que tal instabilidade gere na juventude um sentimento de desamparo, ou, ainda, como nomeia Silva (2023, p. 14), um “vazio existencial”, motivado por uma sociedade que incita o “constante jogo de comparações entre pessoas, instituições e modos de vida” e que “engendra

uma coerção narcisista, associada ao medo de ser diferente”. A competitividade exacerbada e a responsabilização individual endossada pela atitude empreendedora associada à constante precarização do trabalho são elementos que se somam a esse mal-estar social e falta de perspectiva da juventude. Afinal, preparar-se para uma profissão nos termos atuais é muito diferente do que se fazia antigamente, considerando que hoje as garantias de sucesso são ainda mais frágeis. Toda essa instabilidade pode gerar pressões e marcas psicológicas. A própria ideia de um ensino médio pouco atrativo, que motivou o NEM, se pauta nesse problema social, defendendo um currículo mais flexível e atualizado, para uma sociedade igualmente fluida. Nessa esfera, o conceito de protagonismo juvenil parece servir de bote salva-vidas, que delega aos jovens a responsabilidade por transformar a sociedade e modificar a lógica que parece conduzir a um eminente fracasso.

### *O jovem como esperança: uma contradição que constrói*

A esperança depositada na juventude enfrenta alguns problemas. Afinal, confia-se aos jovens a missão de transformar uma realidade sem lhes dar as ferramentas necessárias para tal. A educação, que deveria fomentar os conhecimentos e as habilidades necessárias, acaba apenas por reproduzir, como vimos, as máximas que geraram tal sociedade, confiando no individualismo (e o fomentando) para a resolução de um problema coletivo. Isso porque, na sociedade neoliberal, a desigualdade social deixa de ser uma responsabilidade do Estado e passa a ser individual, sendo justamente a lógica da culpabilização do indivíduo aquela que perpassa os novos desenhos do conceito de empreendedorismo – e, portanto, de protagonismo juvenil – dentro da esfera educacional.

É nessa aposta de combate à desigualdade social por meio da atitude empreendedora individual que o protagonismo juvenil “refere-se tanto à participação de adolescentes e jovens pobres na superação da adversidade vivida por eles e suas famílias quanto à sensibilização e ação de jovens de classe média em relação às dificuldades de setores empobrecidos da sociedade” (Ferretti; Zibas; Tartuce, 2004, p. 417). Como substituição do papel do Estado, segundo Souza (2008), a lógica do voluntariado ganha força nas últimas décadas, calcada na lógica da ação individual como solução para demandas coletivas.

É assim que, para que a educação seja, de fato, uma aliada neste cenário, a “customização curricular” (Silva, 2023), marca do NEM, passa a se apresentar como alternativa viável. Pois é somente a partir de um currículo adaptado<sup>25</sup> e flexível, que “delega aos jovens a responsabilidade pelo seu processo formativo, reposicionando os processos de seleção dos conhecimentos escolares” (Silva, 2023, p. 03), que se faz possível trabalhar em prol do combate à desigualdade social, sem de fato lidar de forma profunda com as contradições indigestas geradas no próprio sistema. Parece conveniente, portanto, que a responsabilidade do futuro seja lançada no colo da juventude, oferecendo-lhe, em troca, uma sensação de liberdade e autonomia, fazendo-os crer que estão, de fato, fazendo suas próprias escolhas, iniciando pelo currículo escolar, mesmo que isso signifique, na prática, apenas ganhar repertório para produzir e reproduzir o *status quo*. É por isso, por exemplo, que, segundo a BNCC, o conceito de protagonismo deve servir “como suporte para a construção e viabilização do projeto de vida

---

<sup>25</sup> No NEM, os estudantes podem optar por Itinerários Formativos, que irão compor o conjunto de componentes curriculares cursados durante a etapa. Tais Itinerários são pensados para privilegiar algum tema específico ofertado pela rede, que se conecta a uma das quatro áreas do conhecimento.

dos estudantes, eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas” (Brasil, 2018, p. 472).

Se antes as condições objetivas e as políticas públicas eram tidas como chave para um futuro bem-sucedido dos trabalhadores em formação, agora a responsabilidade é única e exclusivamente do sujeito, que deve planejar, executar e avaliar seu futuro, girando ao entorno da autoanálise constante e eterna, buscando mais qualificação sempre que observar sua defasagem. O jovem, portanto, nada mais é do que “um novo cidadão que se configura e nesse caminho, o protagonismo se apresenta como meio promissor para construção desse cidadão engajado” (Canuto; Oliveira, 2023, p. 14).

É claro que resistências geradas pela atitude protagonista da juventude também podem ser verificadas ao longo de toda a história de nosso país. Um exemplo mais recente são as ocupações de escolas em 2016, um movimento que começou no Rio de Janeiro e logo se espalhou para todo o país. Nas ocupações, os estudantes secundaristas reivindicavam melhorias na educação como um todo (como mais verbas, professores e funcionários) e melhorias locais (estrutura física das escolas). Esse e outros movimentos estudantis são de suma importância, afinal,

Os jovens das ocupações, e dos coletivos parceiros, foram responsáveis pela construção de contextos democráticos (intersubjetivos) por onde o diálogo e/ou a experiência argumentativa e cultural resultaram na possibilidade empírica à outra racionalidade, um pouco mais distante da instrumental, do individualismo e do consumismo, tão mais próxima da experiência, participativa e democrática, da convivência e do bem viver (Virgínio, 2017, p. 56).

Apesar dos muitos exemplos positivos, vemos que o conceito de protagonismo juvenil parece ter sido cooptado mais fortemente na BNCC, mas não exclusivamente, girando em torno de preceitos que parecem reforçar e reproduzir

mais a formação fragmentada e individualista do neoliberalismo do que uma legítima formação crítica transformadora da realidade. A contradição enunciada nas primeiras páginas é justamente essa, a de um conceito que se destina à promoção de uma liberdade fundada em princípios democráticos para a superação da desigualdade social, mas que acaba por gerar apenas uma falsa superação, que realoca a responsabilidade pelas mazelas sociais, atacando-as apenas em focos locais (como no exemplo do voluntariado), ainda excessivamente distanciado da raiz do problema.

Para finalizar essa reflexão sobre o protagonismo das propostas na BNCC do Ensino Médio, não se pode ignorar que há uma contradição performativa entre o discurso para a formação crítica e a prescrição de uma formação instrumental reprodutivista. Essa contradição se evidencia na implementação dos itinerários formativos, na medida em que convoca o jovem a ser protagonista, responsabilizando-se pelas suas escolhas com a promessa de uma espécie de customização curricular, mas que, na verdade, atende prioritariamente as demandas mercadológicas em detrimento das aspirações dos sujeitos em formação.

## *Referências*

- ALVES, João Murta. O sistema just in time reduz os custos do processo produtivo. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GESTÃO ESTRATÉGICA DE CUSTOS*, 16 a 20 de outubro de 1995, [S.l.]. *Anais [...]*. [s.l.], 1995. Disponível em: <https://anaiscbc.abcustos.org.br/anais/article/view/3431/3431>. Acesso em: 02 abr. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL. *Constituição Federal do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, Diário Oficial da União, 26 jun. 2014.
- BARBIERI, Simone Côrte Real. *O silenciamento da voz docente na BNCC*. Caxias do Sul: Educus, 2021.

- CANUTO, M. B. OLIVEIRA, M. B. Sentidos de protagonismo juvenil e projeto de vida na BNCC Ensino Médio. *Ensino em Perspectivas*, Fortaleza, v. 4, n. 1, p. 1-20, 2023.
- DICIONÁRIO Priberam. Protagonismo. *Priberam Online*, 2025. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/protagonismo>. Acesso em: 10 mar. 2025.
- FERRETTI, Celso J.; ZIBAS, Dagmar M. L.; TARTUCE, Gisela Lobo B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, p. 411-423, ago. 2004.
- KUENZER, Acácia Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura S. *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 1998.
- MORAIS, Pablo Augusto Panêtto de; MELO, Tatiane Alves de; BIANCO, Mônica de Fatima. Noções/significado(s) de competência(s): uma revisão teórica. *Revista Cesumar Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, v. 20, n. 2, p. 487-504, jul./dez. 2015.
- RAMOS, N. M. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.
- SANTOS, Deribaldo; SILVA, Geisiane Cristina Pereira da. Utilização privada de dinheiro público: alguns apontamentos sobre a gestão dos recursos do Sistema S. *Revista de Políticas Públicas*, São Luís, v. 19, n. 1, p. 187-203, jan./jun. 2015.
- SILVA, Roberto Rafael Dias da. A questão do protagonismo juvenil no Ensino Médio brasileiro: uma crítica curricular. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 31, n. 118, p. 01-22, jan. 2023.
- SOUZA, R. *O discurso do protagonismo juvenil*. São Paulo: Paulus, 2008.
- VIRGÍNIO, A. S. Educação, juventude e participação democrática: o que se aprende nas escolas ocupadas. In: CATTANI, Antonio David. *Escolas ocupadas*. Porto Alegre. CirKula, 2017.



# A INTENCIONALIDADE EMANCIPADORA DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Lisandra Ferreira Jardim<sup>26</sup>

Neiva Afonso Oliveira<sup>27</sup>

Letícia Maria Passos Correa<sup>28</sup>

O presente texto tem como pretensão central investigar se o principal documento normativo da EJA, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, do Conselho Nacional de Educação (CNE), por intermédio da Câmara de Educação Básica (CEB), Parecer CNE/CEB nº 11/2000, demonstram alguma intencionalidade de formar cidadãos emancipados.

Dessa forma, inicialmente buscamos o significado filosófico de emancipação, dada a afinidade existente entre filosofia e educação. Eis que, na própria filosofia, a emancipação tem diferentes entendimentos, Abbagnano (2007, p. 362) aponta pelo menos três linhas filosóficas para definir o termo, a de Marx, a da escola de Frankfurt e a pós-modernista.

Diante disso, optamos, neste estudo, por assumir a concepção marxiana de emancipação. Para tanto, faz-se necessário aprofundar os estudos em relação à obra em que o autor aborda o assunto de forma mais enfática. A obra de 1843

---

<sup>26</sup> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6452423514453413>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1935-6571>

E-mail: [lisandrajardimdoutorado@gmail.com](mailto:lisandrajardimdoutorado@gmail.com)

<sup>27</sup> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7408879749508088>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5513-5530>

E-mail: [neivaafonsooliveira@gmail.com](mailto:neivaafonsooliveira@gmail.com)

<sup>28</sup> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2010619249802101>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0300-6099>

E-mail: [leticiampcorrea@gmail.com](mailto:leticiampcorrea@gmail.com)

trata-se de uma das primeiras escritas de Marx e denomina-se *A questão judaica*. Nela, o autor critica as afirmações feitas por Bruno Bauer, discípulo de Hegel. De acordo com Jardim (2011, p. 28), Marx

[...] questiona o tipo de emancipação que era esperada pelos judeus alemães e trata como egoísta o desejo judeu de receber tratamento especial em relação aos demais alemães defendendo também que, como alemães, deveriam trabalhar pela emancipação política da Alemanha e, como homens, lutar pela libertação da humanidade, e não exclusivamente dos judeus.

A crítica de Marx à Bauer deve-se ao fato de este centrar sua análise apenas sob a ótica da religião, pois, para Bauer, a emancipação judaica somente seria possível com a renúncia do Estado à sua respectiva religião oficial de Estado, ou seja, a questão política fundamental da relação do Estado com a religião se resolveria pela ausência de religião. Em um Estado laico, todos poderiam colocar-se como cidadãos, sendo igualmente livres para, se assim quisessem, cumprir deveres religiosos somente em âmbito privado.

A ideia defendida por Marx é a de que, em um Estado laico, estaria o limite da emancipação política. A fim de corroborar essa ideia, Marx buscou argumentos analisando três diferentes contextos: da Alemanha, onde o Estado era deliberadamente cristão; da França, que não tinha uma religião oficial do Estado, mas se mantinham as aparências de uma por meio de uma religião da maioria; e dos Estados livres da América do Norte, que não tinham nenhuma religião oficial. Segundo Marx (2006, p.19-20), nesse contexto, o “Estado emancipa-se da religião à sua maneira, segundo o modo que corresponde à sua própria característica, libertando-se da religião de Estado; quer dizer, ao não reconhecer como Estado nenhuma religião e ao afirmar-se pura e simplesmente como Estado”.

Dessa forma, o Estado exime-se de um comprometimento com a religião, e, ao mesmo tempo, o homem não se torna livre. Configurando-se, assim, um dos limites da emancipação política, visto que o homem sente-se livre por meio de um mediador, o Estado. A esse respeito, é importante salientar que, para Marx, o maior limitante da emancipação humana encontra-se no fato de o ser humano não se reconhecer como humano, atribuindo sua sociabilidade a algo externo, uma mediação. De acordo com Jardim (2011, p. 29), “no caso da religião, a mediação se dá por meio de seu poder de impedir que os seres humanos vejam a si mesmos como sujeitos de sua própria história, atribuindo a própria existência e os fatos a algo fora da dimensão humana”. Para Marx (2006, p. 19), “a questão da relação entre emancipação política e religião é para nós o problema da emancipação política e emancipação humana”, colocando em contradição aquilo que somos para o Estado e a própria condição humana.

Para Bauer, o problema reside no fato de o ser humano se reconhecer e agir por meio do Estado, sob uma nova mediação, sem, contudo, deixar de lado a religião, como descreve Marx (2006, p. 20) no trecho a seguir:

No que concerne ao Estado livre, a atitude do Estado a respeito da religião constitui apenas a atitude perante a religião dos homens que compõem o Estado. Daí se segue que o homem se liberta de um constrangimento através do Estado, politicamente, ao transcender as suas limitações, em contradição consigo mesmo e, de maneira abstrata, estreita e parcial. Além disso, ao emancipar-se politicamente, o homem emancipa-se de modo desviado, por meio de um intermediário, por mais necessário que seja tal intermediário. Por fim, mesmo quando se declara ateu através do Estado, isto é, ao proclamar que o Estado é ateu, encontra-se ainda envolvido na religião, porque só se reconhece a si mesmo por via indireta, através de um intermediário. A religião é apenas o reconhecimento do homem de maneira indireta; quer dizer, através de um

intermediário. O Estado é o intermediário entre o homem e a liberdade humana. Assim como Cristo é o mediador a quem o homem atribui toda a sua divindade e todo o seu constrangimento religioso, assim o Estado constitui o intermediário ao qual o homem confia toda a sua não divindade, toda a sua liberdade humana.

Assim, o ser humano passa a viver concomitantemente como indivíduo e cidadão do Estado, desprendendo-se de sua religião, na esfera pública como membro do Estado, e restringindo suas crenças estritamente ao âmbito privado. Dessa forma, o Estado passa a se configurar enquanto mediador da sua liberdade, bem como a religião, enquanto mediadora de sua divindade, entretanto em esferas distintas.

Marx, então, vê o Estado como o promotor da eliminação política/ilusória da propriedade privada, eximindo-se das diferenciações de nascimento, posição social e educação, uma vez que as coloca como fatores não políticos, assim tratando todos os membros do povo como iguais. Nesse sentido, Jardim (2011, p. 30-31) aponta que “o que ocorre é que de fato o Estado só passa a existir à medida que pressupõe essas diferenças e se autodenomina como *Estado político* apenas em oposição a estes elementos, e só neste sentido adquire caráter universal, não abolindo essas diferenças de forma efetiva”.

Essa ilusão de igualdade criada pelo Estado ocasiona um distanciamento do homem de si mesmo, quando passa a viver como indivíduo político em oposição ao seu ser privado, visto que a vida particular e suas peculiaridades permanecem fora do campo público.

Para Jardim (2011, p. 31), “a maior consequência desta contradição entre ‘Estado político’ e ‘Sociedade civil’ é que, além de se reconhecer o Estado como ser genérico<sup>29</sup>,

---

<sup>29</sup> Os termos “*vida genérica*” (*Gattungslieben*) e “*ser genérico*” (*Gattungswesen*) são extraídos de Feuerbach, que, no primeiro capítulo de *Das Wesendes Christentums (A essência do Cristianismo)*, discute a índole do homem e

o homem cria a ilusão de que só se torna genérico graças ao Estado.” Isto significa que o cidadão civil terá a ilusão de ter uma vida política de forma ilusória somente porque o Estado assim o caracteriza. Por isso, Marx (2006) afirma que a vida no Estado trata-se apenas de aparência.

Diferentemente do entendimento de Bauer, a distinção não se dá apenas entre o religioso e o cidadão, mas entre o ser individual e o cidadão, ou seja, entre o comerciante e o cidadão, o jornaleiro e o cidadão, enfim, entre o homem civil e o membro do Estado. Para Bauer, a emancipação política dos judeus somente seria possível se eles se emancipassem radicalmente do judaísmo. Para Marx, era absolutamente possível que os judeus se emancipassem politicamente sem abrir mão do judaísmo, pois emancipação política não significa emancipação humana. Para ele, emancipando-se politicamente os judeus passariam a fazer parte de uma sujeição geral, pois, assim como “o Estado evangeliza quando, apesar de ser uma instituição, adota uma postura cristã frente aos judeus, o judeu também atua politicamente quando, apesar de ser judeu, exige direitos de cidadão dentro do Estado” (Jardim, 2011 p. 32). Isso significa dizer que há uma sujeição recíproca entre ambos, resultando no maior passo possível em direção à emancipação humana, no mundo em que vivemos: a emancipação política, conforme explicado por Marx (2006).

---

justifica que ele deve ser distinto dos animais não somente pela “consciência”, mas por um tipo especial de consciência. O homem não é consciente de si mesmo só como indivíduo, é também consciente de si como membro da espécie humana, apreendendo, assim, uma “essência humana” que é idêntica em si e nos outros homens. Segundo Feuerbach, a capacidade para conceber a “espécie” é o elemento fundamental no poder humano de raciocínio: “A ciência é a consciência da espécie”. Marx (2006), embora não inicie a sua linha de reflexão a partir desse significado dos termos, emprega-os noutros contextos e insiste com mais força que Feuerbach que, devido ao fato de a “consciência genérica” definir a índole do homem, este só vive e atua autenticamente (ou seja, de acordo com o próprio temperamento) quando vive e age deliberadamente como um “ser genérico”, ou seja, como ser *social*.

O judeu pode emancipar-se politicamente e ter direitos de Estado e os chamados direitos humanos? Essa é a pergunta que Bauer responde dizendo ser impossível, pois, para gozar dos direitos gerais de homem, eles deveriam sacrificar a sua fé. Marx realiza uma análise aprofundada dos denominados direitos humanos em sua configuração original, constatando que estes configuram-se como direitos políticos, podendo ser praticados somente quando se vive em comunidade com outras pessoas. Estando configurados na categoria de liberdade política, os direitos civis não implicam nenhuma renúncia religiosa.

Marx (2006, p. 32) analisou legislações distintas: a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1781, a Declaração dos Direitos do Homem, de 1793, ambas francesas, e, também, as Constituições da Pensilvânia e de New Hampshire, ambos Estados norte-americanos; e, a partir dessa análise, afirmou:

Encontra-se tão pouco revelada no conceito dos direitos do homem a incompatibilidade entre a religião e os direitos do homem que o direito de ser religioso, segundo o costume de cada uma, e de praticar o culto de sua religião particular, vem expressamente entre eles compreendido. A prerrogativa da fé é um direito universal do homem.

Dessa forma, encerra-se a questão da incompatibilidade entre o povo judeu e os direitos humanos, visto que a religião se encontra intrinsecamente neles, proclamando, dessa forma, a fé como um direito humano geral.

Para Marx, o principal ponto persiste em saber a diferença entre *homme* e *citoyen*, ou seja, entre os direitos do homem e os direitos do cidadão, sendo, para Marx, os direitos do homem aqueles entre o Estado político, a sociedade civil e a característica da emancipação política. Não se pode deixar de ressaltar que esses direitos são característicos do

homem egoísta e que dizem respeito à *igualdade, liberdade, segurança e propriedade*.

Em relação à liberdade, trata-se do direito de agir sem causar prejuízos a outrem, de acordo com limites determinados pela lei, em suma, “A aplicação prática do direito humano da liberdade é o direito humano à propriedade privada” (Marx, 2006, p. 32). Mas de que se trataria a referida propriedade privada?

Refere-se ao direito que cada cidadão tem de ter e usufruir de um patrimônio sem importar-se com os demais. A sociedade burguesa se fundamenta nesse conceito, uma vez que vê nos demais não a realização de sua liberdade, mas a sua limitação. Depois de analisar o direito à liberdade, resta examinar os outros direitos humanos: a igualdade e a segurança.

Marx (2006, p. 32) analisa a igualdade em seu sentido não político e aponta que, de acordo com a Constituição de 1795, ela “consiste no fato de que a lei é igual para todos, quer ela proteja ou castigue”.

Por fim, quanto ao conceito de segurança, o autor define-a como o supremo conceito social da sociedade civil, o conceito de polícia, uma vez que toda e qualquer sociedade só existe para garantir a integridade de cada um de seus membros, de seus direitos e de seus bens. Sendo assim, o conceito de segurança serve como garantia do egoísmo referido anteriormente.

Após analisar cada um dos direitos humanos, Marx averigua que nenhum deles é maior que o egoísmo do homem enquanto membro da sociedade burguesa, importando-se apenas consigo mesmo, desconsiderando a vida em comunidade. Estando, assim, muito distante de conceber o homem como um ser genérico, mas o contrário, tornan-

do a própria vida genérica, em sociedade, algo externo às pessoas.

Marx (2006, p. 34) destaca a contraditoriedade existente entre a teoria e a prática revolucionária, visto que

[...] o direito humano à liberdade deixa de ser um direito no momento em que entra em conflito com a vida política, enquanto, na teoria, a vida política é apenas a garantia dos direitos do homem, dos direitos do homem individual, e precisa, necessariamente, ser suprimida logo que entre em contradição com seus objetivos, os direitos do homem.

Ou seja, o direito humano à liberdade é suplantado quando entra em conflito com a vida política, pois, em tese, os direitos do cidadão deveriam servir como *meio* para se alcançarem direitos individuais. Mas, na prática, os direitos do indivíduo tornam-se o *meio* para se alcançarem os direitos do cidadão. A esse respeito, ele ainda chama atenção para o fato de que a prática trata da exceção e a teoria da regra, impedindo que se considere essa relação como prática revolucionária, visto que nela o fim encontra-se como meio e o meio como fim.

Para Marx, revolução política é a revolução da sociedade civil, visto que esta decompõe a sociedade civil em indivíduos, sem revolucioná-los nem submetê-los à crítica. Enfim, a emancipação política significa reduzir o homem meramente a membro da sociedade, a indivíduo egoísta independente e, concomitantemente, a cidadão do Estado.

Por fim, o autor afirma que

Só será plena a emancipação humana quando o homem real e individual tiver em si o cidadão abstrato; quando, como homem individual, na sua vida empírica, no trabalho e nas suas relações individuais, se tiver tornado um *ser genérico*; e quando tiver reconhecido e organizado as suas próprias forças (*forces propres*) como forças sociais, de maneira a nunca mais separar de si esta força social como força política (Marx, 2006, p. 37).



Ou seja, a emancipação humana somente será possível quando os seres humanos tomarem consciência de si, de sua força e de seu poder enquanto classe.

É com base no pensamento de Marx sobre emancipação que pretendemos verificar se o principal documento normativo da EJA, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, Parecer CNE/CEB nº 11/2000, demonstra alguma intencionalidade de formar cidadãos emancipados.

Erich Fromm (1964, p. 15) aponta que “a meta de Marx era a emancipação espiritual do homem, sua libertação dos grilhões do determinismo econômico, sua reintegração como ser humano, sua aptidão para encontrar unidade e harmonia com seus semelhantes e com a natureza”. Refletindo sobre essa citação na hodiernidade, sujeitos emancipados seriam aqueles capazes de se reconhecerem protagonistas de sua própria história, de questionarem suas condições reais e as condições que o Estado lhes atribui, de perceberem que os direitos dentro do sistema capitalista são tratados apenas como uma ilusão.

Apesar de não vivermos em uma sociedade socialista, o que para Marx era *sine qua non* para haver emancipação, acredito na possibilidade de ocorrerem avanços em direção à emancipação política, dentro da sociedade capitalista na qual vivemos.

Mas, para compreender a crença que temos, é necessário diferenciar objetivamente emancipação política e emancipação humana. Primeiramente, é fundamental esclarecer que a emancipação política configura-se apenas como uma das condições para haver a emancipação humana.

Em relação à emancipação política, Jardim (2010, p. 39) esclarece que

O conceito de emancipação política tem origem na passagem do feudalismo ao capitalismo, quando passa a existir a relação de compra e venda da força de trabalho e assim a oposição entre os detentores dos meios de produção e os trabalhadores, incentivando a desigualdade social, ou seja, se fundamenta na ruptura com as relações econômicas; emancipação política pressupõe ao cidadão garantia dos direitos de liberdade, igualdade e propriedade, apenas no aspecto formal, ou seja, estes direitos só existem através do Estado, na forma de lei. Esta lei regula a todos os indivíduos de forma igual e cria uma abstração de todas as diferenças de classe, de profissão, de interesse particular, de riqueza, de raça etc., abolindo assim privilégios sociais ou individuais perante o Estado.

A emancipação política configura-se como uma sensação ilusória de direitos criada pelo Estado, a sensação de que existem direitos à liberdade, à igualdade e à propriedade e que estes são garantidos pelo Estado, por meio da segurança pública, por exemplo, gerando, assim, a sensação ilusória de que perante o Estado todos são iguais, sem diferenciação de classe social.

Outra diferença essencial entre a emancipação humana e a emancipação política é o tipo de relação que os sujeitos estabelecem entre si. Na emancipação humana, as relações baseiam-se na coletividade e superam o caráter individual e egoísta. Elas implicam relações de trabalho agregadas, nas quais as forças individuais são colocadas em comum e permanecem sob o controle comum. Esse contexto permite que cada um(a) desenvolva as suas habilidades e favorece, assim, relações efetivamente solidárias entre os sujeitos, superando as relações de oposição e concorrência características do sistema capitalista. Desse modo, promove-se o que seria o controle consciente das relações de trabalho e inicia-se o processo de superação do modelo vigente. A respeito da emancipação humana, Jardim (2011, p. 39) aponta que

[...] este processo somente se iniciará quando houver a consciência de que ele não se baseia na relação dos indivíduos com o Estado, mas sim na relação dos indivíduos entre si, nas suas relações cotidianas, na sociedade em si, e ocorrerá exclusivamente como um processo social, coletivo, enquanto classe. Somente se efetivará quando o homem se reconhecer e organizar suas forças como forças sociais, quando for consciente de si mesmo como indivíduo e como membro da espécie humana, atingindo assim a “essência humana”, ou seja, quando se tornar um *ser genérico*.

Tendo clareza de que o processo de emancipação humana somente seria possível com a tomada de consciência dos sujeitos, seres históricos organizados na classe, tem-se a conclusão de que, obviamente, não é isso que se espera encontrar num documento elaborado pelo próprio Estado, mas sim indicativos de que sua proposta de Educação de Jovens e Adultos vislumbra a tomada de consciência da população enquanto cidadãos de direitos que se posicionam como seres reflexivos que buscam expressar suas opiniões, lutando pelo máximo de igualdade e participação possível perante o Estado. Assim, consideramos que o documento estaria oportunizando que os estudantes busquem sua emancipação política, o que não garante a emancipação humana, mas abre as portas para que esse processo se inicie.

Em relação à EJA, salientamos que, com a Lei nº 9.394/96, ela finalmente passa a ser considerada modalidade da Educação Básica, devendo, assim, receber tratamento específico. Desse jeito, urgiram necessidades de esclarecimentos em relação a essa modalidade da Educação Básica, visto que diferentes entidades passaram a pedir esclarecimentos a respeito. Então, em função da pressão exercida por diferentes entidades, em 1999, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC), por meio da Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos (COEJA), resolveu pedir audiências públicas “a fim de que as demandas e questões

pudessem obter uma resposta mais estrutural” (Brasil, 2000, p. 2). O presidente da Câmara de Educação Básica indicou um relator para aprofundar estudos a respeito do tema, destacando a importância de haver a participação dos interessados. Assim, a CEB, aprofundando os estudos, passou a ouvir educadores do país envolvidos com a temática. A participação da comunidade educacional interessada se estruturou da seguinte forma:

As audiências públicas, realizadas em 29 de fevereiro de 2000 em Fortaleza, em 23 de março de 2000 em Curitiba e em 4 de abril de 2000 em Brasília, foram ocasião para se reunir com representantes dos órgãos normativos e executivos dos sistemas, com as várias entidades educacionais e associações científicas e profissionais da sociedade civil hoje existentes no Brasil.

Dois teleconferências sobre a Formação de Educadores para Jovens e Adultos, promovidas pela Universidade de Brasília (UnB) e o Serviço Social da Indústria (SESI), com o apoio da UNESCO, contaram com a presença da Câmara de Educação Básica representada pela relatoria das diretrizes curriculares nacionais desta modalidade de educação. Tais eventos se deram, respectivamente, em 28/11/99 e 18/04/00.

Tais iniciativas e encontros, intermediados por sessões regulares da CEB, sempre com a presença de representantes do MEC, foram fundamentais para pensar e repensar os principais tópicos da estrutura do parecer. As sugestões, as críticas e as propostas foram abundantes e cobriram desde aspectos pontuais até os de fundamentação teórica.

Ao lado desta presença qualificada de setores institucionais da comunidade educacional convocada a dar sua contribuição, deve-se acrescentar o apoio solidário e crítico de inúmeros fóruns compromissados com a EJA e de muitos interessados que, por meio de cartas, ofícios e outros meios, quiseram construir com a relatoria um texto que, a múltiplas mãos, respondesse à dignidade do assunto (Brasil, 2000, p. 2-3).

Dessa forma, foi garantida a pluralidade de ideias na construção das diretrizes, por meio da participação de diferentes setores, buscando expressar no documento as pe-

culiaridades concernentes a essa modalidade da Educação Básica.

O documento pautado nessa reflexão encontra-se organizado nos seguintes tópicos: Introdução; Fundamentos e funções; Bases legais das Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA (bases histórico-legais e atuais); Educação de Jovens e Adultos – hoje (cursos de EJA, exames supletivos, cursos a distância e no exterior, plano nacional de educação); Bases histórico-sociais da EJA; Iniciativas públicas e privadas; Indicadores estatísticos da EJA; Formação docente para a EJA; e Diretrizes curriculares nacionais e o direito à educação.

Para realizar a reflexão aqui proposta, examinaremos objetivamente apenas aqueles que consideramos fundantes à estruturação de uma proposta formativa para estudantes da EJA, que são os seus fundamentos e funções, a formação docente para a EJA, as diretrizes curriculares nacionais e o direito à educação. Haja vista que os demais itens referem-se às questões mais estruturais, que balizam a constituição do próprio parecer e a oferta de vagas, não se configurando como princípios fundantes da uma proposta de ensino.

O item *fundamentos e funções da EJA*, inicialmente, enfatiza uma característica importante de nosso país, que são diferenciações sociais que caracterizam o Brasil com uma sociedade de classes. A seguir, o parecer destaca a diferenciação feita entre sujeitos alfabetizados e os não alfabetizados, letrados e não letrados. Além disso, destaca a necessidade da sociedade atual de ter acesso a linguagens e expressões baseadas na microeletrônica para exercer a cidadania e se inserir no mercado de trabalho.

Considerando o grande número de analfabetos ainda existentes no país, o parecer aponta que a EJA “representa uma dívida social não reparada para com os que não tive-

ram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas” (Brasil, 2000, p. 5).

A esse respeito, é importante salientar que a falta de acesso ao mundo da leitura e da escrita trata-se de uma herança histórico-social, haja vista que resulta do tratamento diferenciado por parte das classes dominantes dirigentes à educação escolar das ditas minorias sociais, como negros escravizados, indígenas, caboclos, migrantes, trabalhadores braçais e mulheres, graças a uma cultura machista e patriarcal. Conforme aponta o seguinte trecho,

Impedidos da plena cidadania, os descendentes destes grupos ainda hoje sofrem as consequências desta realidade histórica. Disto nos dão prova as inúmeras estatísticas oficiais. A rigor, estes segmentos sociais, com especial razão negros e índios, não eram considerados como titulares do registro maior da modernidade: uma igualdade que não reconhece qualquer forma de discriminação e de preconceito com base em origem, raça, sexo, cor idade, religião e sangue entre outros. Fazer a reparação desta realidade, dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, é um imperativo e um dos fins da EJA porque reconhece o advento para todos deste princípio de igualdade (Brasil, 2000, p. 6).

O que significa dizer que a EJA se configura como uma possibilidade de o Estado colocar esses sujeitos historicamente prejudicados em condições de igualdade com aqueles que tiveram acesso ao universo letrado, oferecendo acesso ao universo da leitura e da escrita. Dessa forma, a modalidade em si tem como intencionalidade promover a *emancipação política*.

A respeito da função reparadora da EJA, aponta que vai além de oferecer uma escola de qualidade, direito anteriormente negado, mas procura reconhecer e tratar a todos como iguais. Para tanto, é fundamental que todos tenham

acesso à leitura e à escrita, visto que esta se trata de uma forma de estratificação social, pois pessoas não letradas e não alfabetizadas são discriminadas socialmente. Superar tal discriminação não é função somente da escola, mas

[...] a educação escolar possibilita um espaço democrático de conhecimento e de postura tendente a assinalar um projeto de sociedade menos desigual. [...] Ela pode auxiliar na eliminação das discriminações e, nesta medida, abrir espaço para outras modalidades mais amplas de liberdade (Brasil, 2000, p. 8).

Ou seja, a oportunidade de todos terem acesso ao Ensino Fundamental e Médio por meio da sua universalização possibilita a elevação da autoestima, a tomada de consciência de si e o reconhecimento dos seus iguais. Além disso, oportuniza o acesso a conhecimentos avançados indispensáveis para a formação de sujeitos mais solidários e surgimento de países mais autônomos e democráticos.

Uma escola democrática é um serviço público que deve fundamentar-se no princípio da igualdade e da liberdade. E, conforme aponta o parecer,

Por ser *direito de todos e dever do Estado*, é obrigação deste último interferir no campo das desigualdades e, com maior razão no caso brasileiro, no terreno das hierarquias sociais, por meio de políticas públicas. O acesso a este serviço público é uma via de chegada a patamares que possibilitam maior igualdade no espaço social (Brasil, 2000, p. 8).

Assim, configura-se a função reparadora da EJA como uma das formas de o Estado “pagar” a sua dívida com os sujeitos historicamente alijados do acesso à alfabetização e ao letramento. A EJA, em sua função reparadora, deve ser “uma alternativa viável em função das especificidades sócio-culturais destes segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais” (Brasil, 2000, p.

9). Por isso existe essa modalidade educacional de ter um modelo pedagógico adequado aos jovens e adultos.

Para finalizar, em relação à função reparadora da EJA, o parecer aponta ainda que: “Nesse momento, a igualdade perante a lei, ponto de chegada da função reparadora, se torna um novo ponto de partida para a igualdade de oportunidades” (Brasil, 2000, p. 9). Reitera, portanto, o caráter de emancipação política na intencionalidade da EJA trazida pelo documento, pois exalta objetivamente a sua função de promover a igualdade.

Sequencialmente, o parecer aborda a função equalizadora da EJA porque é caracterizada pela sua pretensão de atender os sujeitos que tiveram que interromper seus estudos devido aos mais variados motivos. Essa função indica que é necessário considerar que alguns estudantes da EJA tratam-se de pessoas com uma vida escolar atribulada e que muitos deles são trabalhadores ou desejam ingressar no mercado de trabalho. Eles perpassam o nível da alfabetização e precisam de incentivos em outros sentidos, tais como leitura de livros e uso de múltiplas linguagens que deem conta do campo do trabalho e da cidadania. Essa particularidade refere-se à função equalizadora da EJA, considerando que a “equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas” (Brasil, 2000, p. 9). Ou seja, buscar garantir a oportunidade de acesso e permanência na escola aos que foram desfavorecidos nesse sentido em outras ocasiões é o objetivo.

A EJA caracteriza-se como um compromisso de concretizar um caminho para o desenvolvimento de todos os sujeitos, das mais diversas faixas etárias, visto que ela possibilita que jovens, adultos, além dos idosos, atualizem seus conhecimentos, revelem aptidões, socializem experiências



e alcancem diferentes perspectivas em relação ao trabalho e a cultura. Nesse sentido, o parecer destaca que

Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é **a função permanente** da EJA que pode se chamar de **qualificadora**. Mais do que uma função, ela é o próprio **sentido** da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade (Brasil, 2000, p. 11).

Desse modo, percebe-se que o sentido da EJA está em oferecer oportunidades de aquisição de conhecimento e de atualização aos mais diversos grupos sociais, podendo possibilitar, por exemplo, a descoberta de novas áreas de atuação. Na EJA, muitos indivíduos podem encontrar a chance de formação para o universo do trabalho ou para dar significação às próprias experiências socioculturais. Mais uma vez, propondo a construção de uma sociedade mais igualitária e qualificada para refletir sobre si, por meio da oferta igualitária de formação, garantindo, por meio do Estado, o direito de igualdade, ou seja, proporcionando aos indivíduos uma formação que emancipe politicamente.

É possível perceber em todo o trecho do parecer relativo aos fundamentos e às funções da EJA que essa modalidade traz consigo claramente a intencionalidade de emancipar politicamente os sujeitos, visto que lhes proporciona, por meio do Estado, uma situação de igualdade de oportunidades formativas.

Continuando a análise do parecer, o próximo item a ser apreciado diz respeito à formação docente para a Educação de Jovens e Adultos, sobre a qual aponta que os profissionais devem ter ciência de que a Educação Básica visa a desenvolver o aluno, proporcionando-lhe condições para

exercer a cidadania e subsidiá-lo para desenvolver estudos posteriores ou prosperar no trabalho. As peculiaridades de cada nível de ensino devem ser consideradas. Dessa forma, enfatiza as particularidades concernentes aos professores de EJA, apontando que estes devem estar preparados e dispostos a se relacionar dialogicamente com seus estudantes, considerando seus saberes para propor a construção do conhecimento, e para isso é necessária formação, não apenas boa vontade.

O parecer aponta particularidades dos estudantes da EJA que devem ser consideradas pelos docentes na sua formação. Grande parte dos estudantes “movem-se para a escola com forte motivação, buscam dar uma significação social para as competências, articulando conhecimentos, habilidades e valores” (Brasil, 2000, p. 57). Destaca-se também que “não se pode ‘infantilizar’ a EJA no que se refere a métodos, conteúdos e processos” (Brasil, 2000, p. 57). Assim, os professores devem receber formação e qualificação para construir projetos pedagógicos que correspondam a essas características e expectativas, por isso há resoluções específicas que se encarregam da formação inerente aos profissionais da EJA. A esse respeito, considero importante para este estudo a passagem que afirma que

É claro que a lei e sua regulamentação pertinente, ao destacarem *as modalidades e cada fase*, querem que a igualdade de oportunidades se exerça também pela consideração de diferenças significativas para a constituição de saberes próprios da educação escolar voltadas para jovens e adultos (Brasil, 2000, p. 57).

Reitera-se a necessidade de haver uma formação específica para profissionais que pretendem trabalhar com essa modalidade de ensino, para garantir uma formação de professores que busquem estabelecer uma relação pedagógica que considere as vivências dos sujeitos. Tal relação, denominada *adequação*, tem como objetivo promover a

permanência dos sujeitos na escola, por meio dos conteúdos trabalhados de forma diferente do tradicional, levando em consideração as peculiaridades dos estudantes. Por essa razão, o parecer aponta que “as licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA” (Brasil, 2000, p. 58).

Seguem, por conseguinte, as considerações a respeito da importância da formação específica de profissionais para atuar com uma modalidade de ensino dotada de tantas especificidades. A esse respeito, atrevo-me a considerar que todo esforço orbita em torno da função principal da EJA, de promover a igualdade entre os sujeitos por meio da possibilidade de acesso ao ensino formal. Toda a proposta de formação docente para a EJA configura-se como uma forma de propor a emancipação política dos estudantes.

O próximo item do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 a ser analisado denomina-se “Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos”. Esse tópico aponta que a EJA, por se tratar de uma modalidade da Educação Básica dentro do Ensino Fundamental e Médio, deve ser pautada pelos princípios da LDB e, em relação aos seus componentes curriculares, obedecer às Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Médio. Aponta que “a elaboração de outras diretrizes poderia se configurar na criação de uma nova dualidade” (Brasil, 2000, p. 61).

Contudo, destaca-se que isso não significa igualdade quando consideradas as diferenças impressas nos sujeitos pelas diferenças de faixas etárias; ou seja, sujeitar-se às diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio e para o Ensino Fundamental não significa reproduzi-las descontextualizadamente. O parecer aponta que muitos dos estudantes dessa modalidade de ensino procedem de classes sociais pouco favorecidas, de forma que muitas vezes suas

vivências são discrepantes no que se refere às expectativas de muitos professores em relação a eles. Por isso, é muito importante a contextualização do ensino a esse público. Nesse sentido, o parecer indica que

A contextualização se refere aos modos como estes estudantes podem dispor de seu tempo e de seu espaço. Por isso, a heterogeneidade do público da EJA merece consideração cuidadosa. A ela se dirigem adolescentes, jovens e adultos, com suas múltiplas experiências de trabalho, de vida e de situação social, aí compreendidos as práticas culturais e valores já constituídos.

Diante dos ditames dos pareceres considerados, a regra metodológica é: descontextualizá-los da idade escolar própria da infância e adolescência para, apreendendo e mantendo seus significados básicos, recontextualizá-los na EJA (Brasil, 2000, p. 61).

Isso significa que a legislação deve ser adequada para atender os estudantes da EJA, haja vista que eles têm particularidades que os diferenciam dos estudantes que cursam o Ensino Médio e o Ensino Fundamental sem defasagem de idade.

Nessa modalidade, o ensino deve ser pensado com base nas necessidades e nos saberes prévios de seus alunos e, para tanto, o parecer aponta a flexibilidade curricular e explica que esta

[...] deve significar um momento de aproveitamento das experiências diversas que estes alunos trazem consigo como, por exemplo, os modos pelos quais eles trabalham seus tempos e seu cotidiano. A flexibilidade poderá atender a esta tipificação do tempo mediante módulos, combinações entre ensino presencial e não-presencial e uma sintonia com temas da vida cotidiana dos alunos, a fim de que possam se tornar elementos geradores de um currículo pertinente (Brasil, 2000, p. 61).

O documento deixa claro que a EJA pode e deve adequar-se para atender às peculiaridades de seus estudantes. Além disso, aponta para a categoria trabalho, destacando

que esta deve ser central na proposição dos conteúdos curriculares, visto que, de modo geral, os estudantes de EJA buscam inserção ou melhoria no trabalho por meio da alfabetização ou complementação dos estudos. Destarte, os projetos pedagógicos e a formação docente devem considerar o trabalho com elemento fundante para o ensino nessa modalidade da Educação Básica.

O Parecer destaca que os componentes curriculares ligados à Educação Artística e à Educação Física devem ser considerados como possibilidades para se trabalhar “a desinibição, a baixa autoestima, a consciência corporal e o cultivo da socialidade” (Brasil, 2000, p. 63).

Em relação aos projetos pedagógicos, destaca que estes devem considerar a existência de jovens e de adultos que têm interesses distintos, devendo, em função disso, propor momentos heterogêneos e homogêneos de ensino, buscando sempre adequar os conteúdos aos saberes dos estudantes.

Por fim, mencionadas e ponderadas as peculiaridades da EJA, destaco uma última passagem contida nesse item do parecer, que aponta que

A oferta de cursos da EJA deve ser um esforço constante e localizado dos poderes públicos com o objetivo de tornar a função reparatória cada vez mais uma coisa do passado e que desapareça de nossos códigos a imposição do “erradicar o analfabetismo”. Erradicar é tirar algo pela raiz.

Neste sentido, trata-se de eliminar as condições gerais, que não permitem um mínimo de equidade, e as específicas que, dentro dos cursos, não consideram o perfil do aluno em adequação aos métodos e diretrizes, como ocorre tão frequentemente com os alunos da EJA.

A base nacional comum dos componentes curriculares deverá estar compreendida nos cursos da EJA. E o *zelar pela aprendizagem dos alunos (art. 13, III)* deverá ser de tal ordem que o estudante deve estar apto a prosseguir

seus estudos *em caráter regular* (art. 38) (Brasil, 2000, p. 64-65).

Esse trecho destaca a necessidade de superar a função reparadora da EJA e destaca o compromisso do Estado em proporcionar equidade aos estudantes dessa modalidade. Destarte, colocando a EJA em si como uma forma de promover emancipação política, o que fica explícito em todas as considerações feitas no item relativo às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, visto que propõem adequações visando a possibilitar o acesso igualitário aos saberes. Isto é, representa que a intencionalidade formativa da EJA deve primar pelo direito à igualdade de todos os sujeitos, dessa forma, promovendo a formação de sujeitos emancipados politicamente.

Por fim, será analisado o item denominado *O direito à educação*, que destaca que ainda há um longo caminho pela frente para que a EJA se configure como educação permanente com vista ao pleno desenvolvimento do educando, deixando efetivamente de ser vista como uma compensação e passando a ser considerada um direito.

Aponta a importância da universalização da Educação Básica alargando-se para a urgente obrigatoriedade do Ensino Médio. Destaca que a sua inclusão na lei passa a configurá-la como um caminho a seguir, a educação permanente, apesar de esbarrar numa situação socioeducacional atrasada em relação ao acesso próprio, universal e adequada às crianças em idade escolar. Nesse sentido, destaca que

Os liames entre escolarização e idade podem até não terem conseguido a melhor expressão legal, mas pretendem apontar para uma democratização escolar em que o adjetivo *todos* tal como posto junto ao substantivo *direito* seja uma realidade para cada um deste conjunto de crianças, adolescentes, jovens e adultos. A efetivação deste “direito de todos” existirá se e somente se houver escolas em número bastante para acolher todos os cidadãos bra-

sileiros e se desta acessibilidade ninguém for excluído (Brasil, 2000, p. 66).

Reitera-se, assim, o fato de que sua inclusão na lei se trata apenas de um dos passos de um longo caminho a ser percorrido e considera-se a importância da Educação Básica como pilares para qualquer formação futura. A EJA, enquanto uma forma de Ensino Fundamental e Médio, deve ser considerada, da mesma forma que o ensino regular, como uma possibilidade “de abertura para o mundo contemporâneo em seus desafios e exigências mais urgentes e um dos meios de reconhecimento de si como sujeito e do outro como igual” (Brasil, 2000, p. 67), avultando a sua função de promover o direito à igualdade por meio do estado, pressuposto da emancipação política.

Os indicativos de emancipação política apontados nos itens anteriormente analisados são reforçados no parágrafo de encerramento do parecer:

De acordo com Bobbio (1987), a possibilidade de escolha aumenta na medida em que o sujeito da opção se torna mais livre. Mas esta liberdade só se efetua quando se elimina uma discriminação que impede a igualdade dos indivíduos entre si. Assim, tal eliminação não só libera, mas também torna a liberdade compatível com a igualdade, fazendo-as reciprocamente condicionadas. A superação da discriminação de idade diante dos itinerários escolares é uma possibilidade para que a EJA mostre plenamente seu potencial de educação permanente relativa ao desenvolvimento da pessoa humana face à ética, à estética, à constituição de identidade, de si e do outro e ao direito ao saber. Quando o Brasil oferecer a esta população reais condições de inclusão na escolaridade e na cidadania, os “dois brasis”, ao invés de mostrarem apenas a face perversa e dualista de um passado ainda em curso, poderão efetivar o princípio de igualdade de oportunidades de modo a revelar méritos pessoais e riquezas insuspeitadas de um povo e de um Brasil uno em sua multiplicidade, moderno e democrático (Brasil, 2000, p. 67).

No trecho supracitado, fica explícito o objetivo de promover, além do direito de igualdade, o direito de liberdade, inter-relacionando-os e condicionando-os à escolaridade. Isso, apontando a EJA como uma forma de superar as dualidades sociais historicamente encontradas em nosso país, salientando ainda que esse é um dever do Estado.

Por fim, consideramos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, como um todo, uma forma de propor a emancipação política a seus estudantes, o que se configura como um importante passo para a emancipação humana.

### *Referências*

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Brasília, DF: 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011\\_00.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf). Acesso em: 02 nov. 2025.

JARDIM, Lisandra Ferreira. *A intencionalidade formativa expressa nos projetos pedagógicos das escolas rurais de ensino fundamental completo da cidade de Pelotas/RS: um estudo fundamentado na concepção marxiana de emancipação*. 2011. 163 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufpel.edu.br/handle/123456789/1761>. Acesso em: 02 nov. 2025.

MARX, Karl. *Manuscritos econômicos filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2006.



# PENSAMENTO CRÍTICO, LIBERDADE E AUTONOMIA: O PROCESSO FORMATIVO NAS INFÂNCIAS PELA PERSPECTIVA DE JOHN DEWEY E MARIA MONTESSORI

Leonor Gularte Soler<sup>30</sup>

Nívia Celo Barragan Ferreira<sup>31</sup>

## *Introdução*

Se partirmos do termo *formação* no dicionário de Pedagogia, podemos observar que a *formação*, quando determinada como humana, pode ser entendida de diversas formas e nem todas estão dentro de uma visão pedagógica. Ao pensarmos em um sentido mais amplo, tudo que de alguma maneira possa ser chamado de *formação* e seja correspondente ao homem de algum modo vem a ser incluído na esfera de interesses próprios da Pedagogia. Porém, de uma forma mais restrita, a formação é humana por referir-se ao homem dentro dele mesmo e por ser o homem seu sujeito.

Ainda que se admitam algumas coincidências, há características que diferem *formação* e educação. Na primeira delas, a educação é fundada em autoridade e obediência, enquanto a *formação*, ainda que também exija a subordinação do sujeito a pontos de vista mais elevados, requer conjuntamente sua cooperação ativa e livre. Em uma segunda

---

<sup>30</sup> Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1141371987526559>  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6078-823X>  
E-mail: [leonorgulartesoler@gmail.com](mailto:leonorgulartesoler@gmail.com)

<sup>31</sup> Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2793484024311163>  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6185-2384>  
E-mail: [niviabarragan17@gmail.com](mailto:niviabarragan17@gmail.com)

característica, observa-se que a obra educativa é concluída com a maturidade da razão, mas o trabalho formativo vai além, pode ocupar uma vida inteira. Segundo Hoz (1999), o sentido legítimo da *formação* como tarefa pedagógica é prestar ao outro o auxílio para seu próprio processo formativo na medida em que necessite.

O conceito de *formação* é parte da tradição filosófico-pedagógica do Ocidente e está vinculado aos grandes projetos educacionais, como *Paideia* grega e *Bildung* alemã. Seu significado toma forma diferente no decorrer da história de acordo com o contexto social e as formas humanas de vida. De um lado, mostra a busca do ser humano para tornar-se melhor do que é, porém identifica também a condição humana empobrecida pela perda da sua liberdade por pressões externas e internas de um modo antiquado e conservador presente na educação desde os primórdios e que, conseqüentemente, ainda se faz atuante na nossa realidade formadora por meio das instituições escolares.

O presente texto apresenta, a partir de uma epistemologia da infância, o processo formativo da criança alicerçado no pensamento filosófico-educacional dos educadores John Dewey e Maria Montessori. Nossa hipótese é que a capacidade da criança de se deixar formar e de formar-se a si mesmo (autoformação), nas duas propostas em questão, desenvolve-se a partir de seu pensamento crítico, da liberdade e da autonomia. Embora exista, em diversos aspectos, uma diferença considerável entre as duas instâncias teórico-pedagógicas, o que se pretende nesse entrelaçamento entre as duas teorias é extrair um fio condutor comum nas propostas formativas de ambos.

Apostamos na plasticidade da condição humana e no potencial formativo de cada criança justificado pela espontaneidade criativa e pelas formas democráticas de vida na infância afirmando que há mais aproximações do

que afastamentos entre as duas esferas. Esse cenário abarca tanto Maria Montessori como educadora e filósofa que nos orienta à compreensão e reflexão sobre a educabilidade respeitosa para todas as crianças como também John Dewey, ao refletirmos sobre o contexto de um pensamento que envolve a especificidade do aprender na infância. Instiga-nos a interlocução entre os dois educadores para que, além de nós, outros pesquisadores desenvolvam pesquisas e estudos nesse profícuo campo das epistemologias da infância. Isto posto, e apoiadas nas categorias pensamento crítico, liberdade e autonomia, apresentamos as reflexões a seguir.

### *Dewey e Montessori: o processo formativo na infância*

A filosofia de Dewey consiste em um esforço e um contínuo interesse na inter-relação da teoria com a prática. Ele defendeu com afincos que todas as experiências e ações humanas assumem uma maior importância quando compreendidas em termos naturalistas e examinadas como instrumentos para resolver nossos problemas e, assim, tornar melhor nossas vidas. Ao reconstruir os conceitos de sociedade e indivíduo, Dewey apresenta um fio condutor na ligação entre fatores biológicos e fatores culturais da realidade dos homens. São os processos educativos e as dinâmicas sociais em que os homens estão inseridos desde que nascem que constituem essa unidade. As experiências que compõem as relações humanas do mundo físico em continuidade com o mundo social dão forma à interação com os próprios semelhantes.

A influência da *Bildung* hegeliana se apresenta em Dewey como o papel essencial que o encontro-desencontro com a diversidade desempenha no processo formativo de cada cidadão e das comunidades sociais. De um lado, Dewey apresenta o homem como um ser humano flexível,

maleável, plástico que, ao longo de sua vida, sofre inúmeras transformações, se deixa formar no mesmo momento em que se autoforma, sendo essa plasticidade condição de sua noção de educação como crescimento; por outro lado, influenciado por G. Mead (1863-1931) – que também sofreu influência de Hegel e que pensa a formação social do *self* desenvolvendo uma noção de ação humana concebida como interação social mediada simbolicamente –, Dewey apresenta uma compreensão da ambiguidade que constitui a formação humana, marcada pela tensão entre indivíduo e sociedade. A ideia do *eu moral*, no capítulo XXVI da obra *Democracia e Educação* (1936), aponta uma concepção teleológica do autodesenvolvimento humano como intrinsecamente social e cooperativo, ou seja, é um processo dinâmico e dialético de autotransformação e mudança social; o que nos leva à ideia de *Paideia*<sup>32</sup> que, no contexto grego, representa um amplo processo de cultivo da pessoa em relação à virtude.

Referenciada internacionalmente, Montessori foi uma das pioneiras dentro do contexto da escola nova e valorização da criança como sujeito ético capaz de corresponder à metodologia do real, do concreto, em que o objetivo principal é a formação ativa e autônoma do ser humano consciente. Como educadora, nos oferece a possibilidade de pensar a criança como um sujeito multidimensional. O devir da criança parte de um presente no qual os obstáculos podem ser considerados dados, sobretudo, pelos adultos, e o educador deve ter o cuidado de não reafirmar adaptações deformantes. Para Montessori (1965, p. 158), o ensino que

---

<sup>32</sup> A *Paideia* era um modelo de educação que exigia tempo livre, não estava ligado ao domínio do trabalho e da produção, seu fim último era ampliar a liberdade dos homens como cidadãos alcançando a excelência na capacidade da razão. Ainda nessa linha de investigação que trata da formação da pessoa, temos a *Bildung*, que na abordagem de W. Humboldt (1767-1835) passa a ser compreendida como um processo de autoformação por meio da interação dialética do homem com a cultura e a sociedade.

se oferece às crianças “visa precisamente atenuar seus esforços transformando sua conquista em alegria; nós somos como que os ‘cicerone’ desses peregrinos; eles estão fazendo sua entrada na vida do pensamento humano, e nós os ajudamos a não desperdiçar forças e tempo em tentativas inúteis”.

A filosofia montessoriana apresenta uma abordagem educacional que valoriza o desenvolvimento integral da criança. Sua metodologia se baseia na observação e no respeito ao ritmo individual de cada aluno. O foco está em proporcionar para o infante um ambiente que estimule a curiosidade natural e a autonomia. Sendo assim, para Montessori, a primeira e mais urgente tarefa da educação é descobrir esse sujeito. O dilema de educar-se é, pois, o de existir em primeiro lugar, preparar uma nova ambientação para autoaprendizagem, expandindo a energia potencial da criança que se educa. De acordo com Seveso (2024, p. 88), “a educação consiste, portanto, em oferecer a possibilidade e os meios apropriados para permitir a exploração, mas também a autoexpressão e o autodomínio”.

Na essência da epistemologia educacional montessoriana, assim como em John Dewey, a criança é vista como sujeito ativo do processo de aprendizagem, incentivada a explorar, descobrir e aprender por meio das suas experiências práticas em um ambiente seguro e preparado com o suporte dos adultos. Segundo Montessori (1965, p. 16), nenhuma pessoa arriscar-se-á a afirmar que esse princípio tenha sido desenvolvido em algum momento nas escolas e na pedagogia: “É verdade que alguns pedagogos – sobretudo Rousseau – exprimiram estranhos princípios e vagas aspirações de liberdade infantil; mas o verdadeiro conceito de *liberdade* é coisa desconhecida dos pedagogos”.

Portanto, é fundamental preparar um ambiente que permita liberdade para a criança aprender e no qual o ob-

servador (educador) busque a espontaneidade do observado (alunos) de forma natural ao se relacionar com seus pares e com os objetos de aprendizagem ofertados. Nesse sentido, o educador passa a ser um observador, tomado pelo “espirito do cientista”, aquele que experimentará a satisfação de ver a evolução da criança e, quem sabe, tornar-se um observador da humanidade em movimento. Há uma aprendizagem mútua. A criança aprende com o próprio caminho para seu crescimento e o professor aprende com a criança a aperfeiçoar-se como educador. No entanto, Montessori (1965, p. 16) alerta que “é necessário que a escola permita o livre desenvolvimento da atividade da criança para que a pedagogia científica nela possa surgir: essa é a reforma essencial”.

Tanto Dewey quanto Montessori defendem que a cada fase do desenvolvimento as necessidades biológicas e psicológicas mudam. Sendo assim, a compreensão do ensino/autoeducação mais completo permite que os recursos adequados possam ser utilizados pelos educadores. O ambiente escolar se torna parte integral e acompanha os interesses de todas as partes envolvidas, proporcionando as trocas entre pares e a aprendizagem mútua, professor/aluno e aluno/professor.

A originalidade do pensamento de Maria Montessori se fundamenta em dois conceitos: *Cósmico* e *Científico*. O conceito *Cósmico*<sup>33</sup> é voltado para o estímulo ao desenvolvimento da criança, incentiva a sua capacidade de imaginação e construção dos afetos, principalmente a amorosidade e o respeito por si, pelo seu próximo e pelo mundo, favorece o

---

<sup>33</sup> Cósmico é um adjetivo relativo ao *Cosmos*, ou seja, ao Universo. A etimologia da palavra *Cosmos* origina-se do grego *Kósmos*. Japiassú e Marcondes (2006, p. 59-60) afirmam que *Cosmos* “refere-se a ‘ordem’, ‘universo’, ‘beleza’ e ‘harmonia’ e que designa, em sua origem, o céu estrelado enquanto podemos nele detectar certa ordem: as constelações astrais e a esfera das estrelas fixas. Por extensão, designa, na linguagem filosófica, o mundo enquanto é ordenado e se opõe ao caos”.

sentimento de pertencimento, criando, assim, condições de cooperação, de respeito e de amor em relação à natureza, ao cosmos, e cumprindo sua função na sociedade. O conceito *Científico* “não tem outra finalidade senão a de expor os resultados de uma experiência que abriu, aos novos métodos, uma vida prática” (Montessori, 1965, p. 9). Entendido como um fenômeno, presume compreender a eficácia do ensino no cotidiano, uma utilização de observações e hipóteses das experiências científicas montessorianas.

Os princípios do método montessoriano preparam os educadores para a construção de uma relação de equilíbrio com os seus alunos, tornando-se um elo entre a criança e o ambiente. A caminhada torna-se consequência natural e permite o livre desenvolvimento da criança que se utiliza desse ambiente preparado para expressar suas vontades, assim como seus talentos e potencialidades.

### *Liberdade e autonomia nas infâncias*

Em *Experiência e Educação* (1976), ao examinar as questões de *autoridade e controle social*, Dewey volta-se para situações humanas em geral. Como se utilizar do controle social sem violar a *liberdade* do indivíduo? Ele se apropria de exemplos da vida cotidiana, os jogos de futebol organizados nos intervalos das aulas: “Jogos envolvem regras e regras ordenam o seu comportamento. Jogos não são atividades ao acaso, nem uma série de improvisações. Sem regras não há jogos”, diz Dewey (1976, p. 47). Quando surgem disputas, apela-se ao juiz ou alguma decisão na arbitragem, caso contrário o jogo termina. Dewey (1976) chama a atenção para os aspectos do controle que aparecem nessa situação: (a) se as regras são parte do jogo e não vêm de fora, os jogadores não sentem que estão submetidos à imposição do controle externo; (b) mesmo que um indivíduo não concorde com algo e se zangue durante o jogo,

sua objeção não é à regra, mas ao que julga violação da regra; e (c) as regras são bem padronizadas e legitimadas pela tradição. O elemento convencional possui muita força. Os jovens, geralmente, só mudam as regras quando os adultos, que são seus modelos, já fizeram essas mudanças. Dito isso, Dewey (1976, p. 48) conclui que “o controle das ações individuais é efetuado pela situação global em que os indivíduos se acham envolvidos e em que participam e atuam como partes componentes e cooperativas”.

Dewey (2002) compreende que o processo educativo vai além do interesse da criança. É necessário gerenciar as atividades e dar-lhes um rumo definido. Quando orientadas e colocadas a serviço de um fim organizado, tais atividades tendem a desenvolver resultados significativos, em vez de se dispersarem ou se limitarem à expressão de simples impulsos. Para que não sejam ignorados nem reprimidos os impulsos da criança, Dewey (2002, p. 42) sugere uma terceira via: “dirigir as atividades da criança, exercitando-a de acordo com determinados vetores e conduzindo-a, assim, a objetivos que são o corolário lógico da via escolhida”. Ou seja, quando a criança tenta concretizar seu impulso de fazer determinada atividade, ela se vê obrigada a definir bem a sua ideia e transformá-la em um plano, e para isso é necessário disciplina e perseverança. Ela aprende a superar os obstáculos por meio do seu esforço.

Segundo Dalbosco (2018), Dewey vê o ser humano como um ser cooperativo porque alcança satisfação em suas atividades, uma vez que elas preenchem fins e objetivos altamente comunitários. Isso significa que o ser humano pode expandir suas habilidades e aptidões de forma mais satisfatória e profunda ao se tornar um participante reconhecido da comunidade. Democracia e vida comunitária caminham juntas, e o dever ético da comunidade humana é assegurar formas plurais de reconhecimento a todos os membros.



Há uma face formativa nesse vínculo entre democracia e vida comunitária, já que esse reconhecimento não é dado, mas precisa ser conquistado. Sua definição de comunidade, ainda que abstrata, aponta o compromisso verdadeiro da comunidade de preservar a participação e o prazer de cada membro na cooperação grupal.

Dewey (1976), ao falar do controle social, assunto que foi abordado anteriormente, identifica que, no caso de atividades cooperativas em que todos os seus membros participam, sejam na família ou em outro tipo de grupo comunitário, esse controle social precisa ser bem ordenado e com confiança mútua, caso contrário não funciona. “Não é a vontade ou o desejo de uma pessoa que estabelece a ordem, mas o espírito dominante em todo grupo. O controle é social, mas os indivíduos são partes do grupo e não elementos fora da comunidade” (Dewey, 1976, p. 49). Isso não significa que a autoridade dos pais ou professores não tenha que intervir e exercer controle direto, ainda que tais casos sejam poucos se comparados ao controle exercido normalmente. O mais importante é que em uma família bem ordenada – ou outro grupo comunitário – os pais ou professores não exercem a autoridade pela manifestação da simples vontade pessoal, mas como um representante e agente dos interesses do grupo como um todo. Quando é necessário falar e agir firmemente, deve ser feito no interesse do grupo e não como exibição de poder pessoal. É nisso que difere a ação arbitrária da ação leal e justa.

O entendimento de Montessori (1965) sobre a disciplina considera que o indivíduo que é senhor de si e que pode seguir uma regra de vida, ou seja, a criança que aprende a mover-se corretamente e disciplina seus movimentos está sendo preparada não somente para a escola, mas também para a vida. Nesse sentido, o desenvolvimento se dá não só

para o ambiente escolar, mas igualmente para o ambiente social.

A metodologia de Montessori em relação à autoridade do professor, nos primeiros anos de vida/formação da criança, propõe que a escola permita o desenvolvimento das manifestações espontâneas e da personalidade da criança. Seus estudos giram em torno da criança como sujeito de preferências. Nesse sentido, o tutor ou o educador precisa levar em conta e, principalmente, conhecer quem é esse ser a fim de prepará-lo para a autonomia até o momento da formação integral que faça acontecer a responsabilidade – do sujeito educando, pela sua liberdade e escolhas no exercício de sua aprendizagem. Tomar o processo de formação como contínuo faz parte da percepção que a pedagogia montessoriana enseja.

Durante sua trajetória, Maria Montessori publicou suas pesquisas transformando-as em princípios fundamentais para a construção do ser humano desde a primeira infância até a fase adulta. Dentre seus estudos filosóficos e teorias pedagógicas editadas e traduzidas em diversos idiomas, Montessori aborda suas descobertas e os princípios de uma educação voltada para a paz e independência da criança. Para a educadora, a criança é livre para escolher as suas atividades, buscar, descobrir, aprender e desenvolver-se em atividades sempre observadas pelo olhar atento da família, do cuidador, da escola, do professor, quando esse olhar atento proporciona condições para que ela se desenvolva livremente e, assim, construa a si mesma na medida em que conhece os conteúdos, os objetos e a realidade trabalhada. É nessa liberdade de ser, fazer e aprender que se consiste a libertação da criança pela educação a partir do método montessoriano. Montessori (1987, p. 33-34) esclarece que,

[...] indubitavelmente, o período de criação; nada existe no início, e eis que cerca de um ano após o nascimento a

criança conhece tudo. A criança não nasce com um pouco de inteligência, um pouco de memória, um pouco de vontade, prontas a crescerem e se desenvolverem no período seguinte. O gatinho pode miar desde o instante em que nasce, ainda que de uma forma imperfeita, o pássaro ou bezerro também possuem uma pequena voz própria, aquela que será mais desenvolvida, a voz da sua espécie. O homem só conta com um meio de expressão ao nascer: o choro. Portanto, no caso do ser humano não se trata de desenvolvimento, mas de criação que parte do zero. O passo maravilhoso dado pela criança é aquele que a conduz do nada a algumas coisas, e é difícil para a nossa mente compreender essa maravilha.

Essa reflexão apresenta um recorte teórico sobre as teses de Montessori, as quais permeiam a infância em suas primeiras descobertas e a relação professor/aluno, pois é um conjunto de relações que existem entre o infante e seus ambientes mais imediatos, e entre esses ambientes está a escola.

A educadora alerta que, “para ser eficaz, uma atividade pedagógica deve consistir em ajudar as crianças a avançar no caminho da independência; assim compreendida, esta ação consiste em iniciá-la nas primeiras formas de atividade, ensinando-as a serem autossuficientes” (Montessori, 1965, p. 52-53). A criança constrói a autoeducação com o seu trabalho e aprendizado em todas as atividades propostas na escola, então se propicia a socialização e, por conseguinte, as descobertas que se transformam em jogos e os jogos em aprendizagem. No entanto, seu significado principal ainda são as conquistas e as realizações da criança.

### *O desenvolvimento da capacidade de pensar nas infâncias*

Dewey (2002), ao formular o currículo na escola laboratório, observou que era preciso utilizar as tendências individuais da criança, seus impulsos originais para comunicar-se com tal domínio gradativo e habilidade, os quais,

de alguma forma, auxiliavam a criança a cooperar com crescente eficácia para a vida de seu grupo. Como fazer isso? A hipótese apresentada por ele foi uma classificação básica dos impulsos que a escola motiva, que foram agrupados em quatro categorias: o impulso social, o construtivo, o investigativo e o expressivo.

O instinto social das crianças se manifesta na comunicação, na interação pessoal e nas conversas. A criança de 4 ou 5 anos, diz Dewey (2002), é egocêntrica. Sempre que um novo assunto é abordado, ela diz que já viu ou ouviu sobre ele. O horizonte dela não é amplo, “uma experiência tem de afetá-la de forma imediata, caso contrário ela não se mostra suficientemente interessada em compará-la ou relacioná-la com as experiências doutras pessoas” (Dewey, 2002, p. 46). Sendo assim, o interesse limitado da criança pequena é passível de se expandir indefinidamente. Por esse motivo, Dewey destaca o instinto da linguagem como sendo a maneira mais simples de expressão social da criança, por conseguinte, o mais importante recurso educativo.

O instinto de fazer representa o impulso construtivo. Esse impulso que a criança tem para fazer coisas exprime-se pelas brincadeiras, pelos movimentos, pelos gestos e pelo faz de conta, que se traduzem depois nas modelagens de materiais, dando forma concreta e solidificação definitiva. Todas as artes expressivas, como pintura, desenho etc., podem ser incluídas sob o impulso construtivo. Segundo Dewey (2002), essa expressão, que é originada nos impulsos sociais e construtivos da criança, são – na realidade – refinamentos. Essas expressões são agrupadas em partes separadas de atividades artísticas para fins de convivência. Elas resultam em contribuições úteis entre o trabalho e o lazer. A sensação de ter ajudado se transforma e aumenta a estimativa da criança em seu próprio poder. Assim, gradativamente, o modo de agir inovador torna-se

habitual e resulta em um desenvolvimento da experiência, que – continuamente refinada e enriquecida – aumenta a cada dia para a criança e para o grupo.

O instinto de investigação da criança surge da combinação entre o impulso construtivo e o da conversação. Não há diferença entre um trabalho feito na carpintaria e a ciência experimental. As pesquisas que as crianças são capazes de desenvolver, seja no campo da física ou da química, não apresentam como objetivo elaborar conceitos técnicos ou conquista de verdades abstratas, mas o que elas querem e gostam é de mexer nas coisas e ver o que acontece. O instinto artístico apresenta-se, na concepção de Dewey (2002), como uma quarta categoria, que desenvolve o impulso expressivo da criança. Ele origina-se dos instintos construtivos e comunicativos. O instinto social relaciona-se com o impulso artístico, porém, na maioria dos casos, em crianças pequenas, pelo desejo de representar, de relatar.

Dewey (2002) relata um exemplo relacionado com o trabalho têxtil de coser e tecer. Para estimular o impulso construtivo, as crianças montaram um tear primitivo na oficina. Em seguida, surgiu a vontade de criar algo com o tear. O professor mostrou alguns cobertores fabricados pelos índios, e as crianças começaram a desenhar estilos de cobertores indígenas, dentre eles foram escolhidos os que mais se identificavam com o trabalho proposto. Com poucos recursos, as próprias crianças definiram as cores e as formas para finalizarem os cobertores. As crianças puderam perceber, a partir da análise do trabalho, que os fabricantes de cobertores precisavam ser meticolosos, pacientes e perseverantes. Nesse momento, para Dewey (2002), revela-se o espírito artístico da criança. Para além de mostrar disciplina, domínio de conhecimentos históricos e dos princípios de noção técnica, elas mostraram a sua capacidade de trans-

mitir corretamente uma ideia. Acontece, assim, a ligação entre o instinto artístico e o instinto construtivo.

Os interesses na conversação, na comunicação, na descoberta das coisas ou investigação, na construção ou no ato de fazer coisas – juntamente com o interesse na expressão artística – tratam-se de talentos naturais, do recurso não investido, a cuja realização está sujeito o crescimento ativo da criança. Dewey (2002, p.118) considera que é a partir dos instintos e hábitos que todos os interesses se desenvolvem, aqueles, por sua vez, se baseiam num instinto original: “Não se deve concluir que todos os instintos tenham o mesmo valor ou que não herdemos muitos instintos que necessitam mais de transformação do que de satisfação de forma a terem alguma utilidade na vida”. Porém tais instintos que encontram uma “saída e expressão consciente na ocupação” estão predestinados a ser de um tipo em particular essencial e durável: “As atividades da vida estão por necessidade orientadas no sentido de colocar os materiais e forças da natureza sob o controle de nossos objetivos; a torná-los tributários para com os fins da vida” (Dewey, 2002, p. 118).

Os hábitos ou instintos, segundo o autor estadunidense, são a chave para o crescimento. No entanto, é impossível seguir por vários caminhos ao mesmo tempo, ou obedecer aos inúmeros impulsos. Por esse motivo, há uma questão que passa a dominar o processo e guiar a ação, permitindo, assim, que os outros impulsos atuem como secundários: *o hábito de refletir*. O hábito é produto da vida em sociedade e se expande na vida social pela experiência por meio de ações. Ele afirma também que, em uma situação instável, o sistema de hábitos ativa a inteligência, que, pela ação, reestabelece a harmonia. Dessa forma, utilizando o exemplo citado por Dewey (2002), sobre a atividade de fabricação dos cobertores, podemos inferir que, enquanto o instinto faz apelo ao lado social, o interesse da criança nas pessoas e

nas suas ações pode ser expandido ao mundo mais amplo da realidade.

De acordo com Moreira (2002), o hábito de refletir, que se desenvolve a partir da vida da criança, apresenta alguns fatores que podem variar de pessoa para pessoa, mas existem algumas linhas gerais que podem ser aproveitadas. São elas: a curiosidade, a sugestão e a ordem. A curiosidade é o motor principal da interação do organismo com o meio, ou seja, da criança com o ambiente em que vive. Esse processo de interação é o que constitui a estrutura da experiência. Não há uma faculdade chamada de curiosidade. Cada órgão sensitivo ou motor da criança busca oportunidade de ação e, para agir, reclama um objeto. A curiosidade é a soma de todas essas disposições com direcionamento externo. É ela o princípio fundamental da ampliação da experiência, sendo assim, o motor curiosidade é o componente primordial das causas que se desenvolverão em ato de pensar reflexivo.

O segundo fator que se apresenta no hábito de refletir é a sugestão. Dewey (2002) reconhece que nada na experiência é isolado, e tudo ocorre em união com outros objetos, acontecimentos ou qualidades. A experiência presente contém sempre elementos complexos, não uma sensação única. A esse respeito, Dewey (2002) cita o exemplo do pássaro. Uma criança pode estar absorvida na contemplação de um pássaro, para sua consciência. Nesse momento, não há nada além do pássaro. Porém, em algum lugar o pássaro está na árvore, no chão, pode estar cantando, voando, comendo. A experiência do pássaro não é uma sensação única, pois há muitas qualidades incluídas e que a ela se relacionam. Isso quer dizer que toda vez que a criança vir um pássaro pensará em algo que não esteja no momento presente, semelhante a da experiência anterior.

Transformar sugestões em reflexão exige um terceiro princípio, o da ordem. É por meio da ordem de ação que

as pessoas conseguem alguma ordem de pensamento. Os adultos, normalmente, têm suas carreiras, suas profissões, e isso firma o alicerce estabilizador em torno do qual organizam-se conhecimentos, crenças e hábitos para o alcance e a verificação de conclusões. A criança precisa, desde cedo, ser educada com bons hábitos intelectuais, pois ela não tem uma organização de suas atividades como o adulto. O pensamento reflexivo só acontece quando o fluxo de pensamentos se torna uma sucessão ordenada que já apresente as ideias anteriores e se direciona por uma questão ou problema. Moreira (2002) acrescenta que a demanda dessas três forças para o desenvolvimento do pensamento reflexivo é o que conduz Dewey a pensar em atividades que despertem a curiosidade das crianças, o direciona a estabelecer condições para aproveitar o fluxo de *sugestões* vindas da experiência e a trabalhar com questões que favoreçam certa *ordem* na sucessão das ideias ou sugestões.

Nessa articulação, Maria Montessori (1965) parece anunciar a ideia do educador como pesquisador de sua prática, ou seja, o princípio das suas pesquisas para encontrar respostas para educação é a vida da criança, e para isso apoia-se na observação e no sujeito a ser observado, colocando-se como observador científico e descobridor do sujeito. Montessori sustenta, assim, um caminho para unir trabalho/ação ao pensamento reflexivo dirigido pela singularidade de cada criança como protagonista do seu aprendizado, e a busca por suas experiências representa a construção da educação do futuro.

Ao adulto responsável (educador) cabe observar o desenvolvimento da criança, experienciando o conjunto do todo e ao mesmo tempo contemplando os pormenores para ressaltar a grandiosidade do conjunto. Cada criança é um ser único, o seu crescimento é evidente, suas atitudes se tornam amplas, e empreender tarefas mais difíceis começa



a ser um desafio, assim se dá “a satisfação de um espírito audacioso que avança mais na conquista do mundo exterior” (Montessori, 1965, p. 73). Considerando o potencial existente na criança e a sua enorme importância para o desenvolvimento da humanidade, Montessori, com suas experiências cientificamente ampliadas, baseando-se exclusivamente no interesse e nas atividades demonstradas pelas crianças para produzir um saber válido e relacional, possibilitou o preparo de um ambiente para sujeitos novos, que não devem viver suas aprendizagens de conhecer o mundo apenas se adaptando ao existente.

Como seres em construção, as crianças cujos interesses são diferentes necessitam de determinados cuidados e uma atenção especial no trabalho pedagógico escolar para terem as suas necessidades atendidas. São eles: o cuidado, a descoberta e o brincar. A partir desses cuidados acontece a interação entre os pares. É fundamental evidenciar como principal e indispensável objetivo do educador o cuidado mediado pelo respeito, pela educação e pela brincadeira livre. Por isso, para garantir a prática de suas descobertas, Montessori (1965) idealiza uma nova escola que ofereça o cuidado apropriado com a criança possibilitando um desenvolvimento integral e sadio. Ainda que, em alguns momentos, as crianças atentem por um trabalho individual, isso não quer dizer que não há partilha e atividades conjuntas. “É toda uma educação dos movimentos que surge em primeira linha, ao passo que o aprendizado de coisas práticas é apenas uma chamada, um motivo aparente que vem estimular uma profunda necessidade de organização” (Montessori, 1965, p. 85).

É em uma educação verdadeiramente harmônica que o sujeito executa sempre movimentos completos, com suas fases sucessivas do pensamento reflexivo, do ser e do agir, e, assim, constrói a si mesmo na medida em que conhece os

conteúdos, os objetos e a realidade trabalhada. É nessa liberdade de ser, fazer e aprender que se consiste a libertação da criança pela educação a partir do método montessoriano.

### *A função do professor no processo formativo do pensamento crítico*

O ato de pensar constitui-se em um fim educacional, visto que ele transforma uma ação instintiva em ação inteligente, ou seja, torna a criança capaz de coordenar suas atitudes e seus objetivos, atraindo para o seu entendimento as implicações dos inúmeros sentidos de atuação. Além disso, o ato de pensar estabelece linguagens para indicar antecipadamente as consequências e, assim, encontrar maneiras de aproximar-se ou de afastar-se. Pensar enriquece as coisas de sentido, e o pensamento, quando pensado reflexivamente, concede uma importância muito maior, uma condição diferenciada aos objetos e fenômenos físicos. Esses valores não acontecem sozinhos. É preciso que o pensamento seja orientado por um educador atento e cuidadoso, pois, caso contrário, ele pode desenvolver-se por caminhos obscuros e guiar a criança em direção a crenças que não são verdadeiras.

Para ensinar a pensar, o professor cria condições que despertem e guiem a curiosidade da criança, para que, assim, estabeleçam-se conexões que promovam o fluxo de sugestões e coerências lógicas. Embora possa parecer que ensinar a pensar seja algo abstrato, há algumas maneiras concretas de o professor desenvolver seu intento. Primeiramente, a criança precisa aprender a esclarecer os conceitos, ou seja, estar familiarizada com uma ideia para que possa aplicá-la de forma correta, compreendendo-a para além de seus disfarces, para relacioná-las com outras ideias e examinar suas consequências antes mesmo de seus resultados práticos. Buscar métodos alternativos e comple-

mentares de pensamento também inclui ensinar a pensar. A criança deve aprender a raciocinar logicamente, pois isso a ajudará a superar as limitações diante de situações problemáticas. Também é preciso desenvolver as capacidades de análises e sínteses, o que permite que a criança examine uma ideia antes de atuar e unificar as coisas. É tarefa do professor ensinar a criança a examinar as situações com clareza, a prever e considerar as possibilidades, a tomar decisões, pesando as consequências e não as deduzindo de algo prévio.

Barrena (2015) afirma que, para Dewey, ensinar a pensar inclui que o professor coloque-se a pensar coletiva e individualmente. Os mestres devem treinar e desenvolver suas mentes, porque a ciência da educação não se encontra nos livros, nem na sala de aula, tampouco no laboratório, mas nas mentes que dirigem as atividades educativas. O professor precisa pensar e fazer pensar em suas aulas, excluir delas atividades e costumes que atentem contra a independência intelectual e o autocontrole que a criança deve adquirir. Como exemplo, podemos citar: o professor avalia as respostas rápidas da criança, sem dar tempo para que ela reflita, critica o que está errado, não valoriza o que é positivo e, ainda, olha apenas se houve resultado do problema, não observando se houve aprendizado ao resolver o exercício. Portanto, especialistas que saibam gerar conceitos e atitudes positivas, bem como desenvolver o pensamento, serão necessários já a partir das primeiras séries.

Dewey (1979) insiste que as crianças precisam educar o espírito para desenvolver bons hábitos de pensamento, sendo que estes se desenvolvem a partir de um estoque de recursos de potencialidades, pois não é possível impor a alguém o poder de pensar. Não podemos ensinar ou ser ensinados a pensar, mas é necessário aprender a pensar bem, principalmente a adquirir o hábito geral de refletir.

Esses hábitos crescem de tendências inatas originais. Por esse motivo, compete ao professor tentar descobrir algo da natureza do conhecimento primário que constitui seus princípios, pois é deles que partem o desenvolvimento do hábito. Às vezes, o professor piora a situação, tentando impor um hábito externo, não natural, e isso só o faz perder tempo e energia. Perguntar às crianças como estudam, quais são seus hábitos, quando precisam enfrentar um novo tema – seja de uma matéria de estudo ou de uma decisão pessoal em um plano ético – ajuda-as a tornarem-se conscientes de seus próprios hábitos mentais para poder melhorá-los.

Sendo assim, só haverá aprendizagem verdadeira se a criança for ensinada a pensar. Caso contrário, o professor terá transmitido uma informação já memorizada por ele, e isso seria ver a educação como um material próprio de segunda mão, ou seja, não se trata de transmitir à criança a informação necessária, como fatos e datas, por exemplo. Ensinar a criança a pensar é fazê-la examinar, por si mesma, como poderiam ser as coisas e quais conseqüências se derivam de como elas são. É fazer com que sua mente participe do processo de aprendizagem.

Dewey (1979, p. 44) acredita que “ensinar é como vender mercadorias. Ninguém vende, se ninguém compra. [...] O único meio de fazer que os alunos aprendam mais é ensinar verdadeiramente, mais e melhor. Aprender é próprio do aluno: só ele aprende, e por si; portanto, a iniciativa lhe cabe”. Portanto, o professor é apenas “um guia, um diretor; piloto a embarcação, mas a energia propulsora deve partir dos que aprendem”, e precisa estar atento às experiências passadas dos alunos, seus desejos, interesses e esperanças, pois só assim será possível compreender “as forças em ação que lhe cabe dirigir e utilizar, para formar hábitos de reflexão” (Dewey, 1979, p. 44).

Em síntese, o que Dewey quer dizer é que o professor precisa preocupar-se mais com os pensamentos e os hábitos de investigação da criança do que com os conhecimentos adquiridos. O professor não está na escola para formar certos hábitos na criança ou impor determinadas ideias, mas sim como um membro da comunidade para separar quais influências impressionam a criança e apoiá-la nas respostas apropriadas a essas influências.

A criança desenvolve o hábito de investigação a partir da curiosidade, e isso acontece sob a influência de estímulos sociais. Como já foi dito, essa curiosidade sai do plano orgânico e social, convertendo-se em intelectual quando surge o interesse de ela descobrir por si mesma as respostas e as interrogações nascidas do contato com pessoas e coisas. No estágio social, a criança se interessa mais por perguntar do que por saber a resposta. O problema fundamental para o educador é utilizar, para fins intelectuais, a curiosidade natural de exploração física e de interrogação verbal. Poderá consegui-lo, caso busque uma sequência de ideias intermediárias, objetos e ações, ligando-as umas às outras para atingir o fim desejado. É dever do professor proteger o ser em desenvolvimento contra as condições que provocam excitações momentâneas e desinteressadas, além de evitar dogmatismos no ensino, que criam a impressão de que não há mais nada a ser descoberto, pois tudo que era necessário já foi visto. O espírito investigativo da criança precisa ser muito bem administrado pelo professor, caso contrário a curiosidade que fez nascer o apetite a ser saciado transforma-se em um fardo para o aprendiz.

Outra questão para a qual Dewey (1979) chama a atenção é que o professor não deve fazer diagnóstico quando a criança tem algum tipo de incapacidade para reagir às lições em sala de aula. Esses casos podem ter reações mais rápidas e vivas quando o assunto parecer valer a pena para eles, ou

seja, cabe ao professor apresentar a matéria a partir de um contexto diferente, utilizar métodos diversificados. Muitas vezes, quando é repreendida pelo professor – por sua lentidão, por não responder imediatamente, sendo chamados de *tapada* –, a criança sofre de julgamentos prematuros. Para Dewey (1979, p. 52), “o brilho de uma resposta dada de pronto pode não passar de efêmero clarão”. Quanto mais profundamente se sente o senso do problema, da dificuldade, mais elevada se torna a qualidade do pensamento que se procede. Todo e qualquer hábito de ensino em que o professor estimula a criança a deslizar pela superficialidade do problema para ter uma aula bem sucedida, ou ter condecorado seus conhecimentos, corrompe o método original da educação do espírito.

O estímulo ao pensamento crítico na abordagem montessoriana propõe uma metodologia que considera e beneficia a construção e o desenvolvimento das crianças, como o aperfeiçoamento da autoconfiança, da criatividade, da capacidade de resolver problemas, da habilidade de tomar decisões e da empatia. “Mesmo nós, quando falamos a respeito da educação, predizemos uma revolução, pois será graças a ela que cada coisa que hoje conhecemos será transformada” (Montessori, 1949, p. 27). Além disso, o pensamento crítico também contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a colaboração, a comunicação e o trabalho em equipe da comunidade escolar.

A educação montessoriana tem como base seis pilares: autoeducação, educação como ciência, educação cósmica, ambiente preparado, criança equilibrada e adulto preparado. Nesse caso específico, a educadora refere-se ao professor como adulto preparado, é ele que tem o papel de organizar o espaço (sala de aula) e criar as condições necessárias para que as crianças (estudantes) possam descobrir a autoeducação e, assim, buscar o desenvolvimento de habilidades

práticas nas atividades que possuem interesse em primeiro lugar.

Os educadores preparam o ambiente e o mantêm organizado, ato essencial para permitir que os alunos explorem com facilidade suas potencialidades sem necessitar de ajuda para realizar determinada atividade. “Esses conquistadores de si mesmos acabam também por conquistar uma vantajosa liberdade, pois, aos poucos, se vão livrando de muitas reações desordenadas e impensadas que exigem um incessante controle dos adultos” (Montessori, 1965, p. 91-92). De acordo com Campos (2021, p. 50), a educação não deve ser um obstáculo ao desenvolvimento infantil, portanto, em suas escolas, Montessori apresentava como prioridade “criar um ambiente adequado para que a vida pudesse fluir com tranquilidade e respeito às necessidades pueris do momento vivido, de forma que a independência em realizar as ações espelhavam a alegria da criança”. Por conseguinte, é possível compreender que é nas relações com os outros que se edificam a disciplina, a obediência e a paciência.

A nova educação<sup>34</sup> não consiste somente em entregar à criança o ambiente preparado, mas proporcionar liberdade a ela de dispor desse ambiente. Os pilares do método de Montessori devem ser construídos em perfeita união, para que o desenvolvimento da criança ocorra de forma significativa e, assim, ela possa se apropriar do conhecimento nos aspectos sociais, psicológicos, cognitivos e afetivos, respeitando as suas necessidades, levando em consideração que cada ser é único para aprender dentro do tempo apropriado de seu desenvolvimento conforme as suas vontades e anseios. O material está ali pronto para ser escolhido, e cada

---

<sup>34</sup> Montessori, assim como Dewey, apresentava uma nova perspectiva da criança e da escola dentro de uma visão democrática da sociedade. Seu pensamento era fundamentado “nos valores da coesão social, do respeito entre os povos, da educação cósmica e da educação para a paz” (Seveso, 2024, p. 86).

material é único, o que os diferencia é a escolha do objeto de preferência, não se trata de imitação, pois, como o objeto é manipulado, é de autoria da própria criança que repete os movimentos até organizar mentalmente a sua funcionalidade. A observação do educador revela e esclarece a atenção, o modo como a criança segura e examina com uma atenção concentrada que externaliza de dentro para fora; somente após conhecer o objeto com exatidão trocará para outro de maneira pura e simples.

O professor precisa estar atento. Não interferir significa não intervir de forma alguma. O interesse das crianças não se concentra apenas no trabalho realizado, mas, com grande frequência, na vontade de superação, caso o professor interfira e faça a atividade que compete à criança executar, esta perde o interesse no mesmo instante. Montessori (1987) afirma que até um simples elogio pode desconcentrar a criança e fazer com que se distraia e largue o objeto em questão, direcionando o interesse para outras coisas e até ficando sem fazer coisa alguma. O elogio pode se dar por um simples e rápido olhar, o que vai empoderar a criança que está sendo observada a ser mais minuciosa no desenvolvimento do seu trabalho.

O professor tem o papel de observar e, quando necessário, sem julgar ou apontar erros, explicar como é a forma correta de utilizar determinado material, apenas mostrando como se deve fazer, até que o aluno aprenda e possa perceber o que estava errando, para, quando houver desejo, conseguir realizar novamente determinada ação e obter êxito. Essa ação por si só será capaz de gerar a conquista e o aprendizado desejados para a criança. Quando acontecer de dois alunos optarem pelo mesmo objeto, é papel do professor ofertar novos objetos, oferecendo a oportunidade para que a criança faça a escolha do objeto individualmente. O material elaborado por Montessori tem papel indispensável



no desenvolvimento educativo, iniciando o conhecimento por meio de objetos reais e concretos, direcionando para o abstrato e nele criando conceitos e hipóteses do que está sendo vivenciado. O método montessoriano é pensado especialmente para estimular o impulso interior que se manifesta por meio da segurança que o professor transmite à criança, produzindo, assim, o aprendizado. Nesse sentido, Montessori (1987, p. 302) afirma que

[...] a verdadeira ajuda que a professora pode dar não está no obedecer a um sentimento impulsivo, mas derivará do fato de disciplinar a caridade, de usá-la com discernimento, porque a caridade proporciona uma satisfação maior a quem a faz do que a quem a recebe. A verdadeira caridade serve as necessidades sem se revelar ou quando é descoberta assume o aspecto não de ajuda, mas de um ato natural e espontâneo.

É importante destacar que o aluno, ao deixar de lado e não sentir interesse por determinado objeto, indica que o elemento em questão já proporcionou o aprendizado de forma concreta e não há mais o que aprender. Sendo assim, a criança não sentirá desejo de realizar novamente aquilo que já sabe, possuindo liberdade de desenvolver outra atividade. Quando corresponde às exigências do grupo de crianças, o professor é capaz de observar o desenvolvimento integral da classe e ver seu crescimento de modo surpreendente. Porém, essa evolução acontecerá gradativamente; desse modo, o educador logo poderá afirmar: “vi a criança como deveria e acabei achando-a melhor do que podia supor” (Montessori, 1987, p. 303). Destarte, esta é a verdadeira compreensão da infância: o educador precisa conhecer e viver o segredo da infância.

### *Considerações finais*

Nosso esforço nesse enfrentamento teórico entre os pensamentos de John Dewey e Maria Montessori, para

pensar os processos formativos da infância, desdobrou-se em direção a determinadas categorias que consideramos indispensáveis para a compreensão das ideias de formação e autoformação para os autores em questão. Essas categorias – pensamento crítico, liberdade e autonomia –, a nosso ver, impactam profundamente o modo de pensar a educação, e a partir delas podemos considerar que há, nos dois autores, um modelo formativo, cada um à sua maneira, porém ambos voltados para a autorresponsabilidade do sujeito pela sua própria formação. Nessa formação de si mesmo, John Dewey e Maria Montessori apostam na harmonia do desenvolvimento individual com as aspirações coletivas, visando, assim, a construir formas democráticas de vida baseadas na cooperação solidária e no respeito mútuo.

John Dewey busca respostas aos desafios educacionais do seu tempo ao dialogar com a mais alta tradição pedagógica do Ocidente e, a partir dessa conversação, desenvolve um pensamento original como herdeiro direto da *Bildung* humanista moderna. Ou seja, o autor apresenta uma teoria da instrução que se fundamenta na educação como preparação para a vida em um sentido pleno e muito amplo, não apenas para o domínio de técnicas específicas que busquem ofícios determinados. Ele aposta nas múltiplas possibilidades que constituem a condição humana para estimular o educador a identificar as aptidões de seus educandos e colaborar no seu desdobramento em várias direções.

Maria Montessori, em seus escritos, desenvolve experiências complexas fazendo referência a uma criança cósmica, com potencial e dignidade, que encontra no *eu interior* categorias que despertam nossa atenção para a disposição do curioso e da autoformação. Na gênese de sua filosofia educacional, a criança é capaz de aprender naturalmente, desde que se apresente um ambiente adequado e um adulto responsável. Dessa maneira, a criança torna-se construtora

de si e do futuro que prepara a partir da autoformação, com uma educação equilibrada. Observou-se também que essas experiências fundamentaram sua epistemologia educacional priorizando a construção do ser humano e partindo da hipótese de que a criança, sendo livre para escolher suas atividades, esforça-se para descobrir, aprender e desenvolver-se como um adulto responsável e crítico dentro de sua realidade.

## Referências

- BARRENA, Sara. *Pragmatismo y Educación: Charles S. Peirce y John Dewey en las aulas*. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2015.
- CAMPOS, Simone Ballmann de. *Representando Montessori: o percurso e a obra educativa da mulher mais interessante do século XX*. Jundiaí: Paco, 2021.
- DALBOSCO, Cláudio Almir. Formação para a vida democrática em John Dewey: alternativa contra a violência humana e política. *Revista Roteiro*, Joaçaba, v. 43, n. 2, p. 449-470, maio/ago. 2018.
- DALBOSCO, Cláudio Almir; MUHL, Eldon Henrique; FLICKINGER, Hans-Georg. *Formação humana (Bildung): despedida ou renascimento?*. São Paulo: Cortez Editora, 2019.
- DEWEY, John. *A escola e a sociedade e A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D' Água, 2002.
- DEWEY, John. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma exposição*. São Paulo: Nacional, 1979.
- DEWEY, John. *Democracia e educação: breve Tratado de Filosofia da Educação*. São Paulo: Nacional, 1936.
- DEWEY, John. *Experiência e educação*. São Paulo: Nacional, 1976.
- HOZ, Victor García. *Diccionario de Pedagogia Labor: Tomo I. 2. ed.* Trad. Marlene de Souza Dozol. Lisboa: Ed. Labor, 1999.
- JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário Básico de Filosofia*. 4. ed., rev. e ampl. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.
- MONTESSORI, Maria. *Pedagogia científica: a descoberta da criança*. São Paulo: Flamboyant, 1965.

MONTESSORI, Maria. *A mente absorvente*. Rio de Janeiro: Nórdica, 1987.

MONTESSORI, Maria. *A criança*. Rio de Janeiro: Círculo do Livro, 1989.

MOREIRA, Carlos Otávio Fiúza. *Entre o indivíduo e a sociedade: um estudo da filosofia da educação de John Dewey*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

SEVESO, Gabriella. *Maria Montessori: uma pedagoga que atravessa fronteiras*. Curitiba: Ed. Appris, 2024.

SOLER, Leonor Gularte. *A epistemologia instrumentalista de John Dewey e sua aplicabilidade na Escola experimental da Universidade de Chicago*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

# A DIALETICIDADE DA EDUCAÇÃO E DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM PAULO FREIRE: A FORMAÇÃO HUMANA ENTRE A OPRESSÃO E A AUTONOMIA

Antonio Francisco Lopes Dias<sup>35</sup>

Antonia Teixeira Monteiro Lopes<sup>36</sup>

## *Introdução*

Parte-se do princípio de que, sob as determinações da sociedade regida pela lógica e poderes do Capital, desenvolve-se, sobretudo, a educação para o não-pensar-criticamente. Em função disso, indaga-se: como Paulo Freire, por meio do seu pensamento filosófico-pedagógico, concebe a superação da “educação” opressora promotora do pensamento acrítico? Em conformidade com Freire, pode-se afirmar que, no interior da sociedade dirigida pelo Capital, domina a prática pedagógica (de)formativa dos educadores e educandos; que prevalece a educação acrítica e *parece* não haver espaço-tempo para práticas pedagógicas que autonomizam esses sujeitos, que os libertam.

Outrossim, Freire também assegura que os docentes e discentes, enquanto seres sociopolíticos e históricos, dialeticamente se educam. Assim, as mesmas forças que engendram a educação e a prática pedagógica opressora também geram raízes da educação e da pedagogia capazes de emancipar. Para fins deste texto, identificam-se as

---

<sup>35</sup> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0523200571305788>  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9229-8577>  
E-mail: [prof.antoniofdias@gmail.com](mailto:prof.antoniofdias@gmail.com)

<sup>36</sup> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2352048064596583>  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7069-3849>  
E-mail: [antoniattml@aluno.uespi.com](mailto:antoniattml@aluno.uespi.com)

respostas de Freire, especialmente no seu livro *Pedagogia do oprimido*. A análise crítica da obra permite vislumbrar a seguinte contradição dialética: na escola da sociedade gerenciada pelos fundamentos e interesses capitalistas, há práticas pedagógicas que oprimem, e outras que auxiliam na construção da educação-para-o-pensar, da autonomia de educadores e educandos.

*A educação para o “não-pensar-criticamente” como uma determinação do Capital*

A educação é uma coluna fundamental no processo da formação humana; ela é um meio de moldar e compartilhar saberes e valores constituintes de práticas necessárias ao desenvolvimento dos indivíduos como seres humano-sociais. Os processos educacionais ocorrem em um tempo e lugar, o que significa que sempre são condicionados pela realidade, que é material-dialética. As condições e caminhos do modelo vigente de sociedade e educação são determinados pela lógica e pelos poderes do Capital. Este, na medida em que existe como lógica da vida social, prescreve o pensar e o fazer dos seres que deverão ser formados. O Capital estabelece e controla o pensar e o fazer educacional e os direciona para se concretizarem como educação para o “não-pensar-criticamente”. Mas, afinal, em que consistem a lógica e os poderes do Capital?

Na obra *O Capital*, Marx apresenta o modo de produção capitalista como o hegemônico modo de produção da vida econômica. Mas, para se configurar como tal, o Capital necessita ser estabelecido como poder determinante (condicionador, organizador e diretor) da Natureza e, sobretudo, da vida sociopolítica dos homens e mulheres. Em razão disso, o Capital atua como fator dirigente da educação, das práticas pedagógicas, sempre na direção de

converter os processos educativos escolares, formais, em meios constituintes do tipo de ser humano e sociedade que se quer formar para a preservação e potencialização da sua própria vida. Em sentido semântico, “o Capital” significa “o principal”, “o primeiro”, “a cabeça”.<sup>37</sup>

Da perspectiva ontoepistemológica, “o Capital [*Das Kapital*] é a potência econômica da sociedade burguesa que tudo domina. Tem de constituir tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada” (Marx, 2011, p. 60) para se edificar como poder determinante. Contudo, “o capital é um produto coletivo e só pode ser posto em movimento pelos esforços combinados de muitos membros da sociedade. O Capital não é, pois, um poder individual; ele é um poder social” (Marx e Engels, 1998, p. 52) derivado de relações/práticas sociais.

O *Capital* é uma relação social de produção. É uma relação burguesa de produção, uma relação de produção da sociedade burguesa. Os meios de subsistência, os instrumentos de trabalho, as matérias-primas de que se compõe o capital – não foram eles produzidos e acumulados em dadas condições sociais, em determinadas relações sociais? [...].

O capital não consiste só de meios de subsistência, instrumentos de trabalho e matérias-primas, [...] de produtos materiais; consiste em igual medida de *valores de troca*. Todos os produtos de que consiste são *mercadorias*. O capital não é só, portanto, uma soma de produtos materiais, é uma soma de mercadorias, de valores de troca, de *grandezas sociais* (Marx, 1982, p. 161-162).

O Capital é, pois, um composto de relações e práticas sociais de produção gerido pelo interesse da classe burguesa; é um conceito-*práxis* síntese, explicativo e promotor, dos caracteres da realidade social capitalista, cujos principais fundamentos são a exploração da Natureza, o trabalho

---

<sup>37</sup> Etimologicamente, o vocábulo “Capital” nos reporta a dois termos do idioma latim: à palavra *capitale*, que significa *o principal*, *o primeiro*; e ao termo *caput*, que quer dizer *a cabeça*.

assalariado, a propriedade privada do tipo burguesa, a liberdade de comércio, a produção de mercadorias, o dinheiro, os lucros.

Para existir com essa configuração, o Capital necessita plasmar-se como princípio ordenador da Natureza e da *práxis* social; precisa se firmar como fundamento ontogenético da totalidade das relações e práticas entre o Eu e o Outro no mundo. Enquanto modo de produção, o Capital necessita transformar tudo, inclusive a educação, em mercadoria.

A lógica do Capital é o conjunto de teorias, valores e práticas que se pretendem bases legítimas e verdadeiras das condições genéticas dos modos históricos de existência da vida humana. Ela busca se fixar como princípio universal e necessário dos *modi vivendi* e *operandi* dos homens em sociedade. A longevidade do Capital requer que Ele seja admitido não como um produto, mas sim como legítima causa lógica das relações/práticas sociais, como fundamento inextinguível da sociabilidade. Se for assim admitido, o Capital está autorizado a atuar como fator regente da Educação: dos objetivos, dos conteúdos, das práticas educacionais e dos tipos de educadores e educandos necessários para se manter e fortalecer a vida do Capital.

Na missão de se instituir como poder diretor e explorador da vida em sociedade, o Capital se apropria dos poderes do “Estado [que atua como] um comitê [executivo, legislativo e jurídico] para gerir os negócios comuns da classe burguesa” (Marx; Engels, 1998, p. 42). Por conseguinte, na sociedade regida pelo modo de produção capitalista, o Estado assume a tarefa de formular fundamentos, objetivos e conteúdos das políticas e da legislação para a área da Educação; e é óbvio que essa ação visa a moldar as práticas pedagógicas. Dessa forma, o Capital interfere direta-



te – embora muitas vezes por meio do chamado currículo oculto<sup>38</sup> – no trabalho de formação dos educandos.

O trabalho é um elemento que medeia, desde sempre, as relações dos homens entre si; ele é, historicamente, constituinte da sociedade. Eis porque o trabalho educacional é sempre um objeto de interesse dos gestores do Estado capitalista que atuam para dispor do trabalho educacional como início, meio e fim dos interesses capitalistas. A atividade laboral desenvolvida nas escolas deve ser subjugada aos negócios do poder decisor do “capital [...] que não tolera absolutamente nada acima de si” (Mészáros, 2011, p. 124).

A vivacidade do Capital requer que a Educação exista apenas como processo constituinte do não-pensar-criticamente. O pensar crítico tem como objeto a realidade objetiva: o Eu, o Outro e o Mundo. As pessoas estimuladas a pensar criticamente são munidas de saberes e capacidades de discernimento e, destarte, habilitadas para agirem com liberdade e responsabilidade na feitura de relações e práticas necessárias à sociabilidade sadia, o que significa seguir o sentido da emancipação humana.

Em verdade, o pensamento crítico [...] nos processos de formação (humana) identificam e revelam contradições. Descobrir “contradições” é encontrar fissuras que engendram circunstâncias e/ou perspectivas para a intervenção na realidade. Intervir quer dizer: ajudar a abrir e entender os cenários [do mundo real e concreto] onde se desencaixam as lutas de classes (Dias, 2018b, p. 29).

Esse modelo de educação para o pensar crítico, no entanto, não interessa ao Capital. Este, para se manter como poder onímodo da sociabilidade, exige ter para si o controle do pensamento, pois isso lhe garante ser o gestor da produção de ideologias que lhe convém.

---

<sup>38</sup> O currículo oculto é o conjunto de saberes, valores e práticas que não estão explicitamente prescritos, mas que efetivamente moldam normas e ações dos sujeitos envolvidos nos processos educacionais.

No Brasil, o modelo de educação e os processos educativos escolares (fins, conteúdos, métodos, recursos didáticos e avaliativos usados) de natureza crítica praticamente inexistem. No Brasil colônia, depois país da pseudo e/ou frágil independência, república e democracia, a opção da elite política e economicamente dominante foi quase sempre a de importar resquícios de protótipos escolares europeus e/ou estadunidenses. Os governantes do Brasil optaram, e ainda optam, por utilizar um modelo educacional que desconsidera a realidade brasileira<sup>39</sup>. À burguesia que governa o Estado interessa manter o trabalho escolar desconectado dos saberes, valores e práticas inerentes à realidade material brasileira.

Se a realidade dos educadores e educandos não é objeto de investigação por parte deles, então não haverá condições objetivas para nascer uma educação formadora de indivíduos com pensamento crítico sobre as condições e o lugar em que vivem. E em seu lugar jaz a alienação. A alienação é a submissão do ato de pensar do indivíduo a um pensamento ou interesse de outrem. Ora, isso é desumanizante no sentido de que os homens, impedidos ou incapazes de pensar por si, já não mais se diferenciam dos demais animais.

A educação para o não-pensar ou pensar acrítico, portanto, nega as condições da vida humano-social. E a construção dessa vida pressupõe que as pessoas sejam realizadoras da sua própria existência material como seres pensantes. Tal condição, todavia, incomoda quem está no poder e lá quer se manter.

A educação para o não-pensar-criticamente se materializa no currículo escolar quando, por exemplo, impede o pensamento filosófico (reflexivo e crítico), acredita na

---

<sup>39</sup> Exemplo disso são os “acordos MEC-USAID”, nos anos de 1970, quando os EUA elaboraram os conteúdos das leis e das políticas públicas para educação no Brasil; e mesmo na reforma do Ensino Médio no pós-golpe 2016.

neutralidade e veracidade dos saberes ditos científicos e não busca encontrar as raízes dos problemas. Por esse caminho, ela não mobiliza, não confronta e despreza as contradições que põem o mundo em movimento<sup>40</sup>. Sendo assim, a pretensa educação burguesa reproduz e naturaliza as desigualdades, fomenta a escola na qual as práticas pedagógicas cultivam “seres sem luzes” e pessoas silenciadas, estimuladas apenas a memorizar nomes, datas e fórmulas. Os *alunos* são instigados a não pensar, a agir passivamente e a funcionar como receptáculos de saberes dos mestres-professores. O efeito nefasto disso? Discentes avançam até a universidade sem saber explicar o que é o ser humano, sem entender os significados e implicações da vida social, sem conhecer a si (Sócrates).

Diante desse contexto gerado e gerido pela lógica e poderes do Capital, pode-se indagar: há alternativas para o desenvolvimento da educação para o pensar criticamente? Entende-se, com Freire, que sim. Para esse filósofo-pedagogo brasileiro, a educação é um processo dialético, quer dizer: é um processo aberto, dinâmico e movido por contradições. Segundo Freire (1979, p. 27-28), “a educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. [...] A educação, portanto, implica uma busca por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser objeto dela”.

“Na prática educacional” estão contidas a “prática técnica” e a “prática política” (Severino, 2002, p. 69-72), que constituem as *práticas pedagógicas*. Mas, para que as *práticas* possam efetivamente colaborar no processo de “transformação”, conscientização e libertação dos

---

<sup>40</sup> “A contradição é a raiz de todo o movimento e vitalidade; somente na medida em que uma coisa tem em si uma contradição é que ela se move, possui impulso e atividade” (Hegel, 2011, p. 165).

educadores e educandos, sem perder de vista, no sentido preconizado por Freire, o princípio de que a formação ou educação dos homens é sempre um processo, ou seja, algo em curso, “inacabado ou inconcluso” (Freire, 1979, p. 27), é necessário cuidar para que as práticas pedagógicas sejam configuradas e realizadas como práticas emancipadoras, e não opressoras.

### *Sobre práticas pedagógicas e (de) formação humana*

Os termos do desafio encerrado na seção anterior a esta instauram o seguinte questionamento: como Paulo Freire, por meio do seu pensamento filosófico-pedagógico, concebe a superação da educação opressora promotora do pensamento acrítico? A argumentação freiriana para responder a essa pergunta – inspirada em Hegel e Marx – assume a tese de que a educação e as práticas pedagógicas são *dialéticas* e que, portanto, a *negatividade*, a contradição, é o motor que mora e atua no interior dos processos educativos e, a partir destes, engendra a nova realidade<sup>41</sup>.

Sobre a dialética como perspectiva ontoepistemológica de compreensão da realidade, um crítico de Marx assim se expressou:

Para Marx, o mais importante é a lei da modificação [do real], de seu desenvolvimento, isto é, a transição de uma forma [da realidade] para outra, de uma ordem de relações para outra. [...]. O valor científico de tal pesquisa reside no esclarecimento das leis específicas que regulam nascimento, existência, desenvolvimento e morte

---

<sup>41</sup> “A contradição dialética – na sua qualidade intrínseca de momento constitutivo, e o motor, [...] – apresentam-se como a unidade e a luta *objetivas* de contrários que se excluem, que se condicionam, e que se interpenetram, no seio da processualidade de uma mesma coisa ou de um mesmo conceito. Trata-se, na realidade, de uma contradição que se manifesta e se desenrola em todos os processos da Natureza, da sociedade e do pensar” (Barata-Moura, 2012, p. 373).

de dado organismo social e a sua substituição por outro, superior (Marx, 1990, p. 20-21).

Marx anota que tem pleno acordo com as formulações críticas a ele endereçadas no texto supracitado e admite que a melhor compreensão da realidade exige o olhar dialético sobre o movimento do real. O relato completa essa sua linha de pensamento, acrescentando que,

Na sua figura racional [de base materialista], a dialética [...] encerra [...] a compreensão da sua negação, da sua decadência necessária; [isto] porque ela apreende cada forma devinda no fluir do movimento, portanto, também pelo seu lado transitório; porque [ela, a dialética,] não deixa que nada se lhe imponha; porque, pela sua essência, a dialética é crítica e revolucionária (Marx, 1990, p. 22).

A dialética é mesmo “crítica e revolucionária” porque seu movimento se transforma ao defrontar a lógica da inércia, da reprodução. Esta muito interessa ao Capital, que almeja sempre manter a exploração econômica, a opressão política e a alienação intelectual e moral.

No seio de uma sociedade capitalista, observa-se que o modelo e as supostas práticas educativas são ideologicamente concebidas pela lógica do Capital e executadas pelos poderes deste. A educação para o não-pensar-criticamente colabora ativamente com os processos de exploração econômica, de opressão política e de alienação intelectual e moral. Entretanto, como também foi dito há pouco, a educação é, antes, um conjunto de processos compartes do movimento dialético da realidade.

A educação é dialética, e de dentro dela emergem as contradições “críticas e revolucionárias” que podem ajudar na transformação do mundo capitalista. Mas essa transformação não acontecerá se conceber-se a educação como um instrumento técnico, tecnológico, para produção de bens materiais *ou* espirituais. “Em consequência, os educadores

não são vistos como produtores porque não geram riqueza [material] diretamente e sim indiretamente, através do conhecimento” (Lopes, 2000, p. 33). Essa separação entre o agir e o pensar, bem como a conclusão de que os “educadores não produzem diretamente”, interessa à lógica do Capital, no sentido que aparta corpos e mentes e minimiza o poder dos educadores na transformação social.

Freire também discorre sobre as práticas pedagógicas. O autor concebe que tais práticas, por um lado, se efetivam como ações que separam pensar e ser e, nesse sentido, oprimem educadores e educandos. Por outro lado, entende que existem práticas pedagógicas que promovem a unidade espírito-corpo e, dessa forma, favorecem a libertação dos sujeitos. Considerando tudo isso, e olhando para a educação no Brasil, moldada pela lógica e pelos poderes do Capital, e ainda com o agravante de estar sob o comando dos militares golpistas de 1964, Freire expressa sobre o desafio de exercer e potencializar a educação como prática *de e para a liberdade*, para a autonomia, em oposição à educação para a opressão, para o pensamento acrítico.

*Prática pedagógica opressora versus prática pedagógica autonomizadora*

Na sua obra *Pedagogia do oprimido*, Freire defende a necessidade de se desenvolver e promover, pelo exercício da pedagogia libertadora, a autonomia de educadores e educandos. E assevera que isso só faz sentido se os oprimidos buscarem a reconstrução de sua humanidade e realizarem a missão de libertar-se a si e aos opressores. Nessa direção, é necessário romper os laços com a prática pedagógica opressora, a chamada pedagogia bancária. Nesta,

em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos [de saberes e valores] que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação,

em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los [passiva e acriticamente]. [...]

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão (Freire, 2013, p. 65).

A ideia de que o professor deve transmitir conhecimentos ao aluno e que este deve internalizá-los e repeti-los mecanicamente, sem nenhuma criticidade, é o que se pode denominar, com Freire, de prática pedagógica fundada na “concepção bancária da educação”. Tal concepção ancora-se na tese de que o professor é, por excelência, o detentor de saberes legítimos e verdadeiros; e que os *alunos*, os seres sem luzes, são meros acumuladores de informações, processo que favorece a deformação da condição humana. Esses caracteres são típicos de uma prática pedagógica alienante que contribui para a opressão dos menos favorecidos, no sentido que os aprisiona ao conduzi-los de modo bancário.

Na concepção “bancária” que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, [nela] não se verifica nem pode verificar-se [a luta pela] [...] superação [da educação bancária]. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição. Daí, então, que nela: 1) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; 2) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; 3) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; 4) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; [...]; 6) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição; [...]; 9) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; 10) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (Freire, p. 2013, 65-66).

A educação bancária, e a prática pedagógica a ela corresponde, a pedagogia da opressão, aliena educadores e educandos aos interesses do Capital. “A ‘educação bancária’, que a eles [da elite capitalista] serve, jamais possa orientar-se no sentido da conscientização dos educandos” (Freire, 2013, p. 68). Esse processo de alienação, entretanto, é muitas vezes inconsciente no sentido de que muitos educadores contribuem involuntariamente para a dominação. Existem, porém, outros educadores voltados à luta pela causa dos oprimidos e que, em razão disso, buscam vivenciar a prática pedagógica pró-liberdade.

No que consiste a prática pedagógica que visa à consecução da liberdade? Quais são os elementos constituintes das práticas pedagógicas promotoras da autonomia? O primeiro e fundamental elemento a ser considerado é a própria concepção que Freire tem da *liberdade*.

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca [...] que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. [...] Daí a necessidade que se impõe de superar a situação opressora. E isto implica o reconhecimento crítico, a “razão” desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais (Freire, 2013, p. 37).

Para Freire, trata-se da liberdade como uma conquista coletiva: a liberdade de/por e para todos; é o estágio no qual a opressão, enquanto instrumento do Capital, não mais opera como o determinador do conteúdo do pensamento e do modo de ser dos sujeitos da educação. Por conta dessas exigências é que as lutas em prol da libertação são tarefas difíceis.

A libertação é um parto. É um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável



na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo, não mais opressor; não mais oprimido, mas homem [concretamente] libertando-se (Freire, 2013, p. 38).

A luta pela libertação, pela autonomia, somente será possível, no sentido freiriano, se os educandos e educadores estiverem cientes da tarefa de enfrentamento dos empecilhos à liberdade; quando eles estiverem *côncios* que a liberdade deve ser um bem social universal, eis um segundo elemento. “A conscientização, que [...] possibilita [ao indivíduo] inserir-se no processo histórico, como sujeito, evita os fanatismos e o inscreve na busca de sua afirmação” (Freire, 2013, p. 26). Freire (2013, p. 40) assinala que há uma “exigência radical, tanto para o opressor que se descobre opressor, quanto para os oprimidos que, reconhecendo-se contradição daquele, desvelam o mundo da opressão e percebem os mitos que o alimentam – a radical exigência da transformação da situação concreta que gera a opressão”.

Mas, afinal, sobre o que os oprimidos (e os opressores) devem estar conscientes? Precisamente sobre a ordem sociopolítica, econômica, educacional, etc., mundialmente vigente e gênese da opressão política, da exploração econômica e da alienação intelectual e moral geridas pelo Capital mediante seus poderes econômico-políticos que se expressam nas legislações e na ordem jurídica. E, para que seja exitosa, a conscientização deve ser convertida em *práxis*. “Não basta [aos oprimidos] saberem-se [estarem conscientes] numa relação dialética com o opressor – seu contrário antagônico –, descobrindo, por exemplo, que sem eles o opressor não existiria (Hegel<sup>42</sup>), para estarem de fato libertados. É preciso, enfatizemos, que se entreguem à

---

<sup>42</sup> Freire parece aludir à clássica passagem em que Hegel, na obra *Fenomenologia do espírito*, refere-se à “dialética do Senhor e do Escravo”.

práxis libertadora” (Freire, 2013, p. 39) para que, de fato, sejam livres no mundo da vida dos homens e mulheres.

“A *práxis*”, outro elemento constitutivo da pedagogia da libertação, “é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (Freire, 2013, p. 41). Aludindo a Marx, Freire pondera que a realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade que lhes condiciona, então “transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens”, e a execução dessa tarefa exige *práxis*, exige “ação e reflexão” (Freire, 2013, p. 40-41).

A consciência coletiva que busca conquistar a liberdade somente poderá se efetivar como *práxis* se for dialeticamente considerada e dialogicamente construída. Por isso mesmo é que o *diálogo* é mais um elemento que deve ser admitido como constituinte da pedagogia, formador do ser social livre e pensante. A prática educativa libertadora exige que os educadores e educandos assumam o diálogo como um fator capaz de mobilizar o refletir e o agir formativo da condição humana dos homens e das mulheres.

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (Freire, 2005, p. 91).

O *diálogo*, para não ser “um ato de depositar ideias de um sujeito no outro”, deve ser edificado por meio do pensamento crítico. Freire (2013, p. 89) afirma que “o homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe

também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado”. E, enfim, sentencia: “não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico” (Freire, 2013, p. 90). O *pensar crítico* é, pois, mais um elemento da prática pedagógica que visa a promover a autonomia dos sujeitos envolvidos na educação.

“Para o pensar ingênuo, o importante é a acomodação a este hoje normalizado. Para o [pensar] crítico, a transformação permanente da realidade, para a permanente humanização dos homens” (Freire, 2013, p. 90). “Para o pensar ingênuo, a meta é agarrar-se a este espaço garantido, ajustando-se a ele e, negando a temporalidade, negar-se a si mesmo. Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele [o pensar crítico] não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação” (Freire, 2013, p. 91). À vista disso, Freire (2013, p. 94) conclui que “a ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico [...], sob pena de se fazer ‘bancária’ ou de pregar no deserto”. Então, “Que o povo então desenvolva o seu espírito crítico para que, ao ler jornais ou ao ouvir o noticiário das emissoras de rádio, o faça não como mero paciente, como objeto dos ‘comunicados’ que lhes prescrevem, mas como uma consciência que precisa libertar-se” (Freire, 2013, p. 123).

A educação que *liberta*, tal como proposta por Freire, deve ser fundada em práticas pedagógicas moldadas pela *práxis*, pela *conscientização*, pelo *diálogo* e pelo *pensamento crítico*; ela toma e torna os educadores e educandos sujeitos da História, tendo em vista a conquista da emancipação. O contrário da educação para a liberdade é a (pretensa) educação edificada pela opressão e pela exploração, que coisifica o homem e gera uma sociedade de seres alienados. “Um profissional alienado é um ser inautêntico. Seu pensar não

está comprometido consigo mesmo, não é responsável. O ser alienado não olha para a realidade com critério pessoal, mas com olhos alheios” (Freire, 1979, p. 35). Somente a pedagogia para a autonomia produz a consciência crítica sobre o Eu, o Outro e o Mundo: o entendimento do caráter “mutável da realidade”; a postura crítica diante “do novo e do velho”; a atitude “indagadora” e aberta ao “diálogo” (Freire, 1979, p. 40-41).

*Sobre a dialeticidade da prática pedagógica  
opressora e sua superação*

Expõem-se, nesta seção, aportes teóricos sobre como Paulo Freire, por meio do seu pensamento filosófico-pedagógico, considera possível a superação da educação opressora.

A tese fundamental que permite Freire admitir a superação da educação/pedagogia que oprime e aliena é sua concepção de que a educação é uma pensar-fazer dialético. Os discursos de Freire sobre a prática pedagógica opressora e seu oposto direto, a prática pedagógica autonomizadora, ilustram bem a visão freiriana da dialeticidade da educação<sup>43</sup>. A construção da pedagogia da libertação mediante a *consciência*, a *práxis*, o *diálogo*, o *pensamento crítico*, tudo isso se dá em constante luta contra seus contrários. O caráter interventor da educação na realidade é, decerto, um explícito exemplo da natureza dialética da educação. Freire afirma que

[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou apreendidos implica tanto o esforço de *reprodução* de ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*. Dialética e contraditória, não

<sup>43</sup> Esse caráter dialético Freire faz questão de assinalar, muitas vezes, como títulos de suas obras: *Por uma pedagogia da pergunta*, *Pedagogia da indignação*, *Pedagogia da esperança*, *Pedagogia da autonomia* e *Pedagogia do oprimido*, *Educação e mudança*, etc.

poderia ser a educação uma só ou a outra dessas coisas. Nem apenas *reprodutora* e nem apenas *desmascaradora* da ideologia dominante.

Neutra a educação [...] jamais foi, é ou pode ser. É um erro decretá-la como tarefa apenas reprodutora da ideologia dominante como erro é tomá-la como uma força de desocultação da realidade, a atuar livremente, sem obstáculos e duras dificuldades (Freire, 1996, p. 98-99).

Porque são dialéticas a educação e as práticas pedagógicas, disso decorre que é viável a superação da opressão como único método e da alienação como sem-par resultado da educação, ainda que esta seja guiada pela lógica e poderes do Capital. Freire considera e analisa a realidade de uma perspectiva ontoepistemológica dialética e, desse ponto vista, compreende que a educação e as práticas pedagógicas podem ser concretizadas na direção oposta do modelo de educação bancária executada pela pedagogia opressora. Para Freire, a educação é libertadora quando as práticas pedagógicas são exercidas como um fazer crítico (e revolucionário) da realidade e cujo objetivo é a construção da autonomia e conscientização de educandos e educadores.

Enquanto a prática “bancária”, por tudo o que dela dissemos, enfatiza, direta ou indiretamente, a percepção fatalista que estejam tendo os homens de sua situação, a prática problematizadora, ao contrário, propõe aos homens sua situação como problema. Propõe a eles sua situação como incidência de seu ato cognoscente, através do qual será possível a superação da percepção mágica ou ingênua que dela tenham. A percepção ingênua ou mágica da realidade da qual resultava a postura fatalista cede seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se. E porque é capaz de perceber-se enquanto percebe a realidade que lhe parecia inexorável, é capaz de objetivá-la (Freire, 2013, p. 81).

Também o diálogo contribui nesse processo de superação enquanto permite que o conhecimento deixe de ser algo imóvel nas escritas e narrações do professor, que faculta aos educandos agregar e ressignificar saberes nos ambientes de

ensino-aprendizagem. Freire (2013) pontua que o educador deve ser mais do que um doador de conhecimentos; ele deve ser um parceiro do educando no desenvolvimento mútuo e colaborativo de saberes.

A ação [dos educadores], identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. [...]. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador. Isto tudo exige dele que seja um companheiro dos educandos, em suas relações com estes (Freire, 2013, p. 69).

Outra condição que permite a Freire vislumbrar a educação como prática de libertação capaz de superar a opressão é o fato de ele assumir como legítimo e verdadeiro o princípio de que os homens são seres em constante formação cuja meta final é a humanização. “Se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição na qual a ‘educação bancária’ pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação” (Freire, 2013, p. 69).

A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si” [Hegel] [...] somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos (Freire, 2013, p. 33).

A humanização, segundo pensa Freire (2013, p. 34), é quando “a contradição opressores-oprimidos” foi “superada”. E isso somente será possível quando

[...] os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealisticamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu

poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos.

A concepção dialética da educação e das práticas pedagógicas alimentadas pelos interesses do Capital impõe questões desafiadoras às quais o próprio Freire responde:

Como poderão os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo (Freire, 2013, p. 35).

A instauração de uma pedagogia da libertação ainda é dificultada pelo medo que se tem da própria liberdade. Os oprimidos têm “medo de assumir a liberdade”, enquanto os opressores têm “medo de perder a ‘liberdade’ de oprimir” (Freire, 2013, p. 37). Assim, autodeterminam-se no sentido que o pensar-fazer de um “prescreve” pensar-fazer do outro.

Um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos é a prescrição. Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra. Daí o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que chamamos de consciência “hospedeira” da consciência opressora. Por isto, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas estranhas a eles – as pautas dos opressores (Freire, 2013, p. 37).

A vitalidade de uma prática pedagógica capaz de libertar da opressão também requer o diálogo, a formação da consciência pelo exercício do pensamento crítico. Requer que “o educador problematizador refaça, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. [Então,] estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com

o educador, investigador crítico, também” (Freire, 2013, p. 76). Aos que duvidam dessa força pró-libertação dos oprimidos, Freire (2013, p. 35) assevera:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela.

Ao falar sobre a possibilidade de a contradição eclodir explosivamente no interior da educação bancária, Freire (2013, p. 68) assim pondera:

O que não percebem os que executam a educação “bancária”, deliberadamente ou não (porque há um sem-número de educadores de boa vontade, que apenas não se sabem a serviço da desumanização ao praticarem o “bancarismo”), é que nos próprios “depósitos” se encontram as contradições, apenas revestidas por uma exterioridade que as oculta. E que, cedo ou tarde, os próprios “depósitos” podem provocar um confronto com a realidade em devenir e despertar os educandos, até então passivos, contra a sua “domesticação”.

“A razão de ser da educação libertadora está no seu impulso inicial conciliador. Daí que tal forma de educação implique a superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos” (Freire, 2013, p. 68). Ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Freire, 2013, p. 139). “Os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2013, p. 75). A superação da educação opressora é a superação das práticas pedagógicas que sustentam diferentes formas de exclusão (opressão política, exploração econômica, alienação moral e intelectual), marcas do caráter desuma-



no do Capital. Somente de modo “coletivo” e “solidário” será possível construir a atividade educativa formativa da condição humano-social, mediante a união de mãos e mentes que lutam contra condições materiais que obstam e/ou subtraem, de modo objetivo e subjetivo, a alegria de viver, a consciência crítica, a busca pela liberdade e pela verdadeira democracia.

*Para concluir: o desafio da formação humana na sociedade que desumaniza*

A escolha de qual Homem se quer formar, “a humanização ou desumanização, sua afirmação como *sujeito* ou sua minimização como *objeto*” (Freire, 2003, p. 52) dependem das condições e compreensões do tempo histórico. Freire é um pensador dos problemas do seu tempo e lugar. Em sua experiência profissional e como autor, ele escreveu assim, em 1965:

Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio. O esforço educativo que desenvolveu o Autor, [...] ainda que tenha validade em outros espaços e em outro tempo, foi todo marcado pelas condições especiais da sociedade brasileira contraditória. Sociedade intensamente cambiante e dramaticamente contraditória. Sociedade em “partejamento”, que apresentava violentos embates entre um tempo que se esvaziava, com seus valores, com suas peculiares formas de ser, e que “pretendia” preservar-se e um outro que estava por vir, buscando configurar-se (Freire, 2003, p. 43).

Tratava-se, pois, de se fazer uma escolha por uma [...] sociedade sem povo, comandada por uma “elite” superposta e seu mundo, alienada, em que o homem simples, minimizado e sem consciência desta minimização, era mais “coisa” que homem [...] [Ou a escolha] por uma nova sociedade, que sendo sujeita de si mesma, tivesse no homem e no povo sujeitos de sua História (Freire, 2003, p. 43).

A isso acrescenta-se que o Brasil – o Estado, a sua sociedade e a educação – foi, e continua hoje, governado pela

lógica e poderes do modo de produção capitalista; e que, por consequência disso, predominou (e ainda predomina) a educação para o não-pensar-criticamente que se materializa mediante as práticas pedagógicas opressoras. Muitos dos problemas e ideias discursos por Freire em seus escritos permanecem vivos no Brasil de hoje se considerarmos, por exemplo, que ainda sofremos atualmente os impactos “do golpe de 2016 no Brasil” (Dias, 2018a).

Portanto, considerando todo o contexto, do passado e do presente, surge uma questão: conforme o pensamento freiriano, como é possível superar a educação/pedagogia opressora que engendra o pensamento acrítico?

Ao longo do texto, respondeu-se, com Freire, afirmativamente a essa questão. E isso apesar de o Capital necessitar e existir como lógica da organização da vida em sociedade, o que o impele a exercer o poder de dirigir, por exemplo, os processos escolares formais, tendo como meta validar e executar práticas pedagógicas que deformam a condição de humanização de homens e mulheres. Deforma no sentido que aliena mentes, castra o pensamento crítico, cassa a possibilidade do diálogo, criando grandes dificuldades para a viabilização de um modelo de educação e de práticas pedagógicas comprometidas com a liberdade, a autonomia, de educadores e educandos.

Curiosamente, é especialmente em sua *Pedagogia do oprimido* que mais identificam-se respostas de Freire expressando seu otimismo e indicando caminhos dialéticos que permitem vislumbrar a possibilidade de superação da pedagogia que aliena e oprime. No livro, Freire discorre sobre: a) a educação formativa de seres humanos livres e conscientes; b) a prática pedagógica que não desconhece as adversidades da realidade material de homens e mulheres, realidade que, por ser dialética, é transformável; c) essa educação e essa prática pedagógica como ação conjunta e

solidária dos educadores e educandos, mediados pela *práxis* do pensamento crítico e do diálogo, buscando superar a alienação e conquistar a emancipação.

A superação da educação e da prática pedagógica que oprime e aliena é possível porque elas são parte do movimento do real, que é dialético. A superação advém não sem obstáculos ou conflitos, mas como síntese da contradição entre a educação e a pedagogia que oprimem e a educação e a pedagogia que emancipam. Na

[...] pedagogia dialética, fundada no pensamento [sobre a realidade material], afronta decididamente a questão da formação do homem como uma tarefa social [que acomoda o homem na sociedade]. Não centra “no estudante” ou no “professor” o ato pedagógico, como quer a pedagogia liberal do nosso tempo, fugindo da questão central da formação do homem que são suas condições reais de vida na sociedade, suas “múltiplas determinações”. Para a pedagogia dialética, a questão central da pedagogia é o *homem enquanto ser* [socio]político, a *libertação histórica*, concreta, do homem contemporâneo (Gadotti, 2001, p. 157-158).

Apesar das adversidades intencionalmente produzidas pela lógica e executadas pelos poderes do Capital, é possível configurar a educação, que é dialética, como meio auxiliar dos processos de formação do homem para a liberdade. E essa formação pode ser potencializada, de modo que se torne “incontrolável pela lógica do Capital” (Dias, 2018b, p. 25).

A realidade da prática pedagógica comprometida com a formação para a liberdade humana, com a emancipação humana, é o tempo-espaço compartilhado de educandos e educadores para ler, refletir, criticar, analisar, compreender, interpretar, expor, dialogar. O oposto disso é sinônimo de prática pedagógica comprometida com a deformação humana, com a alienação intelectual e moral e com a opressão política. Enquanto a prática pedagógica construtora da

autonomia liberta os homens, a prática pedagógica constituinte da opressão aliena, favorece a preservação e a potencialização da lógica do Capital como lógica determinante da organização da vida em sociedade.

Contudo, não bastassem os desafios da época de Freire, os tempos de hoje parecem ainda mais desafiadores. De fato, vive-se a era das redes (antis)sociais, da Inteligência Artificial (IA) que parece superar a inteligência natural, de universidades sem bibliotecas, de espaços escolares convertidos em depósitos de estudantes em tempo integral, das pesquisas da *internet* do tipo “copia e cola”, da chamada “lacrção” (juízos que geram prejuízos), dos preceitos que geram preconceitos, da afirmação de identidades que só conseguem se afirmar negando outras. Enfim, uma cultura de barbarismos que gera extremismos e inviabilizam a cultura do debate, do diálogo, da mínima democracia, isto é, um conjunto de situações que mantêm e até potencializam os desencontros entre educadores e educandos e, portanto, a cultura da educação para o não pensar criticamente.

### *Referências*

BARATA-MOURA, José. *Totalidade e contradição: acerca da Dialética*. 2. ed. rev. e aum. Lisboa: Edições Avante, 2012.

DIAS, Antonio. A democracia como vítima do golpe tragicômico de 2016 no Brasil. *Revista Argumentos: Revista de Filosofia*, on-line, UFC, v. 19, p. 62-72, 2018a.

DIAS, Antonio. A Formação do Cidadão: sua materialidade pelo trabalho educativo e sua incontrolabilidade pela lógica do Capital. In: FEITOSA, Enoque; FREITAS, Lorena. *Filosofia, teorias críticas e emancipação humana: ética e cidadania em contextos de crise*. Santa Rita: SÉDIC, 2018b.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Trad. Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martins. 28 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. 12. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2001.
- HEGEL, Georg W. F. *Ciência da Lógica: Excertos*. Seleção e tradução de Marco A. Werle. São Paulo: Barcarolla, 2011.
- LOPES, Regina P. *Pedagogia e emancipação humana*. São Paulo: Olho d'Água, 2000.
- MARX, Karl. Posfácio à segunda edição. In: MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. Trad. José Barata-Moura et. al. Lisboa: Edições Avante: Moscou: Progresso Editorial, 1990. (Livro primeiro: O processo de produção do Capital, tomo I).
- MARX, Karl. *Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857: esboço da crítica da economia política*. Tradução de Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MARX, Karl. Para a crítica da economia política – Prefácio. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Obras escolhidas: em três tomos*. Trad. Álvaro Pina. Lisboa: Edições Avante: Moscou: Edições Progresso, 1982. v. 1.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. Trad. Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo, 1998.
- MÉSZÁROS, István. *Para além do Capital: rumo a uma teoria da transição*. Trad. Paulo C. Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.
- SEVERINO, Antonio J. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'Água, 2002.

# A MÚSICA ENQUANTO *BILDUNG*: ESTÉTICA E ÉTICA COMO PARTICULARIDADES DA EDUCAÇÃO

*“Quando, por mutação, nasce nos jardins uma rosa nova, os jardineiros se alvoroçam. A rosa é isolada, é cultivada, é favorecida. Mas não há jardineiros para os homens. Mozart criança irá para sua estranha máquina de entortar homens. Mozart fará suas alegrias mais altas da música podre na sujeira dos cafês-concertos.*

*Mozart está condenado.*

*Voltei para o meu carro. E pensava: essa gente quase não sofre o seu destino. E o que me atormenta aqui não é a caridade. Não se trata da gente se comover sobre uma ferida eternamente aberta. Os que a levam não a sentem. É alguma coisa como a espécie humana, e não o indivíduo, que está ferida, que está lesada. Não creio na piedade. O que me atormenta é o ponto de vista do jardineiro. O que me atormenta não é essa miséria na qual, afinal de contas, a gente se acomoda,*

*como no ócio [...].*

*O que me atormenta, as sopas populares não remedeiam. O que me atormenta não são essas faces escavadas nem essas feiúras. É Mozart assassinado, um pouco, em cada um desses homens” (Saint-Exupery, 1970, p. 155).*

Letícia Maria Passos Corrêa<sup>44</sup>

Neiva Afonso Oliveira<sup>45</sup>

Vivemos tempos envoltos em confrontos. Os embates teóricos, muitas vezes, revelam diferentes posturas diante do mundo e de projetos filosófico-políticos irreconciliáveis. Por um lado, permanece viva a expectativa de que é possí-

---

<sup>44</sup> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2010619249802101>  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0300-6099>  
E-mail: [leticiampcorrea@gmail.com](mailto:leticiampcorrea@gmail.com)

<sup>45</sup> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7408879749508088>  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5513-5530>  
E-mail: [neivaafonsooliveira@gmail.com](mailto:neivaafonsooliveira@gmail.com)

vel compreender e articular complexas estruturas para que se possa, no presente, organizar o futuro. Para tanto, julga-se indispensável pensar os fragmentos. Ou seja, permitir-se, por ora, entregar-se ao campo da subjetividade para fazer emergir o pensar racional, filosófico, pedagógico, crítico.

Neste texto, pretendemos explicitar o quão relevantes podem se mostrar os elementos estéticos na construção da subjetividade e da formação humana. Dessa forma, pretendemos analisar, mais especificamente, o caráter formativo que a música – enquanto linguagem e manifestação do eu – pode constituir no ser humano. Sendo assim, trataremos de: 1) analisar o quão ultrapassado encontra-se o paradigma filosófico que privilegiava a razão em detrimento da emoção; 2) nos debruçarmos sobre o conceito de *Bildung*, para investigarmos a complexidade do universo formativo do eu; 3) analogamente ao conceito de *Bildungsroman*, questionar o potencial estético, mais especificamente, acerca de um elemento que aqui nos interessa, a música enquanto componente formativo; 4) aclarar relações entre música, ética e alteridade.

A problematização das prescrições que se impõem em relação à conduta educativa na sociedade atual, que pretendemos aqui investigar, dá-se a partir de experiências sensíveis, sensoriais e sonoras por meio da música. Diante das questões estabelecidas, pretendemos demonstrar que a estética, enquanto campo da filosofia, pode contribuir para pensarmos a educação em sua ampla dimensão.

## *O paradigma filosófico que pregava a supressão das emoções e da vivência da sensibilidade*

*“Não quero o que a cabeça pensa,  
eu quero o que a alma deseja”*  
(Belchior, 2021).

O embate entre razão *versus* emoção consiste em uma questão tão antiga quanto a história da humanidade. No campo da Filosofia Prática, em que se localizam as preocupações com o *ethos*, o questionamento sobre como devemos viver ou, dito de outra forma, se devemos agir levando em conta os pensamentos ou os sentimentos, consiste em uma interrogação que muito preocupou (e ainda perturba) o campo filosófico.

Durante séculos, a supressão das emoções representou o paradigma dominante. Na Antiguidade, para exemplificarmos, podemos lembrar o pensamento aristotélico e o conceito ético de *Eudaimonia*. A felicidade, para Aristóteles, seria obtida por intermédio do princípio do justo meio, alcançado com o encontro das virtudes, provenientes do equilíbrio obtido a partir da supremacia da racionalidade perante os instintos humanos. Acerca do papel das virtudes para a busca da felicidade, fala Aristóteles (1984, p.73):

A virtude é, pois, uma disposição de caráter relacionada com a escolha e consistente numa mediania, isto é, a mediania relativa a nós, a qual é determinada por um princípio racional próprio do homem dotado de sabedoria prática. E é um meio-termo entre dois vícios, um por excesso e outro por falta; pois que, enquanto os vícios ou vão muito longe ou ficam aquém do que é conveniente no tocante às ações e paixões, a virtude encontra e escolhe o meio-termo.

Tal modo de pensar perdura no pensamento helenístico que, na figura de Epicuro, pregava a extinção da dor em suas formas físicas (aponia) e da alma (ataraxia) (Reale;



Antiseri, 2003). Ou seja, para suprimir a dor, seria melhor negá-la e não se permitir senti-la.

Daí, estamos a um passo de adentrarmos a herança estoica, que tanto prezava pelo domínio das emoções e pela imperturbabilidade e tranquilidade da alma. Quanto ao pensamento desenvolvido na Estoá, nos falam Reale e Antiseri (2003, p. 292, grifos dos autores):

Cuidando do seu *logos* e fazendo-o ser o mais possível reto, o sábio não deixará sequer nascerem as paixões em seu coração, ou as aniquilará ao nascerem. Essa é a célebre “apatia” estoica, ou seja, o tolhimento e a ausência de toda paixão, que é sempre e só perturbação de espírito. *A felicidade, pois, é apatia, impassibilidade.*

No Medievo, da mesma forma, acompanhamos o fortalecimento da razão perante às emoções. Para melhor entendimento, podemos tomar como exemplo o esforço racional dos padres que desejavam provar a existência de Deus por vias racionais. Quanto a isso, Santo Anselmo (1033-1109) aparece como um ícone, recorrendo a “um argumento lógico que, partindo de um ponto incontestável, parece provar que Deus existe” (Warburton, 2013, p. 52).

E, de forma análoga, duzentos anos mais tarde, São Tomás de Aquino também recorrerá ao *logos* para, por meio de cinco vias que retomavam a lógica aristotélica, provar a existência de Deus a partir de uma fé raciocinada, bem como legitimar o desenvolvimento das ciências (em especial, as naturais). Nas palavras de Tomás de Aquino (2003, p.188), “Ora, o bem do homem consiste em viver conforme a razão [...]. Portanto, a virtude humana é a que inclina ao que está de acordo com a razão”.

Na sequência da História da Filosofia, contrapondo as correntes filosóficas aristotélico-cristãs que serviam de base para a fundamentação cosmológica geocêntrica, Giordano Bruno se mostra um filósofo da ciência que, ao exercer seu

potencial crítico, empreende sua intelectualidade em defesa de outro viés da razão. Como bem diz Bombassaro (2021, n.p.) “a defesa incontestada que Bruno fará da razão, agora já não é mais aprisionada aos grilhões da filosofia aristotélica e cristã e da cosmologia geocêntrica e finitista”. Todavia, percebemos que a racionalidade, apesar de obter novo olhar e roupagem, ainda permanece intacta em relação à sensibilidade.

Tempos mais tarde, já na Modernidade, não podemos deixar de lembrar da dicotomia cartesiana, que separava corpo e mente e que entendia a racionalidade como superior à sensibilidade. O racionalismo de René Descartes preconizava o dualismo psicofísico, por meio da descoberta do *Cogito*, em que a razão, destituída dos apelos sensoriais, era capaz de alcançar a verdade e construir um método seguro, capaz de construir conhecimentos. Com a distinção da *res cogitans* e da *res extensa*, o filósofo francês aludia que “nossa imaginação ou nossos sentidos nunca poderiam assegurar-se de qualquer coisa se o nosso entendimento não interviesse” (Descartes, 1987, p. 49).

Todavia, tal paradigma racionalista não encontra unanimidade na defesa de seus argumentos. O pensador genebrino Jean-Jacques Rousseau (2005, p. 166), em relação à dicotomia entre sensibilidade e conhecimento, diz: “necessariamente sentimos antes de conhecer. [...] Para nós, existir é sentir, e nossa sensibilidade é incontestavelmente anterior à nossa própria razão”.

Outro posicionamento relevante, ao invés de defender um ou outro ponto de vista entre a esfera do pensar, num apogeu que diminui e nega os sentimentos, encontra força na teoria holística, que compreende a realidade a partir da integração entre todas as suas bases fundantes, sem menosprezar nenhuma em detrimento de outra. Fritjof Capra (1982, p. 210) alerta que a valorização exacerbada da razão

acentua o desenvolvimento desenfreado da tecnologia, ao mesmo passo em que o desprestígio da sensibilidade coloca as artes (e nesse espaço incluímos a música) em um lugar “menor”, acarretando consequências nefastas, condizentes com ideais capitalistas:

O crescimento tecnológico é considerado tanto a solução final para os nossos problemas como o fator determinante de nossas organizações sociais e de nosso sistema de valores. Tal “determinismo tecnológico” parece ser uma consequência do elevado *status* da ciência em nossa vida pública – em comparação com a filosofia, a arte ou a religião – e do fato de os cientistas terem geralmente fracassado no trato com valores humanos de um modo significativo. Isso levou a maioria das pessoas a acreditar que a tecnologia determina a natureza de nosso sistema de valores e de nossas relações sociais, em vez de reconhecer que é justamente o inverso; que nossos valores e relações sociais determinam a natureza de nossa tecnologia.

O sentir em contraposição ao pensar apresenta-se de forma defasada. A dialética, enquanto movimento de ideias e de contraposição de contrários (incluindo os estágios de tese, análise e síntese), lida com o devir, em que as emoções podem suscitar pensamentos e vice-versa. Frente a isso, o universo musical apresenta relevância ao demonstrar aspectos integradores, em que a disputa entre mente *versus* espírito possa “cair por terra” e demonstrar sua fragilidade. Quanto a isso, Bento Prado Júnior (2008, p. 326) alerta-nos para o caráter de “hipermediação”, em que a “música suprime o divórcio entre o corpo e a alma. É por esse ‘poder extraordinário’ de se encontrar ao mesmo tempo sobre as duas vertentes, que ela pode ser pensada como o ‘supremo mistério das ciências do homem’”.

Assim, não se trata de uma disputa maniqueísta de um polo contra outro, mas da união de potencialidades que abarcam o ser humano. Nesse ponto, o ser sensível também é parte do ser racional.

## *A Bildung como complexidade do universo formativo do eu*

“Eu canto porque o instante existe  
e a minha vida está completa.  
Não sou alegre nem sou triste:  
sou poeta”  
(Maireles, 2018).

No universo da educação, torna-se imprescindível pensarmos o que nos forma, o que faz alguém se tornar o que é. Esse pensar implica a seara da formação, da (auto)formação e, por que não dizer, da (de)formação. São muitas as variáveis que fazem com que uma pessoa se constitua como tal. Todavia, um conceito muito pode nos dizer a respeito do que nos propomos a investigar: a ideia de *Bildung*.

Traduzida como *formação cultural*, o processo incessante de tornar-se si mesmo, a *Bildung* representa um modelo formativo oriundo do idealismo alemão, difundido no século XVIII. Tal conceito suscita a ideia de pensarmos no modo como um indivíduo constitui sua própria identidade. Ou seja, ao refletirmos sobre o que somos, muitos são os fatores que propiciaram (e ainda propiciam) que nos tornemos de forma tal.

Para tanto, são inúmeras as relações que nos formam de uma maneira ou de outra. De acordo com Severino (1994), podemos pensarmos em uma tríplice prática humana, em que estão inclusas: a) as relações com os outros, por meio da sociabilidade e da política; b) as relações com a natureza, com a prática produtiva e o âmbito do trabalho; c) as relações consigo mesmo, a partir da cultura e das esferas simbolizadoras.

E é justamente dentro desse universo relacional que a *Bildung* encontra seu *métier*. Ernildo Stein (2017), a partir dos escritos de Peter Bieri, enumera vários sentidos

que o conceito de *Bildung* abarca. Todos eles envolvem as searas da educação e do cultivo, de algo que se faz consigo e para si. Das inúmeras possibilidades hermenêuticas que o conceito nos brinda, destacam-se: 1) a ideia de *Bildung* como orientação e compreensão de seu próprio mundo; 2) a *Bildung* enquanto esclarecimento, no jogo de interesses da nossa sociabilidade; 3) a *Bildung* como consciência histórica; 4) a *Bildung* enquanto articulação das diversas formas de conhecimento existentes no mundo; 5) a *Bildung* como autoconhecimento e autocuidado da linha geral que envolve nosso pensar, sentir e querer; 6) a *Bildung* enquanto autodeterminação, de não sermos joguetes das influências alheias; 7) a *Bildung* como sensibilidade moral e empatia; 8) a *Bildung* como implicação de uma experiência poética; 9) por fim, a *Bildung* enquanto paixão.

Assim, desde as ricas possibilidades de pensamento que o conceito de *Bildung* nos desvela, trataremos de pensar na música enquanto perspectiva de formação.

### *A música enquanto componente formativo*

*“Por tanto amor, por tanta emoção  
A vida me fez assim  
Doce ou atroz, manso ou feroz  
Eu, caçador de mim  
Preso a canções  
Entregue a paixões  
Que nunca tiveram fim  
Vou me encontrar longe do meu lugar  
Eu, caçador de mim”*  
(Sá; Magrão, 2021).

A partir da premissa de que não podemos menosprezar nossa sensibilidade, enquanto importante elemento constituinte de nossa identidade humana, faz-se mister que examinemos alguns mecanismos mediadores de subjetivação do eu sensível. Em busca de respostas, quanto ao

âmbito cultural, do que nos torna quem somos, provocamos o leitor a perguntar-se sobre sua história pessoal.

Se evocarmos nossas memórias, certamente teremos recordações de muitas passagens formativas de nossas vidas. Dentre elas: acontecimentos fortuitos, longos planejamentos, memórias afetivas de nossas dores, alegrias e amores, marcas que o tempo “desenhou” em nós... Em meio à experiência vivida, o universo cultural permeia nossa vivência. Na eterna busca humana de entendimento de si, em procura de esclarecimentos, identificações e “retratos” de nossas identidades, a vivência estética proporciona luzes, cores, sons, danças, piruetas, aromas e constructos para o autoconhecimento e para projeções do que ousamos nos tornar. Dessa maneira,

[...] os processos de subjetivação seriam o material, o fim e o meio sobre o qual se dá a formação como uma arte da existência, que permite viver a vida como uma obra que transforma o próprio sujeito que a vive e, concomitantemente, o mundo no qual essa vida acontece. Em busca de uma (trans)formação mais adequada à sua existência e de uma ação cada vez mais capaz de exprimi-la no mundo, esse sujeito faria de sua própria subjetividade e de sua construção objeto de seu pensar. Tanto aquela formação quanto essa expressividade consistiriam em uma ligação da estética com a existência e com a sua exposição ao mundo, respectivamente, com o intuito de trazer-lhe as singularidades e as particularidades dos processos de subjetivação, em sua relação com as vicissitudes e os acontecimentos que emanam da vida e que lhe servem tanto de material para pensar quanto de força moral necessária a esse pensamento (Pagni, 2014, p. 157).

Dentro do universo cultural em que nos encontramos inseridos, destacam-se os papéis da Literatura, das Artes Visuais, da sétima arte, do relacionamento religioso, das viagens vividas, dentre outros tantos produtos estético-formativos que poderíamos elencar. Entretanto, neste trabalho,

objetivamos investigar uma manifestação artística que não pode passar despercebida: a música.

Para além de seu caráter expressivo, proporciona ao ouvinte uma tradução mimética de seus sentimentos mais profundos, de reconhecimento de si, de sua identidade. Assim, a música, tanto para o artista quanto para o ouvinte, vai demonstrando seu potencial formador, daquilo que “transborda” em nós, da vida e do indivíduo que se permite sentir a si mesmo. É sabido que, para além de termos nossas necessidades básicas supridas, o humano necessita de mais. Essa ânsia por entendimento de si, daquilo que nos sufoca, que nos conforta, encontra voz na gama artística. Ferreira Gullar (2021) bem disse que “A arte existe porque a vida não basta”.

Há determinadas canções que evocam alegrias, danças, lágrimas, amores, medos, introspecções. Da mesma forma, nas andanças sonoras de nossas vidas, determinados sons traduzem o não dito, o que guardávamos no íntimo de nossas almas. Existem músicas que nos proporcionam o romper da temporalidade, transportando-nos para outros tempos, outros lugares, onde a trilha sonora de nossas vidas dançava. Ou seja, musicalmente também se formam humanos. Musicalmente construímos epifanias, representações e, paradoxalmente, silêncios voltados para nós mesmos. Frente a tal contradição, existir e sentir bastam para abrir o mundo a novas possibilidades e a pensar a si próprio. Destarte, fala Larrosa (2016, p. 49):

[...] há vezes em que um livro, ou um filme, ou uma música nos faz olhar pela janela e, aí, na paisagem, tudo parece novo; ou nos faz pensar em alguém e, de repente, sentimos mais nitidamente sua presença; ou simplesmente faz nos determos um momento e nos sentimos, a nós mesmos, de uma forma particularmente intensa. E a paisagem, ou a pessoa evocada, ou nós mesmos, estamos nessa escrita palavra-por-palavra, quase ao pé da letra. E, todavia, não é que tudo isso esteja aí exatamente descrito.

O que ocorre, melhor dizendo, é que aí está a imagem interior das coisas e das pessoas. É o ponto justo de silêncio e de vazio para que essa imagem interior possa renovar-se uma-e-outra-vez.

Dessa forma, analogamente, poderíamos lembrar o conceito literário de *Bildungsroman*, definido como romance de formação, em que se acompanha todo o processo formativo de um personagem. Para além do escritor que registra um itinerário percorrido por seu protagonista fictício, tais obras podem suscitar no leitor uma profunda alegoria de significados e de potenciais formativos do seu próprio eu. Quanto ao conceito de *Bildungsroman*, Morgenstern (*apud* Maas, 2000, p. 46) o define como a forma de romance que

[...] representa a formação do protagonista em seu início de trajetória em direção a um grau determinado de perfectibilidade; em segundo lugar, também porque ela promove a formação do leitor através dessa representação, de uma maneira mais ampla do que qualquer outro tipo de representação.

Assim, em relação ao conceito de *Bildungsroman*, atentamos para o segundo lugar da afirmação transcrita. O conceito, para além de relatar o percurso de um personagem, pormenorizando os momentos-chave de sua formação, implica a formação humana do leitor que, ao imergir no universo literário, pode desenvolver *insights* sobre sua própria formação, que até então não compreendia. E é esse ponto que queremos enfatizar: o lado do leitor, do quanto determinadas obras de arte podem suscitar, naquele que entra em contato com seu eu estético, o desenvolvimento de certas compreensões, capacidades, habilidades e entendimento de si mesmo. Certos livros nos tornam quem somos, deixam suas marcas em nossa existência enquanto humanos. Marcam justamente porque instigam ou impulsionam a capacidade de nos emocionarmos, por evocarem



nossas memórias, por promoverem tomadas de consciência que, fora daquela experiência, não teríamos.

Assim como os romances adentram o eu e promovem o desenvolvimento ético de alteridade, ousamos dizer que a essência humana também pode ser formada a partir do universo musical. Independentemente do gênero preferido, para além dos juízos de gosto e de avaliações sobre questões que envolvem a música erudita ou popular, podemos pensar em “**músicas de formação**”.

Frente a isso, a música representa uma linguagem que apresenta, no caso das canções letradas, poesia, vozes, notas, estilos, culturas, dando margem para uma combinação infinita de significados. Especialmente no caso da Música Popular, podemos perceber determinadas peças como um “retrato”, tanto daqueles que as executam como dos ouvintes que com ela se identificam.

### *Música, ética e alteridade*

*“Porque é assim mesmo que é composta a vida humana. Ela é composta como uma partitura musical. O ser humano, guiado pelo sentido da beleza, transpõe o acontecimento fortuito (uma música de Beethoven, a morte numa estação) para fazer disso um tema que, em seguida, fará parte da partitura de sua vida. Voltará ao tema, repetindo-o, modificando-o, desenvolvendo-o e transpondo-o, como faz um compositor com os temas de sua sonata”*  
(Kundera, 1984, p. 47).

Tornar-se humano consiste numa eterna construção. Para além da nossa carga genética de *homo sapiens*, o processo de humanização emerge do universo simbólico, no qual somos seres em constante busca de significados. Frente a isso, a cultura possui um papel significante para a edificação do ser ético, capaz de realizar exercícios racionais sobre como se deve viver. E, dentro das andanças do

viver, não estamos sós. Dessa forma, a alteridade permite que se possa pensar em um além de si no qual relações intersubjetivas são primordialmente formativas.

No vasto campo filosófico, podemos perceber algumas teses a respeito do quanto a música intermedeia relações com a formação do ser ético, capaz de vivências para além da sua identidade egóica, e desenvolve o potencial de alteridade. Vejamos alguns paradigmas que possibilitam somar produtivamente ao trajeto formativo que vimos desenhando.

Desde a Antiguidade, encontramos reflexões filosóficas acerca da música. Nos pitagóricos, são observadas relações entre o fazer musical e a matemática (Reale; Antiseri, 2003). Entretanto, para além da técnica, nos escritos platônicos, emergem observações a respeito da música que indicam que a execução de uma canção pode ir muito além de um simples fazer automático e mecânico.

Em seu célebre diálogo dedicado ao amor, Platão ressalta a partir de Erixímaco que a música promove concordância e semelhanças. A harmonia musical não provém da concorrência entre os contrários. Para promover uma sinfonia, é necessário uniformidade e acordo. Por mais que numa mesma canção se lide com a contrariedade, com sons agudos e graves, baixos e altos, notas breves e outras longas, para que aconteça um arranjo melódico harmônico necessita-se de certo “pacto” entre as forças contrárias, para que ambas alcancem tons melódicos, resultantes do “brilho” de uma e, outrora, de outra. Assim, Platão nos indica que a música é a manifestação do amor e do equilíbrio, porque nos proporciona a vivência da diversidade em uma peça sensível. Se numa única canção há espaço para a convivência de tantos sons, por que na vida não podemos viver semelhantemente, convivendo com a diversidade, enxergando no outro elementos ou singularidades que nosso eu não possui e que podem somar aos vazios que a vida

nos apresenta? Vejamos as palavras do filósofo icônico: “a arte musical conseguiu estabelecer uma concordância entre todos os elementos, criando amor e concórdia entre eles. Por esta razão podemos dizer que a música é a ciência do amor relativamente à harmonia e ao ritmo” (Platão, 2002, p. 117).

Se, para Platão, a música é resultante da harmonia sonora, para John Cage, autor da polêmica peça intitulada *4’33”* (2021), o universo musical não necessariamente precisa ser formado por sons que se combinam sincronizadamente, proporcionando um conjunto harmônico de experiências auditivas. Pelo contrário.

Cage propõe uma antimúsica: *4’33”* consiste em uma *performance* em que o artista se apresenta a um público em um teatro, sentado frente a um piano, de posse de um relógio. A apresentação é dividida em três tempos desiguais, totalizando quatro minutos e trinta e três segundos, gerando expectativa ao público, ansioso pela execução de acordes musicais. No entanto, o artista não executa som algum. Em sua partitura, está escrito somente “silêncio”, divididos por intervalos cronometrados de tempo. O espetáculo propõe, assim, que possam ser escutados os sons do silêncio (barulhos de toda ordem, sons do corpo humano, conversas paralelas, etc.). Para Cage (1961, p. 95):

Nossa intenção é a de afirmar esta vida, não de trazer ordem ao caos, nem de sugerir aprimoramentos à criação, mas simplesmente de despertar para a própria vida que estamos vivendo, que é tão excelente, contanto que se coloque a mente e os desejos fora de seu caminho e que se a deixe agir por sua própria vontade.

Ou seja, mesmo numa música inaudita, há a possibilidade de ressignificação subjetiva, de reflexões acerca do ser e do nada. A ausência de acordes combinados esteticamente pode propiciar o percebimento do momento atual, da pre-

sença vital, das vozes da consciência – tão caras à formação ética. Da mesma forma, por se tratar de uma apresentação pensada para ser executada mediante uma plateia, de forma coletiva, o silêncio pode ocasionar o percebimento do outro, que ali está, juntamente vivenciando tal experiência.

Milan Kundera, em seu romance *A insustentável leveza do ser* (1984), discute a partir de seus personagens a ideia da música enquanto antipalavra. O autor problematiza que a música possui um poder libertador da solidão, da clausura, dos pensamentos que teimam em aflorar. A música liberta a alma, possibilitando dança, prazer e calma, dentre outras tantas emoções e reações possíveis. Como fonte de expressões, apesar das canções letradas lidarem com o universo linguístico, a música, paradoxalmente, vai além das palavras, não se restringe ao dito. Nega a precisão do discurso e apresenta possibilidades obstaculizadas pelos sons da racionalidade cartesiana. Nas palavras do autor, observamos a diferença entre música e barulho e podemos compreendê-la como antipalavra:

O barulho tem uma vantagem. No meio dele não se ouvem as palavras. Desde sua mocidade, não fazia outra coisa senão falar, escrever, dar cursos, inventar frases, procurar fórmulas, corrigi-las, de maneira que as palavras nada mais tinham de exato, o sentido delas se apagava, perdiam seu conteúdo, sobrando apenas migalhas, partículas, poeira, areia, que flutuava no seu cérebro dando-lhe enxaqueca, e que era sua insônia, sua doença. Teve então a vontade confusa e irresistível de ouvir uma música enorme, um barulho absoluto, uma bela e alegre algazarra, que englobaria, inundaria, esmagaria todas as coisas, que anularia para sempre a dor, a vaidade, a mesquinharria das palavras. A música era a negação das frases, a música era a antipalavra (Kundera, 1984, p. 81).

Nesse contexto, vale dizer que a música, em si, é ausente de expressões e significações. Assim como ela é incapaz de expressar objetos palpáveis, não pode expressar amor a quem não o sente. Quem promove significado às

manifestações musicais é o expectador. Por isso uma canção é tão “cara” para alguns e indiferente para outros. Por meio de associações simbólicas, uma sinfonia pode representar a pessoa amada, o valor da vida, os tempos da infância, as peripécias adolescentes, os sonhos que ainda habitam o humano... A gama de significações é infinita. E, dentro dessa infinidade de possibilidades simbolizadoras, a *playlist* de nossas vidas nos remete ao reconhecimento alheio. Há músicas que traduzem nossa identidade e retratam pessoas com as quais convivemos. Funcionam, assim, como uma mediação entre as nossas vidas e as alheias, promovendo integração e fazendo-nos pensar em formas racionais de vivermos levando em conta a esfera da sociabilidade, da qual não podemos prescindir.

Assim, a experiência estética do ser sensível apresenta possibilidades de desconstrução de formatos éticos rígidos apresentados pelo campo da ética. Vale lembrar que a ética, enquanto campo filosófico, apresenta modelos normativos duros, expostos pelos ramos da teleologia e da deontologia (Borges; Dall’Agnol; Dutra, 2002). A sensibilidade artística pode, a partir do sentir, promover outras formas de pensar a práxis humana. Nesse “jogo” estão inclusos a corporeidade, os sentimentos e as impressões que temos em relação aos outros, às coisas e ao mundo que nos rodeia.

Quanto a isso, vale ressaltar que a arte não se encontra subordinada à ética, à alteridade e à educação. Justamente o que promove o pensamento artístico é a possibilidade de livre expressão, e, frente a isso, a arte vale por si mesma. Todavia, os sons musicais artísticos promovem no ouvinte associações mentais que muito podem contribuir ao campo da eticidade, da alteridade, do filosofar e da educação. Quanto a isso, destaca Nadja Hermann (2017, p. 56): “Um pensamento ético perde sem a contribuição da percepção sensível”.

Por termos sensibilidade e potencial para nos emocionarmos é que uma música pode tornar-se especial e mexer com nossas afeições (*afectos*). Podemos, quanto a isso, nos questionarmos se são os aspectos técnicos que tornam uma peça representativa, em detrimento de outras tantas. Seriam a melodia, a prosódia, a entonação, a letra, a poesia, a notação ou mesmo a capacidade técnica do/a artista capazes de promover tais efeitos? Para muito além da execução impecável de um/a artista, o que pode transpor as barreiras da racionalidade ética e promover o encontro consigo mesmo e com os outros são os potenciais imaginativos, abertos, expressos nas canções. Um som sinfônico que represente a energia vital, o inaudito e as paixões pode afetar o indivíduo no âmago de suas idiosincrasias, apresentando novas possibilidades de existência e de (re)existência. Assim, a boa música é aquela que não termina ao fim da execução, que não se esgota, mas permanece em nós.

Assim, vale lembrar que não se trata de substituir a ética pela estética (Hermann, 2017, p. 57), mas de valorizarmos o pensar sensível enquanto outra via de acesso ao rompimento das fronteiriças significações da vida. A partir das tantas possibilidades hermenêuticas que o universo musical pode nos proporcionar sonoramente, podem aflorar novas decisões morais, bem como possibilidades de mudanças e de rompimentos com hábitos arraigados.

Vale lembrar que a música, enquanto manifestação artística de excelência, por meio da união de sons e palavras, apresenta-se como uma linguagem de riqueza incomensurável para apontar potencialidades formativas no que tange à moralidade, à eticidade, ao pensar filosofante e à educação. Assim, “o encontro com a obra de arte contribui para nossa autointerpretação moral, pois ela é educadora numa dimensão profunda” (Hermann, 2017, p. 71).

## Considerações finais

“And in the end  
The love you take  
Is equal to  
The love you make”  
(Harrison *et al.*, 2021).

Partindo do princípio de que a música consiste em uma potente manifestação estética, nosso intuito até aqui foi o de marcar o aspecto formativo que tal segmento da arte representa na formação humana. A musicalidade, para além de uma manifestação solitária, expressa-se com caráter interativo. Ou seja, por mais que o compositor tenha intencionalidade em seu processo criativo, o sentido que a obra terá dependerá da emoção do espectador. Nesse sentido, música é pura emoção: tanto da parte de quem a faz quanto do ponto de vista de quem a aprecia.

Retomando, nosso texto foi dividido em quatro seções. Na primeira delas, expusemos alguns elementos que refutam a dicotomia existente na supremacia da razão perante o emocional. Na sequência, analisamos a *Bildung* enquanto um modelo de formação ancorado nas ideias de autonomia e de superação do sujeito que compreende e reflete sobre seu processo formativo. Em seguida, desenhamos relações entre o conceito de *Bildungsroman* e a música. Por fim, aclarámos relações candentes entre música, ética e alteridade.

Assim, nosso intuito foi destacar a relevância da vivência da sensibilidade no campo da educação, por meio da música e da filosofia. Para além do paradigma ultrapassado de fortalecimento da *ratio*, objetivamos marcar a relevância do sentir no constructo do eu. Nisso, educar para a sensibilidade aponta para a formação da ética, da alteridade e do autoconhecimento. Dessa forma, no sentir pulsam possibilidades de pensamentos que a racionalidade

dura ou a percepção intelectual, sozinhas, não são capazes de desenvolver.

## Referências

- ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. In: *Aristóteles (II)*. São Paulo: Abril Cultural, 1984. p. 44-236. (Coleção Os Pensadores).
- BELCHIOR. Coração Selvagem. In: BELCHIOR. *Coração selvagem*. [S. l.]: Warner, 1977. Disponível em: [https://open.spotify.com/track/4cZGdje7UXxBsJViy2Cs8Z?si=0PUy483sRtOAc24RqQ6Pgw&utm\\_source=copy-link&dl\\_branch=1](https://open.spotify.com/track/4cZGdje7UXxBsJViy2Cs8Z?si=0PUy483sRtOAc24RqQ6Pgw&utm_source=copy-link&dl_branch=1). Acesso em: 18 ago. 2021.
- BOMBASSARO, Luiz Carlos. Giordano Bruno, universo infinito e finitude humana. In: PINTO, F.M.; BENEVENUTO, F. (Orgs.). *Filosofia, política e cosmologia: ensaios sobre o renascimento*. São Bernardo do Campo, SP: Editora UFABC, 2017, pp. 253-271. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/75pz8/pdf/pinto-9788568576939-13.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2021.
- BORGES, Maria de Lourdes; DALL'AGNOL, Darlei; DUTRA, Delamar Volpato. Ética. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- CAGE, John. *Silence*. Middletown: Wesleyan U.P., 1961.
- CAGE, John. 4'33". [Composição musical]. 1952. Disponível em: <https://open.spotify.com/track/2bNCdW4rLnCTzqgUXTTDO1?si=7ca3daa518e045cc>. Acesso em: 22 ago. 2021.
- CAPRA, Fritjof. *O Ponto de Mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente*. São Paulo: Cultrix, 1982.
- DESCARTES, René. *Discurso do Método*. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- GULLAR, Ferreira. 'A arte existe porque a vida não basta', diz Ferreira Gullar. *G1*, ago. 2010. Disponível em: <http://g1.globo.com/pop-arte/flip/noticia/2010/08/arte-existe-porque-vida-nao-basta-diz-ferreira-gullar.html>. Acesso em: 12 ago. 2021.
- HARRISON, George *et al.* The End. In: THE BEATLES. *Abbey Road*. 1969. Disponível em: <https://open.spotify.com/track/5aHHf6jrjDRb1fcBmue2kn?si=bdc7dd5d02404cfb>. Acesso em: 12 out. 2021.
- HERMANN, Nadja. Ética e formação estética. In: RAJOBAC, Raimundo; BOMBASSARO, Luiz Carlos. *Música, filosofia e formação cultural: ensaios*. Caxias do Sul: EDUCS, 2017.



- KUNDERA, Milan. *A insustentável leveza do ser*. São Paulo: Círculo do Livro, 1984.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- MAAS, W. P. M. *O cânone mínimo: o Bildungsroman na história da literatura*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- MEIRELES, Cecília. Motivo. In: *Melhores Poemas*. 2. ed. São Paulo: Global, 2018.
- PAGNI, Pedro Angelo. *Experiência estética, formação humana e arte de viver: Desafios filosóficos à educação escolar*. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- PLATÃO. *O Banquete*. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- PRADO JÚNIOR, Bento. *A retórica de Rousseau*. São Paulo: Cosac Naify, 2008.
- REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. *História da filosofia: filosofia pagã antiga*. São Paulo: Paulus, 2003.
- SÁ, Luís Carlos; MAGRÃO, Sérgio. Caçador de mim. In: NASCIMENTO, Milton. *Caçador de mim*. Disponível em: <https://open.spotify.com/track/1EK77FK4GGtFHZLH8G71M3?si=ce2020a032ee4db9> Acesso em: 11 out. 2021.
- STEIN, Ernildo. Subsídios para pensar a formação cultural (*Bildung*). In: RAJOBAC, Raimundo; BOMBASSARO, Luiz Carlos. *Música, Filosofia e Formação Cultural: Ensaios*. Caxias do Sul: EDUCS, 2017.
- TOMÁS DE AQUINO. *Suma Teológica*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Filosofia da Educação: Construindo a Cidadania*. São Paulo: FTD, 1994.
- WARBURTON, Nigel. *Uma breve história da filosofia*. Porto Alegre: L&PM, 2013.

# “WE DON’T NEED NO EDUCATION”<sup>46</sup>: A OBRA *THE WALL* (1979), DE PINK FLOYD, E SEU POTENCIAL FORMATIVO

Laura Silva Costa<sup>47</sup>

Letícia Maria Passos Corrêa<sup>48</sup>

## *Introdução*

O presente trabalho busca explorar a relação entre música e filosofia, analisando seu potencial formativo a partir da obra *The Wall*, da banda Pink Floyd. O álbum, lançado em 1979, vai além da musicalidade, atuando como uma narrativa conceitual que aborda uma diversidade de temas, tais como a alienação, a opressão, o individualismo e a resistência a regimes ditatoriais.

Por meio de uma abordagem filosófica, fundamentada no pensamento de Roger Waters, a mente por trás de *The Wall*, investiga-se como a música pode servir enquanto um dispositivo de reflexão crítica sobre determinados fatos sociais e à serviço da construção de subjetividades. Ademais, analisa-se a maneira como o álbum ilustra em seu conteúdo o processo de formação e de deformação do indivíduo dentro de uma sociedade autoritária, em que sistemas de controle, como a educação e o poder político do Estado opressor, resultam na obra enquanto possibilidades críticas. Dessa forma, este estudo busca evidenciar a música como uma ferramenta filosófica e pedagógica, que promove o

<sup>46</sup> Nós não precisamos de nenhuma educação (tradução nossa).

<sup>47</sup> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2665096257784249>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7878-2681>

E-mail: [laurinhasc0602@gmail.com](mailto:laurinhasc0602@gmail.com)

<sup>48</sup> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2010619249802101>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0300-6099>

E-mail: [leticiampcorrea@gmail.com](mailto:leticiampcorrea@gmail.com)

pensamento crítico e a conscientização dos ouvintes acerca de questões existenciais e sociais.

A interação entre música e filosofia aponta aos ouvintes para a possibilidade de um fenômeno chamado potencial formativo, oriundo das relações entre musicalidade e sociedade. Nesse ponto, cabe salientar que algumas canções servem ao propósito de cultivo dos costumes, que promovem a conscientização – primeiramente, em âmbito individual e, posteriormente, de forma coletiva – despertando para entendimentos sobre a vida, sobre o ser humano, sobre a política e sobre a sociabilidade. Nisso, a música letrada, e em especial no gênero musical intitulado rock, estimulam o pensar.

O rock, enquanto gênero musical, nasce da contravenção entre o erudito e o popular. Oriundo da polca, “constitui-se no verdadeiro protótipo das formas dançantes da música de massas, delineando pela primeira vez o campo em que se desdobrará esse fenômeno urbano por excelência (alguém já disse, com certa propriedade hiperbólica, que, do ragtime ao rock-n-roll, tudo é polca)” (Wisnik, 2004, p. 25).

De acordo com Lia Tomás (2020, p. 27), “a música não é apenas uma arte do sentir, mas também do pensar: ela formula perguntas, tensiona conceitos e convoca a reflexão”. Isso destaca a música como uma linguagem que vai além do sensível, atuando como forma de pensamento e reflexão. É pertinente contextualizar essa característica da música para melhor introduzir a análise do álbum *The Wall* como uma obra que, por meio de sua estética musical, propõe uma crítica profunda às estruturas sociais e educacionais.

Lançado em 1979, *The Wall* foi o décimo primeiro álbum de estúdio da banda britânica Pink Floyd, que, segundo Lyra (2013), além de ter sido a porta de entrada

do grupo para o rock progressivo, é uma obra conceitual complexa que mistura elementos autobiográficos, semióticos, nutrindo-se também de características presentes na música erudita<sup>49</sup>, além da crítica social e questionamentos existenciais.

O Pink Floyd era, até então, mundialmente conhecido por explorar o gênero do rock psicodélico. Com a criação de *The Wall*, uma virada de chave para os integrantes e ouvintes da banda revelou-se em meio à construção de um personagem sendo musicalmente narrado: o álbum contava uma história, em ordem cronológica, com músicas que se interligam entre si (Silva, 2018), retratando a história pessoal de um protagonista que cresceu na época da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), vivenciando as mazelas do nazifascismo e a opressão.

A partir da trajetória do protagonista, de nome Pink, o álbum narra a construção simbólica de um “muro” metafórico erguido em meio a traumas pessoais, frustrações e problemas institucionais advindos de um regime de exceção (Marcolin, 2017). Ao longo da obra, as faixas utilizam temas como opressão escolar, alienação, sofrimento e isolamento social que a banda explora por meio de uma densidade lírica e sonora. Para Marcolin (2017, p. 6) “provavelmente nós, indivíduos inseridos em um contexto social, em algum momento da nossa vida vivemos de um lado desta parede metafórica onde estão escondidos os mais diversos sentimentos”. Frente a isso, podemos afirmar que não há música

---

<sup>49</sup> O som do grupo Pink Floyd é considerado sinônimo do estilo rock progressivo, denominação que se estabeleceu a partir do começo dos anos 1970, quando críticos de rock europeus e norte-americanos passam a chamar de rock progressivo o estilo musical de bandas de rock que apresentam canções e temas de longa duração, que avançam e se desenvolvem gradualmente, criando dessa forma, um paralelo com a composição erudita. Os arranjos trazem texturas, dinâmica, instrumentação e outros elementos sinfônicos, além de experimentações sonoras da música de vanguarda. Essas características foram decisivas para o uso de tal denominação (Martucci, 2010).

sem sociedade. Sempre que alguém organiza sons em uma música, traz consigo valores sociais.

Dessa forma, *The Wall* revela-se não apenas como uma obra artística de grande impacto, mas também como instrumento de reflexão crítica dentro dos processos de formação do ser – e do tornar-se, principalmente (Lyra, 2013). Sua narrativa é inspirada na biografia de Roger Waters, baixista da banda e criador da obra. Ela permite uma diversidade de interpretações dentro do campo da Filosofia, da Política, Pedagogia ou Psicologia<sup>50</sup>, ao convidar os ouvintes a revistar suas próprias experiências de construção identitária e social.

No entanto, este trabalho busca contribuir para as áreas da Filosofia da Educação e Filosofia da Música, ao analisar o álbum *The Wall* de Pink Floyd como um mecanismo de potencial formativo, compreendendo a arte como mediadora de processos educativos e de conscientização dos indivíduos. Utilizando uma abordagem interdisciplinar, a análise será dividida em três momentos: ao investigar a formação do sujeito apresentada na trajetória de Pink, a crítica ao sistema educacional da época e, por fim, o papel da arte como dispositivo de emancipação do indivíduo, que passa a desconstruir os muros internos de cada um. Contudo, busca-se evidenciar como um álbum de rock'n'roll, dentro do campo da música popular, pode contribuir para pensar educação, subjetividade e resistência.

### *Construindo o muro: a formação do sujeito em The Wall*

Nesta seção, analisa-se o percurso do protagonista Pink como uma metáfora para o desenvolvimento do indivíduo.

---

<sup>50</sup> Embora a obra *The Wall* possua três pilares significativos – o psicológico, o educativo e o social –, neste trabalho, trataremos de analisar apenas o segundo mencionado.

Explora-se como traumas familiares, a escola opressora e a sociedade passam a moldar o sujeito no contexto em que Pink estava inserido, levando à construção de “muros” – metaforicamente falando – internos.

Dessa forma, urge salientar a possibilidade de diálogo com a *Pedagogia do oprimido* de Paulo Freire (2019), em que, em eventos sucessivos da vida de Pink, o oprimido passa a se tornar o opressor, comparado à sátira criada por Waters da personalidade autoritária e fascista que o personagem irá desenvolver ao longo da obra.

Para Marcolin (2017, p. 5):

Principalmente na década de 1960 e 1970, o contexto social, cultural, político e econômico influenciava a composição das músicas, já que o rock se afirmava como um ritmo musical de comportamento canalizador de ideias. As letras contestavam o sistema social, cultural, educacional, político e econômico no mundo inteiro.

Conforme Balbino e Paz (2015, p. 3): “O muro é a alegoria da narrativa, que reúne tijolos, bem como a narrativa reúne problemas e acontecimentos que vão se acumulando até culminar no isolamento do personagem principal. Ou seja, o muro é a expressão da ideia central da obra”. Na esteira desse pensamento, vale frisar que os sons e as pessoas se constroem uns aos outros e que, sendo assim, “O estudo de canções possui tanta importância como o estudo de obras literárias” (Balbino; Paz, 2015, p. 2). Portanto, conceituar *The Wall* como um objeto de estudo abre portas distintas para que possamos considerá-lo muito além de apenas um objeto de entretenimento.

A trajetória do personagem Pink que é contada no decorrer do álbum pode ser entendida como uma metáfora para os processos de formação subjetiva que se formam em contextos marcados por traumas e situações de opressão. O muro construído ao redor do protagonista resulta em uma

série de eventos que o acompanharam desde a infância, e isso é nada menos do que a história de vida de Waters sendo narrada por trás de um personagem. Acerca dessa narrativa, Martucci (2010, p. 12) explica:

Com a morte de seu pai, a vida do protagonista é retratada a partir de certos marcos traumáticos em sua história: a infância sem a figura paterna, a mãe super protetora, o sonho de ser um herói de guerra como seu pai, suas decepções amorosas, seu descontentamento com a estrutura educacional e seus problemas psicológicos, chegando até sua completa alienação do mundo e perda total de padrões mínimos de convivência social. [...] A partir de seu isolamento mental, a personalidade de um despota nazista toma conta de sua mente. Mais tarde, sua própria consciência lhe julgará por tal isolamento e lhe condenará a retomar o controle de sua psique.

Para além da biografia de Waters, *The Wall* se mostra de forma a contribuir singularmente no campo da etnomusicologia, ao retratar, de forma fidedigna, relações entre música e sociedade. Meurer (2009, p. 22) reforça: “um fenômeno individual só encontra repercussão social se houver condições para isso, e, para compreender esse fenômeno, é preciso observar a situação histórica dentro da qual ele surge e se desenvolve”.

Roger Waters é filho de Eric Fletcher Waters, soldado britânico morto em batalha em 1944, enquanto lutava do lado dos Aliados contra a Alemanha nazista. Esse ocorrido marcou não só algumas composições do baixista ao longo de sua carreira como também o impulsionou a se tornar um ativista de direitos humanos (Martucci, 2010). O artista dedicou, enquanto membro do Pink Floyd, suas memórias de vida dentro de diversos álbuns lançados pela banda e, após seguir sua carreira solo, investiu em propagar sua história como meio de conscientizar e inspirar pessoas ao redor do mundo.

Esses fatores criaram um bloqueio em seu próprio processo de humanização. Na pedagogia de Paulo Freire (1974), o autor enfatiza que a formação do sujeito não se estrutura de forma neutra ou isolada, mas a partir de sua socialização com o externo. Assim, a educação, bem como a pedagogia, passa a ser sempre um ato político, que culmina na formação da consciência humana:

[...] aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário a luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (Freire, 2019, p. 43).

Dentro da narrativa de *The Wall*, a ausência desse vínculo do protagonista com o mundo é o principal fator para a alienação de Pink. Ele vai reunindo os tijolos em torno de si, fechando-se cada vez mais dentro do muro. Sem ser compreendido, ouvido ou convidado a se expressar, esse processo remete ao que Freire (2019) denomina como uma educação desumanizadora, que transforma o sujeito em um objeto e não no protagonista da própria história.

Desse modo, o álbum expõe em sua narrativa e efeitos sonoros as sequelas de uma personalidade formada na repressão e na dor do silenciamento. O sujeito que emerge desse cenário é fragmentado, isolado, sem ferramentas para elaborar suas experiências de maneira construtiva. *The Wall*, portanto, convida à reflexão sobre como os ambientes sociais e educacionais contribuem para a (de)formação das subjetividades, e como a ausência de espaços de escuta, diálogo e afeto pode levar à construção de barreiras internas profundas e difíceis de romper.



## *A educação como máquina: crítica ao sistema escolar em “Another Brick In The Wall”<sup>51</sup>*

Nesta seção, o foco é na crítica explícita ao sistema educacional presente nas músicas “The Happiest Days of Our Lives<sup>52</sup>” e “Another Brick In The Wall pt 2”, nas quais Waters constrói os primeiros tijolos metafóricos do muro, refletindo como a música pode funcionar como uma denúncia e um chamado à mudança.

Vale destacar, ainda, o contexto histórico-musical em que o álbum aparece. No século XX, há uma grande revolução no campo da música popular, com o advento da indústria fonográfica. Antes de Thomas Edison, criador do fonógrafo, uma canção acabava ao fim de sua execução. A partir da criação da gravação sonora, a tecnologia assume um papel central no que tange à produção musical. Frente a isso, o olhar teatral contido nos arranjos do referido álbum, bem como a suprema relevância do produtor Bob Ezrin para a obra, em parceria com Roger Waters e David Gilmour, não pode deixar de ser mencionado:

O trabalho de Bob Ezrin na construção sonora de grupos como Alice Cooper, Kiss ou Pink Floyd também demonstra esta relação entre produtor e artista; na maioria das vezes, ele atuava também como compositor, arranjador e músico, além de ser responsável pela mixagem em praticamente todas as gravações que produziu (Paiva, 2018, p. 5).

A estrutura escolar retratada nas canções de *The Wall* é rígida e opressora, características específicas do autoritarismo. O professor emerge como uma figura que detém um poder absoluto, desprovido de empatia, que humilha os alunos, privando-os de sua individualidade. A crítica em torno dessas características não se volta apenas para os

---

<sup>51</sup> Apenas mais um tijolo no muro (Tradução livre).

<sup>52</sup> Os dias mais felizes de nossas vidas (Tradução livre).

métodos de ensino, mas para a lógica institucional que desumaniza e silencia, criando uma padronização do alunado.

O ambiente educacional é apresentado como um espaço onde o medo substitui o pensar, e a obediência se torna o valor máximo. O saber deixa de ser construção e passa a ser uma imposição. Isso remete à ideia de Freire (2019), na qual o ensino opressor, antes de libertar, aprisiona.

Freire (2019) denuncia uma forma de ensino em que os professores “depositam” conhecimentos nos alunos, vistos como recipientes vazios e passivos. Tal modelo desconsidera a vivência dos educandos, nega a construção coletiva do saber e reduz o processo educativo a um ato de domesticação. “Another Brick in the Wall” escancara essa dinâmica ao apresentar a escola como uma “fábrica” de tijolos humanos, moldados para se encaixar em um sistema maior, invisível e impessoal. Sendo assim, a intencionalidade de Waters, exposta na canção, transparece ao inquietar o público ouvinte, suscitando questionamentos quanto à educação tradicional.

O verso “We don’t need no education / We don’t need no thought control” está longe de ser um apelo antieducacional, e sim uma denúncia contra esse modelo escolar autoritário. Esse momento do álbum, em que a canção é acompanhada de um coro de vozes infantis e uma batida “marchante”, traz consigo essa escola onde os alunos são obrigados a se conformar perante sua criatividade e individualidade “esmagadas”.

Silva (2018) aborda que essa representação encontra força a partir da linguagem audiovisual, quando, em 1982, *The Wall* passa a integrar também a sétima arte. Dirigido por Alan Parker, o trecho que corresponde à música, os estudantes aparecem com seus rostos apagados, andando em fila rumo a uma engrenagem industrial que os transforma

em carne moída. Uma imagem forte, impactante, que evidencia a metáfora proposta por Waters do sistema escolar como fábrica – um dispositivo mecânico que destrói todo e qualquer tipo de subjetividade.

Transformando a escola em mais um “tijolo” que constrói o muro que isola Pink do mundo, a obra propõe então essa crítica mais ampla ao processo de socialização promovido pelas instituições modernas (Lyra, 2013). A escola, no sentido de Waters, não é mostrada como uma instituição neutra, e sim como parte de uma cadeia simbólica que contribui para a construção do isolamento, da solidão e da conformação mencionada acima. Ela se torna um dos principais agentes na produção desse mal-estar subjetivo e social. A escola retratada pelo olhar de Pink não é acolhedora, mas um ambiente que propõe mascarar a singularidade dos alunos, daí a ideia das crianças sem rostos. Nisso, a obra carrega consigo a função de desestabilizar e de inquietar, questionando o *status quo* escolar.

Segundo Morais (2021, p. 10),

[...] existem várias formas e locais em que ocorrem o aprendizado, sendo inerente pensar que não existe um único meio ou método para que se ocorra tal finalidade. A tarefa de investigar a Educação baseada nas mais diferentes ferramentas metodológicas de análises, tem sido atribuída ao campo das Ciências Sociais e Humanas, e vem se apresentando como forma de investigar e compreender as diferentes relações pedagógicas existentes nas mais variadas culturas e circunstâncias da vida no mundo.

Portanto, o dever da escolarização, de acordo com o que é transmitido no álbum, deveria ser o oposto do que é pregado pelo professor autoritário.

Vale ressaltar que essa crítica de Waters não é direcionada ao aprendizado em si, nem à ideia de educação como um todo. Ao contrário, a força da denúncia reside justamen-

te no fato de que a escola – uma instituição originalmente voltada ao desenvolvimento humano – é apropriada por uma lógica de repressão e conformismo. O grito de revolta que ecoa no refrão da canção não é contra o saber, mas contra uma estrutura que transforma o ato de aprender em um processo mecânico e desumanizador.

Por fim, “The Happiest Days of Our Lives” e “Another Brick In The Wall” propõem uma ruptura simbólica. O levante das crianças contra o professor – mesmo que retratado de forma caricatural – marca o momento em que a passividade é quebrada. É um chamado à rebelião, à quebra de ciclos. Nesse gesto simbólico, ainda que carregado de ambiguidade e raiva, reside uma semente de crítica, de questionamento e, talvez, de reconstrução. A educação, assim como os outros “tijolos” do muro, precisa ser repensada – não para ser destruída, mas para deixar de ser uma barreira e tornar-se ponte (Silva, 2018). Assim, somos fadados a perceber que um projeto musical que assume a relevância que *The Wall* alcançou carrega consigo tanto as questões subjetivas do autor como a expectativa de aceitação social e de quebras de paradigmas em sua aceitação pelo público.

Para Freire (2019), em oposição a esse modelo repressor, a educação deve ser diálogo, escuta, emancipação. Deve partir da realidade do aluno, respeitando sua linguagem, sua cultura e sua historicidade. Nesse sentido, *The Wall* não apenas critica, mas abre espaço para pensar alternativas. A rebeldia dos versos pode ser interpretada como o início de uma tomada de consciência – uma recusa ao papel de peça no sistema. A resistência à “educação” que aliena pode ser também um apelo por uma educação que liberta.

*Romper com o muro: potencial emancipador da arte e da música no processo de formação humana*

Nesta seção, será abordada a reflexão sobre o poder formativo presente na arte e na música como instrumentos de reflexão crítica, autoconhecimento e independência do indivíduo. Analisa-se, no entanto, como o álbum instiga o ouvinte a questionar suas barreiras pessoais, a partir da narrativa de isolamento e alienação do personagem Pink.

Conforme Martucci (2010, p. 26):

A geração pós-guerra chega a sua maturidade trazendo um grande espírito contestador, decorrente da insatisfação e desilusão vividas a partir da experiência da guerra em suas vidas. Sendo assim, a metáfora do muro escolhida por Roger Waters pode remeter a construção do muro de Berlim em 13 de agosto de 1961, separando a cidade de Berlim em duas, a ocidental sob influência dos aliados Inglaterra, França e Estados Unidos da América e a oriental, sob influência da União Soviética, gerando uma situação de conflito e separação entre pessoas e famílias que perdurou por mais de vinte anos, gerando morte, violência e desilusão entre os anos de 1961 a 1989.

No entanto, a mensagem principal baseada nas ideias e vivências de Waters se sustenta nesse contexto no qual a banda estava inserida: o pós-guerra, a polarização mundial dividida pela Guerra Fria, a construção do muro de Berlim e a luta social pelo direito de pensar, de agir, de emancipar-se das ideias conservadoras e extremistas que eram o centro do pensamento europeu da época. Há, portanto, de se valorizar que a música não é composta de forma isolada, mas evidencia a relação entre os sons e a função no lugar histórico que ocupa.

Acontece que o rock'n'roll, em suas diversas fases, já havia se metamorfoseado em um espírito libertador com o movimento hippie dos anos 1960. A primeira formação

do Pink Floyd se consolidou na geração do Woodstock, na qual, conforme mencionado acima, o gênero de rock psicodélico era a marca registrada de Syd Barrett e seus demais colegas de banda (Blake, 2012). Segundo Mesquita (2020), o rock, ao longo dos anos, foi se dividindo em subgêneros como o punk, o heavy metal, o grunge e assim por diante, até chegar aos dias atuais. Porém, sempre foi bastante demonizado pela sociedade conservadora. Sobre o sentido por trás do rock, Mesquita (2020, p. 8) afirma:

Vale destacar que o rock é mais do que um estilo musical, pois é uma forma de pensar o mundo e a realidade, de levar em consideração a diversidade das estruturas familiares, sociais, políticas, culturais e econômicas. O rock influenciou estilos de vida, a moda e os comportamentos dos jovens, sendo uma forma de arte que questiona a realidade e muitas vezes recebe críticas por isso.

Pink Floyd acompanhou essa diversidade de subgêneros surgindo em torno do rock'n'roll, mas manteve sua essência principal: esse espírito contestador mencionado por Martucci (2010) em letras comumente politizadas. Portanto, *The Wall* provoca o ouvinte a pensar: quais são os meus tijolos? Que traumas, medos ou crenças limitantes me fazem construir muros contra os outros? Até que ponto essas barreiras servem para me proteger ou me aprisionar da sociedade? Tais incógnitas são fundamentais para o processo formativo, e, nesse âmbito, tanto o artista/compositor como o ouvinte carregam referências musicais atreladas à história, às vivências e ao conhecimento de cada um.

Para Castaman, Franco e Franco (2021, p. 2),

[...] logo, a conjuntura social, cultural, política e econômica inspirou a elaboração dos arranjos e composições musicais, denegando o sistema vigente na época. A banda Pink Floyd foi uma das vanguardistas do estilo musical nomeado por rock progressivo e conceitual, ainda que se pautasse na psicodelia, o que se distinguia nas obras, melodias e capas dos discos.

Não obstante, torna-se visível o quanto os sons possuem a capacidade de se mostrarem de forma a relacionar o mundo fenomênico/material com as pessoas. Sobre essa mesma premissa, Silva (2018, p. 19) afirma:

Os diálogos que a obra do Pink Floyd estabelece com diversas questões contemporâneas, através de seu componente lírico e musical, funcionam tanto como uma resenha da sociedade, bem como agente de mudança e contestação de estruturas estabelecidas. Isto posto, ao ouvir as músicas, é preferível considerar o tom político nelas presente. Os temas dos discos, portanto, mantêm-se relevantes para a contemporaneidade, pois analisam sistemas que ainda se mostram hegemônicos, como o capitalismo ou ainda a dificuldade do homem em vencer as próprias limitações na busca por uma sociedade mais igualitária.

A contribuição do álbum aos ouvintes se encontra na capacidade de transformação de uma narrativa pessoal em uma reflexão universal sobre o custo de se distanciar, emocional e mentalmente, da sociedade e de si mesmo, mostrando os perigos da alienação e do pensamento extremista. Pessoas se constroem lendo, escutando música, produzindo cultura. E a recíproca também se constitui como um importante axioma em relação a nós mesmos.

Esse potencial formativo presente na música e, mais especificamente, na obra de Pink Floyd fomenta o autoconehecimento a partir da reflexão crítica, promovendo uma independência intelectual e moral do indivíduo. A música crítica que é apresentada em *The Wall* desafia o *status quo*, convida o público a questionar normas sociais que lhes foram impostas, impulsionando cada indivíduo a refletir sobre o mundo ao seu redor. *The Wall* desperta o senso crítico de seus ouvintes e foi marcada como uma obra atemporal que, segundo Balbino e Paz (2015, p. 2), “sobrevivem à inexorável passagem do tempo”.

A arte e, em especial, a música podem servir como um espelho da subjetividade. Quando uma canção comove profundamente alguém, isso ressoa com as vivências, aspirações ou traumas pessoais, criando um espaço para o indivíduo se questionar: Por que isso me toca? Quais emoções estou sentindo? Quais experiências minhas estão sendo atingidas dentro de mim através desta música? Nisso, cabe lembrarmos as palavras de Aristóteles (2008, 1451a, 37-39 – 1451b, 6-8), em sua *Poética*:

Pelo exposto se torna óbvio que a função do poeta não é contar o que aconteceu mas aquilo que poderia acontecer, o que é possível, de acordo com o princípio da verossimilhança e da necessidade. [...] Portanto, a poesia é mais filosófica e tem um caráter mais elevado do que a História. É que a poesia expressa o universal, a História o particular.

Faz-se necessário aqui, de modo a expressar o sentido da arte, citar um aforismo atribuído a Nietzsche (2007, §5): “A arte existe para que a verdade não nos destrua”; ou seja, “Somente como fenômeno estético é que a existência e o mundo se justificam eternamente”.

Assim, a arte não apenas nos revela as verdades presentes em nossas vivências, mas percorre caminhos que a razão, sozinha, não faz. Por meio da sonoridade, dos simbolismos e das letras, atinge o campo da razão e da emoção humanas. Saviani (1996, p. 16) também responde tais indagações, explicando que ao “desafio da realidade, representado pelo problema, o homem responde com a reflexão”. Isso evidencia o impacto do ouvinte ao se deparar com canções como essas, dotadas de um pensamento crítico e problematizador. Para Pereira e Oliveira (2009, p. 106):

[...] a problematização se origina e se constitui como a reflexão filosófica crítica, radical e global oriunda da necessidade subjetiva e objetiva, diante da realidade. A problematização busca a desacomodação das situações-



-problema do cotidiano a fim de colocá-las sob permanente movimento de indagação, de pergunta.

## *Conclusões*

Este estudo mostrou de quais maneiras a música pode contribuir nos processos de formação do ser humano enquanto indivíduo e sujeito social. Tratando especificamente da obra *The Wall*, foi constatado que o álbum contribui para esse processo, ora de uma maneira mais profunda e caótica, ora de forma a engrandecer os ouvidos de cada um que dele se aproxima, ao incentivar a reflexão sobre si, sobre seu desenvolvimento pessoal e sua perspectiva social.

Os pilares da formação humana se encontram, principalmente, a partir da socialização: dos primeiros anos na escola, seguindo pelos momentos de lazer ou de trabalho. As fases da infância, adolescência e vida adulta passam por diversas metamorfoses psíquicas, e a educação é a base para moldar, em ambos esses processos, o pensamento e a compreensão de si mesmo e da sociedade.

No mais, *The Wall* trata disso: por meio de críticas ao processo de socialização dentro de um regime totalitário, guerras e um sistema de opressão educacional, o personagem molda seu caráter a partir desse cenário no qual está incluso. A obra tem para os ouvintes um recado explícito por meio da sátira: não precisamos de nenhuma educação, se ela for opressora, é claro.

Portanto, a arte e a música não são apenas entretenimento, mas ferramentas pedagógicas e filosóficas que contribuem diretamente para o processo de desenvolvimento, de libertar-se e transformar-se como ser humano. Então, não se pode reduzir a seara artística de forma a enquadrar os gêneros musicais de forma essencialista. A música se dá a partir da diversidade contida em amplas relações do mundo da vida. Isso contribui para os estudos de educação, com os

dialogismos da música com o pensar filosófico, com o compreender a si e os outros, com os processos educacionais. Conforme Pereira e Oliveira (2009, p. 101):

É mister, portanto, resgatar a importância da reflexão filosófica como forma de problematizar os contextos em que se inserem as pesquisas em educação, desacomodando o praticismo ingênuo e a mecanização do conhecimento fortemente presentes na prática educacional contemporânea.

De acordo com Bombassaro e Rajobac (2017, p. 45), “a música, ao articular sons e silêncios, não apenas expressa emoções, mas também configura modos de compreender e habitar o mundo”. Essa afirmação destaca a dimensão profunda da música, que vai além da simples expressão emocional. Ela atua como uma linguagem sensível, que traduz experiências humanas complexas, influenciando a forma como percebemos a realidade e nos posicionamos no mundo. Nesse sentido, ela não é apenas um reflexo de sentimentos, mas também uma ferramenta cultural e cognitiva que molda compreensões, valores e modos de vida. Assim, a música contribui para a construção dessa subjetividade já mencionada no estudo.

Contudo, é necessário constatar que, embora neste trabalho algumas interpretações tenham sido feitas de maneira mais detalhada, enquanto outras mais superficialmente, a obra analisada abre um caminho de possibilidades dentro dos estudos da educação e da formação humana, podendo dar início a novos projetos mais aprofundados nessa abordagem.

### *Referências*

ARISTÓTELES. *Poética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

BALBINO, Jéssica Ragazzi; PAZ, Ravel Giordano. Um muro e muitos signos: reinvenções semióticas do álbum *The Wall* (Pink

Floyd, 1979). *ANAIS DO ENIC*, [S. l.], n. 6, 2015. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/enic/article/view/2538>. Acesso em: 16 abr. 2025.

BLAKE, Mark. *Nos bastidores do Pink Floyd*. Trad. Alexandre Callari. São Paulo: Évora, 2012.

BOMBASSARO, Luis Carlos; RAJOBAC, Raimundo. *Música, filosofia e formação cultural: ensaios*. Caxias do Sul: EDUCS, 2017.

CASTAMAN, A. S.; FRANCO, K.; FRANCO, P. C. Abordagem educacional tradicional: uma leitura a partir de “another brick in the wall” da banda Pink Floyd. *Revista Cocar*, [S. l.], v. 15, n. 32, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3960>. Acesso em: 8 maio 2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 71. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

LYRA, C. E. S. Floydianos e freudianos: Uma análise da obra musical do Pink Floyd. *Vôzes, Pretérito & Devir*, Ano I, v. 1, p. 218-234, 2013.

MARCOLIN, Cecília Regina. *Somos mais um tijolo no muro: uma análise do álbum The Wall, da banda Pink Floyd, como mediação da sociedade*. 2017. Monografia (Graduação em Comunicação Social com Habilitação em Publicidade e Propaganda) – Universidade do Vale do Taquari – Univates, Lajeado, 27 jul. 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10737/1756>. Acesso em: 07 mar. 2025.

MARTUCCI, M. D. *Dialogismo e tradução intersemiótica em Pink Floyd – The Wall: luto e melancolia na Inglaterra do pós-guerra*. 2010. Dissertação (Mestrado) – UFSCar, São Carlos, 2010.

MESQUITA, M. Escola de rock: um olhar sociológico sobre o rock’n’roll. *Extensão Tecnológica: Revista de Extensão do Instituto Federal Catarinense*, Blumenau, v. 7, n. 14, p. 7-29, 2020. Disponível em: <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/RevExt/article/view/1241>. Acesso em: 28 mar. 2025.

MORAES, J. de M.; OLIVEIRA, C. L. de. “Deixem as crianças em paz”: um estudo das representações da escola a partir de Pink Floyd The Wall. *Educação*, [S. l.], v. 49, n. 1, p. e139/1–26, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/84378>. Acesso em: 7 maio 2025.

MORAIS, Lucas Codorniz. *Educação e cinema: análise das representações de educação no filme Pink Floyd – The Wall (1982)*. 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2021.

NIETZSCHE, Friedrich. *O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo*. Trad. José Antônio Fabiano Mendes. São Paulo: Hedra, 2007.

PAIVA, José Eduardo Ribeiro de. *O produtor e a construção da “marca sonora” na indústria fonográfica*. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, XXVIII., 2018, Manaus. *Anais [...]*, Manaus, 2018.

PEREIRA, Dirlei Azambuja; OLIVEIRA, Avelino da Rosa. A metodologia filosófica na pesquisa em educação: desafios e possibilidades. In: AZEVEDO, Heloisa Helena Duval; OLIVEIRA, Neiva Afonso; GHIGGI, Gomercindo. (Org.). *Interfaces: temas de Educação e Filosofia*. Pelotas: Editora Universitária/UFPEL, 2009.

PINK FLOYD. *The Wall*. [S.L.]: EMI Records Ltda., 1979.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SILVA, Franco Santos Alves da. *O lado escuro: narrativas distópicas na obra do Pink Floyd (1973-1983)*. 2018. 473 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Florianópolis, 2018.

TOMÁS, Lia. *Música e filosofia: estética musical*. São Paulo: Editora Vitale, 2020.

WISNIK, José Miguel. Machado maxixe: o caso Pestana. *Teresa: Revista de Literatura Brasileira*, São Paulo, 2004.

# **O PROJETO TEATRO DO OPRIMIDO NA COMUNIDADE: PROCESSOS DE AUTOFORMAÇÃO E CONSCIENTIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO POPULAR**

Fabiane Tejada da Silveira<sup>53</sup>

O problema apresentado pela pesquisa “O Teatro do Oprimido de Augusto Boal nos processos de formação e autoformação”, desenvolvida no Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) entre 2011 e 2015, sob minha coordenação, parte do marco teórico das pesquisas qualitativas sobre formação e autoformação de professores. A pesquisa se fundamenta também na necessidade de atuarmos na formação de pessoas capazes de agir em prol de uma sociedade mais justa e humana, a partir de sua participação em processos de sensibilização promovidos pela Arte Teatral. Em 2025, essa reflexão permanece atual e necessária para o campo das Artes Cênicas e suas interseções com a Educação.

O referencial teórico do nosso estudo está ancorado na teoria freiriana e na obra do teatrólogo brasileiro Augusto Boal. A pesquisa desenvolveu-se a partir do olhar direcionado às ações teatrais realizadas nas comunidades pelo Projeto de Extensão Universitária “Teatro do Oprimido na Comunidade (TOCO)”, coordenado por mim e ministrado por estudantes do curso de Teatro – Licenciatura, do Centro de Artes da UFPel. Tomando como base de reflexão as narrativas dos sujeitos envolvidos no projeto TOCO, formulamos a seguinte questão de pesquisa: como o Teatro

---

<sup>53</sup> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1299115860163587>  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-4904-4103>  
E-mail: [tejadafabiane@gmail.com](mailto:tejadafabiane@gmail.com)

do Oprimido de Augusto Boal contribui para a formação e autoformação dos sujeitos envolvidos nos processos desencadeados pelo Projeto de Extensão “Teatro do Oprimido na Comunidade”?

O projeto de extensão surgiu a partir do desenvolvimento do componente curricular “Teatro na Educação III”, que integrava o projeto pedagógico do Curso de Teatro – Licenciatura da UFPel desde 2008 (criação do Curso) até o ano de 2010. Esse componente, no atual projeto pedagógico do curso, vigente em 2025, passou a ser denominado “Pedagogia do Teatro III”. Nele estudamos, entre outros temas relacionados ao teatro e às comunidades, a metodologia de ensino teatral desenvolvida por Augusto Boal, denominada Teatro do Oprimido (TO). Essa metodologia enfoca, sobretudo, um teatro praticado por todas as pessoas envolvidas na atividade teatral, voltado à transformação social a partir do enfrentamento das opressões identificadas pelo grupo praticante. Boal acreditava que o teatro tradicional de inspiração Aristotélica, apresentado por atrizes e atores a um público de espectadores, frequentemente colocava o espectador em uma posição passiva, como alguém que apenas observa, mas não age. O TO buscava mais que um teatro de caráter contemplativo e moralizante, que serve para refletir sobre a condição humana, mas sem incentivar mudanças sociais diretas. A proposta era que o oprimido se tornasse protagonista de sua própria história e agente de sua libertação. Boal esteve inspirado, na década de 1970, pela *Pedagogia do oprimido* de Paulo Freire.

O projeto de extensão nasce da necessidade identificada pelos estudantes de Teatro – Licenciatura de oferecer, no campo de trabalho do/a futuro/a professor/a de teatro, experiências em comunidades de Pelotas e da Região Sul do estado do Rio Grande do Sul, a partir dos estudos realizados no componente curricular. Assim, em 2010, foi criado um

projeto de extensão que articulava as provocações feitas no espaço acadêmico com as necessidades das comunidades envolvidas. O referido projeto sustenta que as atividades articuladas por estudantes, servidores/as professores/as e/ou servidores/as técnicos/as administrativos/as em educação no âmbito de projetos de extensão universitária, em contato com pessoas da comunidade, do entorno ou região onde a universidade se insere, complementam e agregam qualidade à formação profissional dos estudantes de qualquer área do conhecimento, para além do que as atividades de ensino e pesquisa já promovem no ambiente acadêmico. Segundo o documento Política Nacional de Extensão Universitária, esta

[...] tornou-se o instrumento por excelência de inter-relação da Universidade com a sociedade, de oxigenação da própria Universidade, de democratização do conhecimento acadêmico, assim como de (re)produção desse conhecimento por meio da troca de saberes com as comunidades (Forproex, 2012, p. 10).

Em 2025, o projeto de extensão comemora 15 anos e segue suas atividades em duas comunidades da cidade de Pelotas, com enfoque no fazer teatral emancipador e no bem-estar físico e mental, atuando na Associação de Pais e Amigos de Jovens e Adultos com Deficiência (APAJAD-Pelotas) e no Centro de Atenção Psicossocial (CAPS-Baronesa).

Os principais objetivos da proposta do Teatro do Oprimido, formulada nas décadas de 1960 e 1970 pelo teatrólogo brasileiro Augusto Boal, são a democratização dos meios de produção teatrais, possibilitando o acesso das camadas sociais menos favorecidas, e a promoção do teatro como forma de expressão e comunicação que deve ser apropriada por não atores, tornando-se instrumento político para reflexão e transformação social por meio do diálogo e do teatro. Portanto, a proposta de Boal trouxe para a cena

teatral o não ator, transformando o espectador passivo em sujeito da atuação, para que este roteirize coletivamente os problemas políticos e sociais do grupo, discutindo-os estética e politicamente.

Usar o teatro como ensaio para a ação na realidade: ao representar opressões “no palco”, os participantes experimentam formas de resistir e transformar essas situações no cotidiano. Valorizar as vozes silenciadas, como as de trabalhadores, mulheres, camponeses e tantas outras pessoas oprimidas, foi um objetivo importante desse teatro. Destacamos que as narrativas sobre as histórias de vida de um sujeito abrem caminho para que a formação se dê na produção do saber. No âmbito do nosso estudo, pesquisamos o que os autores disseram sobre uma determinada teoria, reinventando o que já sabíamos durante o processo de pesquisa. A formação acontece durante a caminhada, e não após a chegada a um determinado estágio. Esse movimento de pesquisa, realizado com os/as estudantes de teatro, foi autoformativo e necessário para a compreensão de que os saberes e conhecimentos que trazemos da nossa cultura e das relações cotidianas são matérias-primas para a construção de novos conhecimentos.

O processo de formação no curso de teatro, ao longo do projeto de extensão TOCO, representa uma tomada de consciência do processo de aprendizagem (aquisição de técnica e capacidade de manipulá-las) e do processo de conhecimento (integração de sistemas simbólicos, normas, ideologias, valores). A tomada de consciência (individual e coletiva), reflexiva do presente, encaminha o desenvolvimento de uma ação em função de todo o processo autoformativo.

A ideia central do estudo foi provocar a elaboração de narrativas pessoais desencadeadas pela prática com o Teatro do Oprimido no projeto de extensão, pois esse tipo de iniciativa, segundo Lapointe (2010, p. 151), “permite



novas compreensões sobre si e sobre sua identidade, identifica dimensões esquecidas e favorece o reconhecimento dos chamados da alma, que foram anteriormente negligenciadas durante a sua trajetória de vida”. Certamente, o que nos foi negado nos forma enquanto sujeitos em busca do desconhecido, desencantados com o que não nos foi permitido, mas motivados pela busca, quem sabe, daquilo que nos revelam os sonhos. Projetos de vida que desacomodariam sentidos anestesiados pelas estruturas enrijecidas da vida cotidiana. A conquista daquilo que sabemos hoje, atribuída àquilo que nos revelam as memórias, vai sendo um movimento em direção à conscientização necessária para nos apropriarmos das coisas do mundo. Ter consciência da própria formação permite aos sujeitos, por meio de suas palavras e de seu senso pessoal, refletir sobre sua trajetória de vida e traçar uma interpretação pessoal do percurso vivenciado. Como afirmou Nóvoa (1995, p. 24), “O saber da formação provém da própria reflexão daqueles que se formam”. A contribuição da autobiografia para o campo das ciências da educação tem se mostrado relevante, principalmente no âmbito da pesquisa, pois os pesquisadores em formação singularizam, em suas histórias individuais, as influências externas que os constituem, revelando e desvelando os condicionantes sociais que marcam suas experiências.

À medida que identificamos, em nossas trajetórias, condicionantes do que vem nos constituindo, voltamo-nos a uma nova consciência que nos mobiliza para buscar outras experiências de formação e confrontá-las com aquilo que já nos vinha revelando. A oportunidade de narrar as histórias que marcam nossas trajetórias de vida apresenta-se como uma conquista importante para a tomada de consciência sobre os processos de formação e autoformação. Paulo Freire alertava, em seus estudos, que nas passagens da vida se revelam os acontecimentos da condição humana, vivente

e vivida. Surgem a consciência, os condicionamentos e as circunstâncias, que também nos colocam diante dos momentos em que podemos optar, fazer escolhas de inserção no mundo, e não apenas de adaptação. “O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é a de quem nada tem a ver com ele [...] não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere” (Freire, 1997, p. 60).

Aproximamo-nos primeiramente da teoria freiriana para fundamentar as atividades desenvolvidas ao longo do projeto de extensão TOCO, com o objetivo de priorizar a “leitura de mundo” dos sujeitos para a criação das cenas teatrais. Nesse sentido, buscamos as identidades entre as teorias de Freire e Boal, articulando o pensamento educacional com o teatral, capazes de dar-nos elementos para pensar a formação do professor/a de teatro. Com o passar do tempo, aprofundamos os estudos da obra de Paulo Freire e integramos suas ideias às nossas compreensões acerca da importância das pesquisas autobiográficas autorreferenciadas. Cabe destacar que nossas ações teatrais nas comunidades foram alicerçadas no campo da Educação Popular, que propõe uma educação inserida na realidade concreta das comunidades. Isso significa que os processos educativos devem abordar problemas reais, questões existentes e desafios enfrentados pelos moradores de uma determinada região ou local. Na perspectiva da Educação Popular, sem impor conteúdos pré-estabelecidos de forma padronizada, o educador ou educadora deve identificar e compreender as demandas específicas da comunidade, sejam elas relacionadas à educação, saúde, trabalho, cultura ou problemas sociais.

Nosso trabalho teatral busca valorizar manifestações culturais, tradições, saberes populares e experiências das pessoas. Freire defendia que o conhecimento popular

não é inferior ao científico e que ambos podem dialogar e enriquecer-se mutuamente. Assim, os métodos de ensino e as atividades educativas devem refletir a cultura local, reforçando o sentimento de identidade e pertencimento. A construção do processo educativo nessa perspectiva envolve a comunidade em sua totalidade. Ela não deve ser apenas receptora de conhecimento, mas participante ativa do processo. Os moradores são sujeitos de sua própria história e podem construir estratégias de aprendizagem, com o/a educador/a, que atendam às suas realidades e necessidades. A educação na comunidade deve promover a práxis, ou seja, uma combinação de reflexão e ação. Isso dá destaque ao protagonismo social, incentivando as pessoas a não apenas entenderem suas condições, mas também agirem para transformá-las.

A pesquisa se desenvolveu em duas etapas. Na primeira, analisamos os registros das narrativas dos ministrantes do Projeto TOCO, estudantes do curso de Teatro-Licenciatura da UFPel, com foco em sua formação e autoformação. Na segunda etapa, as análises partiram dos registros das narrativas dos integrantes das oficinas do projeto nas comunidades, com foco em sua autoformação. Os participantes das comunidades não precisavam saber diretamente, o que era a sua “autoformação”, mas sabiam da importância de contarem suas histórias por meio da experiência de se apresentarem em uma cena teatral, na qual estavam expostas suas histórias de opressão. Os instrumentos de coleta de dados foram entrevistas abertas, desenvolvimento de cenas teatrais, nas quais, a partir de uma pergunta instigadora, os/as entrevistados/as ou “não atores”, “não atrizes” (como denominava Boal), expunham o que vivenciaram e como sentiram as experiências surgidas nas oficinas teatrais. A maioria dos/as participantes das oficinas teatrais desenvolvidas pelo projeto TOCO destacou, em suas avaliações

ao final dos encontros semanais, que poder “falar” de suas histórias de opressão por meio da cena teatral os deixava mais abertos/as para compreender as opressões que sofriam em seus cotidianos familiares. Perdiam “a vergonha” de “se contar”, pois reconheciam histórias semelhantes às suas apresentadas por outros sujeitos na cena teatral. Imaginamos que essa prática teatral desenvolve a “educação como prática de liberdade”, conforme indica a teoria de Paulo Freire. Dar meios ao outro para formar-se a si próprio parece-nos o propósito da Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação (ASIHVIF), que impulsionava os sonhos de libertação nos anos 1960. Ideia central: “tomar a liberdade de construir-se ou, mais exatamente, de reconstruir-se, deixando emergir em si mesmo o desejo de viver de forma diferente” (Dominicé, 2008, p. 25).

O pessoal e o comunitário caminham juntos, engajados para a construção de uma sociedade menos injusta, assim, pensar como estamos sendo e fazendo nossas vidas reflete no campo social, na medida em que conseguimos traduzir isso em ações sociais. Após o período de doutrinação medieval e a proliferação de instituições repressivas construídas e expandidas na modernidade, como hospitais psiquiátricos e escolas (estas nos dias de hoje carregadas de contradições, demonstram ser espaços possíveis de desencadear processos emancipatórios), além do crescimento da marginalização e opressão étnica e de classe, nasce o movimento pela libertação (teologia da libertação) e contra a opressão (pedagogia do oprimido). Paulo Freire, segundo Dominicé (2008), dá forma teórica a essa corrente de ideias. As histórias de vida surgem impulsionadas por essas expectativas diante de uma nova proposta de formação humana, buscando dar às pessoas possibilidades de expressar o vivido, um voltar-se para si, liberdade para ser, dizer e dar sentido às suas experiências.

Parte dos objetivos do projeto de pesquisa foram atingidos à medida que cumprimos as etapas de análise dos dados, com estudos sobre o referencial teórico, destacado anteriormente, que embasou esta análise. Aprofundamos conhecimentos abarcados no campo da Pedagogia Teatral previstos pelo projeto. Como o papel do sujeito na cena, a construção coletiva de conhecimentos com o foco na educação como processo de transformação social. Observamos que a pesquisa foi um respaldo para a reflexão e o aprimoramento das ações desenvolvidas pelo Projeto de Extensão Teatro do Oprimido na Comunidade. Além disso, constatamos que os resultados promoveram a produção de novos conhecimentos a serem articulados com as disciplinas do Curso de Teatro – Licenciatura, que trabalham na perspectiva dos estudos sobre as interfaces entre teatro e educação. A seguir, apresentamos três trabalhos produzidos na esteira do relatório do estudo aqui destacado, buscando instigar os/as leitores/as a acompanharem conosco a reflexão iniciada com este texto. Todos os trabalhos, entre outros, podem ser acessados na íntegra no site do Curso de Teatro – Licenciatura da UFPel: <https://wp.ufpel.edu.br/teatro/trabalhos-de-conclusao/>. No estudo “Teatro do Oprimido na comunidade: a práxis em dois bairros periféricos da cidade de Pelotas”, o autor define no resumo que “o objetivo da pesquisa é apresentar o resultado da práxis com o Teatro do Oprimido nas comunidades periféricas Dunas e Z-3 da cidade de Pelotas. O trabalho tem seu enfoque em parte da teoria estudada ao longo do Curso de Teatro-Licenciatura e na prática com teatro em comunidades” (Soares Júnior, 2011, p. 7). Foi um Trabalho de Conclusão de Curso realizado em 2011 por Célio dos Santos Soares Júnior, um dos primeiros integrantes e fundadores do projeto TOCO, estudante da primeira turma do curso de Teatro – Licenciatura da UFPel.

No estudo de Grazielle Soares de Barros (2014, p. 1), a autora enfatiza “a educação problematizadora de Paulo Freire e o ensino de teatro na escola Raphael Brusque”. Ela destaca em seu resumo que: “o trabalho com teatro baseado na educação problematizadora teve um resultado significativo quanto à tomada de consciência das crianças para a realidade dos oprimidos, em particular aqueles que as envolvem. Além disso, a turma teve um grande avanço quanto ao trabalho de consciência corporal e saber sensível a partir das atividades teatrais realizadas” (Barros, 2014, p. 5). O Trabalho de Conclusão de Curso foi realizado em 2014 pela autora, que foi a primeira bolsista do projeto TOCO.

O Trabalho de Conclusão de Curso em destaque a seguir, intitulado “Reflexões sobre o processo de (auto) formação de uma atriz-licencianda em teatro”, foi desenvolvido em 2015 pela estudante pesquisadora Lara Lago. Embora Lara não tenha trabalhado diretamente com o Teatro do Oprimido na prática analisada no TCC, seu estudo oferece uma importante contribuição para a pesquisa autobiográfica, articulada com o conhecimento em teatro. No resumo, descreve:

[...] apresento minhas experiências pessoais no âmbito artístico e uma análise do meu processo criativo em três peças teatrais produzidas pela Cia Teatral Era Uma Vez, de Rio Grande-RS. Esta opção de trabalho veio com o desejo de refletir sobre como obtive progresso em minhas criações após o estudo de Constantin Stanislavski apresentado na academia e como essas experiências auxiliam na minha formação como atriz e professora de teatro. Por se tratar de uma pesquisa (auto)biográfica, trago minhas referências de maneira que ocorra um diálogo com o que está sendo dito sobre o processo e o que os referenciais têm a acrescentar, comentar e justificar certas ações (Lago, 2015, p. 6).

Mesmo após 2015, outros trabalhos no âmbito das produções teóricas do Curso de Teatro-Licenciatura da UFPel,

principalmente os ligados ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Teatro, Educação e Práxis Social (GETEPS), continuaram a ser realizados com base na pesquisa autobiográfica. Isso reflete o vigor e o potencial dessa metodologia articulada com a produção do conhecimento em teatro, a partir de suas interlocuções com o projeto de extensão Teatro do Oprimido na Comunidade e com o campo da Educação Popular.

Observamos, a partir dos trabalhos elaborados, que a pesquisa autobiográfica desempenha papel fundamental na formação de professores de teatro, proporcionando uma ferramenta reflexiva e formativa. Ao explorar suas próprias experiências pessoais e trajetórias de vida, os futuros professores de teatro têm a oportunidade de compreender como suas identidades e vivências influenciam sua prática pedagógica. Por meio da reflexão sobre seus encontros com a arte teatral, eles desenvolvem uma consciência crítica das interseções entre suas histórias pessoais e as diversas perspectivas culturais presentes nas salas de aula. Isso cria um ambiente propício para a construção de empatia, compreensão e respeito pela diversidade. Destacamos a importância do compartilhamento das paixões, desafios e conquistas dos/as futuros/as professores/as com os alunos. Ao incorporar as próprias narrativas à prática pedagógica, os professores criam um ambiente mais autêntico e envolvente, inspirando os estudantes a explorarem suas próprias histórias e identidades por meio da expressão teatral. Essa abordagem não apenas fortalece a relação entre educador e educando, mas também enriquece o processo de ensino-aprendizagem ao tornar as aulas de teatro personalizadas, significativas e conectadas às realidades individuais dos estudantes. Portanto, consideramos importante incorporar as narrativas autobiográficas como um recurso pedagógico valioso na formação de professores/as de teatro, capacitando-os/as a cultivar

ambientes educativos ricos em diversidade, autenticidade e sensibilidade artística. A pesquisa autobiográfica é uma metodologia que privilegia a narrativa de vida do próprio sujeito, permitindo-lhe refletir sobre suas experiências, histórias, saberes e trajetórias pessoais. Está intimamente ligada às ideias pedagógicas de Paulo Freire, portanto conectada com nossas práticas de pesquisa e extensão aqui refletidas.

Na Educação Popular, observa-se que o conhecimento não é apenas aquele sistematizado e organizado a partir das ciências acadêmicas, mas também o saber construído na vivência diária, na cultura local e na história de cada indivíduo. A pesquisa autobiográfica dá voz a esses saberes experienciados, valorizando a história de vida do sujeito como fonte de conhecimento. Ao narrar suas próprias experiências, os sujeitos passam a refletir criticamente sobre sua história, suas condições sociais, suas desigualdades e possibilidades de transformação. Assim, em nosso estudo, a pesquisa autobiográfica funciona como método de conscientização e empoderamento, alinhada à educação libertadora e ao Teatro do Oprimido. A metodologia promove uma relação horizontal entre pesquisador e participante, reforçando o valor do diálogo, do respeito pelas experiências do outro e do reconhecimento de sua voz. Essa abordagem rompe com modelos tradicionais de pesquisa que muitas vezes desconsideram a subjetividade e o contexto de vida das pessoas. Ao colocar a própria história como objeto de reflexão, o sujeito assume maior protagonismo no processo de aprendizagem e transformação social, favorecendo a autonomia e o compromisso com a mudança de sua realidade.

A pesquisa autobiográfica de caráter autoformativo relaciona-se à educação popular por valorizar o saber do sujeito em sua história de vida, promovendo a reflexão crítica, fortalecendo a autonomia e ampliando a voz dos



oprimidos. Essa metodologia é uma ferramenta de empoderamento, congruente com os princípios freirianos de educação libertadora e participação ativa na transformação social. Observamos que a práxis refletida e apresentada aqui, do Teatro do Oprimido nas comunidades, reforça os principais fundamentos da Educação Popular. A Educação Popular é um campo de prática e reflexão que se desenvolveu com fortes raízes em contextos sociais e históricos de luta por justiça social, especialmente na América Latina. Paulo Freire baseia-se na ideia de que o conhecimento é construído coletivamente, por meio do diálogo. Ele criticou o modelo tradicional de educação bancária, no qual o professor deposita conhecimentos nos alunos, defendendo uma pedagogia em que educadores e educandos aprendem juntos. A concepção dialógica do conhecimento para Freire é um dos elementos centrais do projeto de Educação Popular. Ela parte do princípio de que o conhecimento não é algo que pode ser transmitido de uma pessoa para outra de forma unidirecional (como na educação bancária, em que o professor “deposita” informações nos alunos), mas sim algo que se constrói coletivamente, por meio do diálogo. O diálogo é o fundamento da educação, e não deve ser compreendido como uma simples troca de palavras, mas como um encontro entre sujeitos que buscam, de forma conjunta, compreender a realidade. Nesse processo, educador e educando se colocam numa posição de igualdade, em que ambos aprendem e ensinam simultaneamente.

O conhecimento, na perspectiva dialógica, é construído coletivamente, ou seja, emerge do diálogo entre diferentes perspectivas e experiências. Não existe um único detentor da verdade, mas sim uma construção compartilhada e dinâmica. O Teatro do Oprimido existe nessa construção coletiva, fundamentada em trocas e respeito pela expressão pessoal de cada participante envolvido no fazer teatral. O

teatro, sob essa perspectiva, também é um encontro para o diálogo, um meio de conscientização, um processo pelo qual os indivíduos tornam-se mais conscientes de sua realidade e de sua capacidade de agir sobre ela. Esse processo dialógico é, portanto, essencial para a transformação social, pois permite que os oprimidos reconheçam sua situação e se organizem para mudar as condições de opressão.

O diálogo, segundo Freire, deve ser fundamentado no respeito mútuo e no amor ao próximo. Isso significa que, para que o diálogo seja verdadeiro e produtivo, é necessário que todas as vozes sejam respeitadas e que haja um reconhecimento da dignidade e do valor de cada participante. O diálogo, nesse contexto, é um ato de criação e recriação do mundo, um processo que não apenas educa, mas também transforma. Um dos pilares da Educação Popular é a conscientização, processo pelo qual os indivíduos passam a entender criticamente sua realidade social, política e econômica, capacitando-se a agir para transformá-la. A ideia de conscientização visa a promover a autonomia e a liberdade dos sujeitos, indo além da mera aquisição de conhecimentos técnicos. É o processo pelo qual o ser humano reconhece a realidade em que vive, compreende suas contradições e se descobre capaz de transformá-la. Aprender, nesse sentido, não é memorizar conteúdos impostos, mas refletir criticamente sobre o mundo vivido, suas injustiças e possibilidades de mudança. O sujeito, dentro de um processo de conscientização, reconhece-se como protagonista e se une a outros para lutar contra as formas de opressão.

Para Freire, a conscientização é uma necessidade vital dos oprimidos, pois é por meio dela que as pessoas rompem com o silêncio imposto, a alienação e a naturalização das injustiças. Tornam-se sujeitos históricos capazes de sonhar com um mundo diferente e de agir para construí-lo. A Educação Popular visa à emancipação do ser humano,

tanto no sentido individual como no coletivo. Esse processo de emancipação implica a libertação das opressões e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Para Paulo Freire, a emancipação humana é um conceito central intimamente ligado à ideia de libertação.

O teatro e a educação, na perspectiva do projeto TOCO, têm o papel de promover processos de conscientização e emancipação dos sujeitos, proporcionando-lhes compreender as causas profundas de sua opressão e agir para superá-la. A emancipação, em um projeto de Educação Popular, está diretamente ligada à superação das condições de opressão. Isso significa que o processo educativo deve levar as pessoas a reconhecerem as formas de dominação e exploração que limitam sua liberdade. A educação por meio da Arte Teatral, nesse sentido, é uma prática libertadora que visa à transformação das estruturas sociais opressoras. A emancipação implica a conquista da autonomia, tanto individual quanto coletiva. Para Freire e Boal, uma pessoa emancipada é aquela que tem a capacidade de pensar e agir por si mesma, de forma crítica e independente, e que participa ativamente da construção de sua própria história e da sociedade. A libertação, portanto, é o objetivo final da emancipação, quando indivíduos e grupos se libertam das amarras que os subjugam. A partir das teorias de Freire e Boal, observamos que a emancipação humana é um processo integral que envolve conscientização crítica, luta contra a opressão, conquista da autonomia e transformação social. É um conceito que ultrapassa a simples liberdade individual, envolvendo a construção coletiva de uma sociedade justa. A Educação Popular está profundamente comprometida com a mudança social, sendo um instrumento para transformar as estruturas opressoras. O Teatro do Oprimido, em consonância com essa concepção educativa, valoriza a participação ativa dos educandos no processo de emanci-

pação, promovendo a construção coletiva de cenas teatrais que busquem caminhos para imagens de “desopressão”. Se a Educação Popular nasceu em contextos de resistência, contra ditaduras, opressão colonial ou injustiças do capitalismo, ela está intrinsecamente ligada à luta por direitos e dignidade humana, dando voz aos oprimidos e oprimidas.

Nas atividades do projeto TOCO, para citar alguns exemplos, surgem cenas que abordam o racismo estrutural e a violência policial, denunciando que os povos negros e indígenas continuam enfrentando discriminação sistêmica, exclusão social e violência. Denunciam, por meio de improvisações teatrais, a desigualdade de gênero e a violência contra a mulher, mostrando que mulheres seguem lutando contra o feminicídio, a violência doméstica, o assédio e a desigualdade salarial. As lutas das pessoas trans e LGBTQIA+ também aparecem em muitas cenas, demonstrando seres humanos enfrentando exclusão, violência e negação de direitos básicos. Movimentos por moradia, renda básica, justiça fiscal e acesso a serviços essenciais (educação, saúde, saneamento) também são temas frequentes nas cenas que denunciam as opressões abordadas pelo projeto.

O pensamento marxista influencia a Educação Popular, especialmente na análise crítica das estruturas sociais e econômicas e na ideia de que a educação deve contribuir para a conscientização das classes oprimidas e para a superação das desigualdades. Influências existencialistas e fenomenológicas, que enfatizam a subjetividade, a liberdade e a experiência vivida, também estão presentes na Educação Popular, reforçando a ideia de que o sujeito é agente de sua própria história. Em contextos latino-americanos, a Educação Popular é influenciada por teorias descoloniais que questionam as estruturas coloniais de poder, saber e ser, promovendo uma educação que valorize os saberes e práticas dos povos originários e das comunidades tradi-

cionais. Nossas experiências teatrais com as comunidades, conforme abordadas no início desta reflexão, constituem uma prática educativa com forte compromisso ético-político para a transformação social. Buscamos promover uma educação com arte que liberte, construída coletivamente e a serviço da emancipação dos sujeitos oprimidos, sempre em diálogo com as realidades concretas das comunidades, a partir de suas próprias narrativas.

Sendo assim, a concepção dialógica do conhecimento, fundamentada em Paulo Freire, e a prática do Teatro do Oprimido, conforme desenvolvido no projeto TOCO, revelam-se como possibilidade metodológica para a construção coletiva de saberes e para a promoção da conscientização e emancipação dos sujeitos historicamente oprimidos. A Educação Popular, nesse contexto, assume seu papel transformador ao valorizar a voz dos participantes, fomentar o diálogo respeitoso e criar espaços onde a arte e a educação caminham juntas na luta por justiça social. Dessa forma, reafirmamos que a verdadeira educação é aquela que não apenas transmite conteúdos, mas provoca reflexões críticas, fortalece a autonomia e inspira a ação coletiva para a transformação das estruturas de opressão.

O Teatro do Oprimido na comunidade vai além do espaço da cena: ele é um meio de expressão, reflexão e transformação coletiva, em que as vozes historicamente silenciadas encontram espaço para se manifestar. Nas periferias e territórios populares, o projeto possibilita que os moradores se reconheçam como agentes ativos da mudança, promovendo a conscientização crítica sobre as múltiplas formas de opressão que enfrentam e fortalecendo laços de solidariedade e resistência. Assim, o teatro comunitário torna-se uma prática de liberdade, que não apenas denuncia as injustiças, mas também fomenta a construção de caminhos concretos para a emancipação social. Por meio da articula-

ção entre arte, diálogo e educação popular, o projeto TOCO reafirma seu compromisso ético-político com a transformação das realidades locais, contribuindo para a construção de comunidades mais justas, autônomas e engajadas na luta por seus direitos.

## Referências

BARROS, Grazielle S. *A educação problematizadora de Paulo Freire e o ensino de teatro na escola Raphael Brusque*. 2014. Trabalho de Conclusão do Curso (Licenciatura em Teatro) – Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014. Disponível em: [https://wp.ufpel.edu.br/teatro/files/2015/12/TCC\\_Grazielle\\_Soares\\_de\\_Barros\\_Vers%C3%A3o\\_Final.pdf](https://wp.ufpel.edu.br/teatro/files/2015/12/TCC_Grazielle_Soares_de_Barros_Vers%C3%A3o_Final.pdf). Acesso em: 02 jun. 2025.

BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

DOMINICÉ, Pierre. *Biografização e Mundialização: Dois desafios contraditórios e complementares*. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org). *(Auto)biografia: formação, territórios e saberes*. Natal: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008.

FORPROEX: Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Política Nacional de Extensão Universitária. *Rede Nacional de Extensão (RENEX)*, Manaus: Imprensa Universitária, 2012. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/>. Acesso em: 06 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LAGO, Lara Leivas. *Reflexões sobre o processo de (auto)formação de uma Atriz-Licencianda em Teatro*. 2015. Trabalho de Conclusão do Curso de Teatro (Licenciatura) – Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/teatro/trabalhos-de-conclusao/2015-2/>. Acesso em: 03 jun. 2025.

LAPOINTE, Serge. Encontro de si em História de vida: o aporte das histórias de vida na formação em “sentidos e projeto de vida”. In: VICENTINI, Paula P.; ABRAÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). *Sentidos, Potencialidades e usos da (auto)biografia*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

NÓVOA, A. *Percursos de formação e de transformação*. Portugal: Porto Editora, 1995.

SOARES JÚNIOR, Célio dos Santos. *Teatro do oprimido na comunidade: á práxis em dois bairros periféricos da cidade de Pelotas*. 2011. Trabalho de Conclusão do Curso de Teatro (Licenciatura) – Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011. Disponível em: [https://wp.ufpel.edu.br/teatro/files/2015/12/TCC\\_FINAL.pdf](https://wp.ufpel.edu.br/teatro/files/2015/12/TCC_FINAL.pdf). Acesso em: 04 jun. 2025.

SILVEIRA, Fabiane Tejada da. *A constituição do sujeito histórico freiriano: construções da práxis de uma espect.-atriz/professora*. 2011. 150 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufpel.edu.br/handle/ri/1753>. Acesso em: 30 abr. 2025.

# A ESPACIALIDADE FICCIONAL DE ARTHUR FLECK: UMA LEITURA FENOMENOLÓGICO-HERMENÊUTICA EM MARTIN HEIDEGGER<sup>54</sup>

Daniela Cristina Viana<sup>55</sup>

Rosana Silva de Moura<sup>56</sup>

*“Era rindo que Gwynplaine fazia rir. E, contudo, ele não ria. Seu rosto ria, seu pensamento não”*  
(Victor Hugo)

## *Introdução*

Conforme Almeida (2017, p. 8),

[...] quando se concebe que a educação é um processo mais amplo que a escolarização, que ocorre em todas as sociedades, mesmo nas ditas primitivas ou arcaicas, e independentemente da existência de instituições educativas como a escola, é possível avançar na compreensão de um cinema que *educa* não porque *ensina* determinado conteúdo, mas porque condiciona operações cognitivas próprias da narrativa, além de fornecer material concreto e singular para abstrações mais universalizantes (dimensão do pensamento), porque atua na economia da libido, das paixões e das sensações (dimensão estética), porque fornece modelos de identificação/projeção com os personagens e seus desejos, sonhos, pensamentos (dimensão do imaginário), porque tensiona a relação do homem com o mundo numa dimensão social, psicológica, existencial e mítica. Em poucas palavras, o cinema realiza, no século

---

<sup>54</sup> Este artigo é uma ampliação de uma discussão de tese, defendida em 2024, por uma das autoras.

<sup>55</sup> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5045612351234096>  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8627-0401>  
E-mail: [daniela.ifsc@gmail.com](mailto:daniela.ifsc@gmail.com)

<sup>56</sup> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0585805055203439>  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5697-5638>  
E-mail: [rosanasilvademoura@gmail.com](mailto:rosanasilvademoura@gmail.com)



XX, o que a literatura realizou no XIX, isto é, fornece narrativas simbólicas que orientam a experiência humana no mundo de modo equivalente ao que faziam os mitos nas sociedades antigas.

Logo, o presente artigo tem como objetivo fazer uma leitura fenomenológico-hermenêutica da espacialidade ficcional performada pelo personagem Arthur Fleck na obra cinematográfica *Coringa*, de 2019, sob a direção de Todd Phillips. Esta leitura abrange, principalmente, dois elementos estruturais da analítica fundamental de Martin Heidegger: a tonalidade afetiva e a espacialidade.

### *Quem é Arthur Fleck?*

Arthur Fleck é o anti-herói que protagoniza o filme *Coringa* (2019), um personagem que advém do romance intitulado *O homem que ri* (1869), de Victor Hugo (1802-1885), publicado em 1869. Para Verónica Galíndez, no prefácio da publicação do romance no Brasil: “*O homem que ri* apresenta-nos outro personagem marcante de Victor Hugo: Gwynplaine, o homem cujo rosto carrega ao mesmo tempo as dimensões trágica e cômica da existência” (Hugo, 2017, n.p.). Como uma vítima do bando de *comprachicos*, que eram comerciantes de crianças, Gwynplaine teve o seu rosto desfigurado. Diz o bando: “desfigurar é melhor do que matar [...] a máscara de ferro pode ser arrancada, a máscara de carne, não” (Hugo, 2017, p. 47). Segundo Galíndez, “trata-se de um personagem que habita o imaginário literário, mas que também está presente no cinema, em personagens como Coringa, antagonista de Batman” (Hugo, 2017, n.p.).

Feita esta breve consideração acerca do curioso personagem e sua origem literária, cumpre destacar que este artigo, por sua vez, direciona-se à obra cinematográfica *Coringa* (2019), sob a direção de Todd Phillips. Nossa análise recai particularmente sobre a cena do banheiro do

metrô. Nela, o ator Joaquin Phoenix, interpretando Arthur Fleck, dançou (Figura 1).

Figura 1 – Composição de imagens da cena da dança no banheiro do metrô.



Fonte: Viana (2024, p. 86).

Dançando, Joaquin Phoenix espacializa ficcionalmente, segundo nossa interpretação, oferecendo-nos um mundo possível e ainda deixa dizer o que, talvez, naquela situação, não caberia em palavras – o personagem, ou melhor, o “ser” Arthur Fleck. Tal personagem desenvolve vibrações que transbordam e tocam o espectador. Ou, como diria o

filósofo Gilles Deleuze (2018, p. 230), o cinema produz o choque que “tem um efeito sobre o espírito, ele o força a pensar, e a pensar o Todo”. Pois, continua ele:

É essa capacidade, essa potência, e não a mera possibilidade lógica, que o cinema pretende nos dar comunicando-nos o choque. Tudo se passa como se o cinema nos dissesse: comigo, com a imagem-movimento, vocês não podem escapar do choque que desperta o pensador em vocês (Deleuze, 2018, p. 228).

Ao mesmo tempo, cabe acentuar que “a emblemática cena de Coringa em que Joaquin Phoenix dança no banheiro originalmente não estava no filme” (Phillips *apud* Canhisares, 2019, n.p.). “Um banheiro decadente com uma luz fluorescente piscando, uma música prolongada e alguns movimentos lentos e deliberados. Esses ingredientes sobressalentes são usados para criar esse momento pessimista, mas memorável, de ‘Joker’<sup>57</sup>” (The New York Times, 2019, n.p.).

Em entrevista à rede jornalística *The New York Times* (2019), Todd Phillips afirma que o personagem Arthur Fleck possuía um texto prévio, um monólogo lastimoso que deveria proferir frente ao espelho do banheiro, junto de outras ações. No entanto, Joaquin Phoenix não o faz, tal como o previsto, ao menos, não com palavras.

Portanto, essa cena é interessante porque ocorre logo após um evento cataclísmico que mudou a vida de Arthur, e ele encontrou esse pequeno banheiro de parque decadente para entrar, organizar seus pensamentos e se recompor. O que é interessante sobre essa cena para mim é que ela é totalmente diferente do que havíamos escrito. No roteiro, Arthur deveria entrar no banheiro, esconder sua arma, lavar a maquiagem e se olhar no espelho [e questionar-se:] como o que eu fiz. E quando chegamos ao

---

<sup>57</sup> Tradução livre do trecho da entrevista: “A run-down bathroom with a flickering fluorescent light, a swooning piece of music and some slow, deliberate moves. Those spare ingredients go into crafting this downbeat but memorable moment from ‘Joker’” (The New York Times, 2019, áudio).

set no dia, Joaquin e eu meio que ficamos parados, tipo: isso realmente não parece muito Arthur. “Por que Arthur se importaria em esconder sua arma?” E nós realmente pensamos em um milhão de maneiras de fazer algo diferente. Cerca de uma hora depois, eu disse: “ei, você sabe, eu tenho essa música da Hildur”. Hildur Gudnadottir é nossa compositora, e me mandava músicas o tempo todo enquanto estávamos filmando. Eu só queria tocar essa música para Joaquin. E Joaquin começou a dançar conforme a música, éramos só eu e ele sozinhos no banheiro. Havia 250 pessoas na equipe esperando do lado de fora. E ele simplesmente começa a fazer essa dança, nós dois olhamos um para o outro e dissemos: “ok, essa é a cena”. Fez sentido para nós porque quando nos encontramos pela primeira vez com Joaquin e começamos a falar sobre “Coringa”, falei com ele que Arthur é uma daquelas pessoas que tem música dentro dele. Então a música e a dança se tornaram um tema do filme. E esta é a segunda vez que o vemos dançando e é um pouco do Coringa saindo, um pouco mais do que na cena anterior e um pouco menos do que na próxima vez que o veremos dançar<sup>58</sup> (The New York Times, 2019, áudio).

---

<sup>58</sup> Tradução livre do trecho da entrevista: “So this scene is interesting because it’s right after a life-changing cataclysmic event in Arthur’s life, and he’s found this little kind of rundown park bathroom to go in and collect his thoughts and get himself together. What’s interesting about this scene to me is it’s entirely different than what we had scripted. In the script, Arthur was to come into the bathroom, hide his gun, wash off his make-up, and stare at himself in the mirror like what I did. And when we got to the set on the day, Joaquin and I just sort of stood around like, this doesn’t really seem very Arthur. Why would Arthur care to hide his gun? And we really kind of tossed around a million ways to just do something different. And it was about an hour into it and I said, hey, you know, I got this piece of music Hildur. Hildur Gudnadottir is our composer, and she’s been sending me music throughout, while we were shooting. And I just wanted to play Joaquin this piece of music. And Joaquin just started to dance to the music, and it was just me and him alone in the bathroom. There’s 250 people on the crew waiting outside. And he just starts doing this dance, and we both kind of look at each other and said, o.k., that’s the scene. It made sense to us because when I first met with Joaquin and we first started talking about ‘Joker’, I talked to him that Arthur is one of those people that has music in him. So music and dance became a theme in the film. And this is the second time we see him dancing, and it’s a little bit of Joker coming out, a little bit more than the scene before and a little bit less than the next time we see him dance” (The New York Times, 2019, áudio).

## *A cena cinematográfica a partir de uma leitura fenomenológico-hermenêutica*

Segundo o pesquisador dinamarquês Dan Zahavi (2019, p. 8), atualmente “não seria de modo algum exagerado falar de um renascimento fenomenológico”. A fenomenologia, enquanto e para além de uma metodologia de pesquisa (Moura, 2022), configura-se como um modo de leitura de mundo, de como os fenômenos se mostram e se fazem profícuos para pensar, por exemplo, os modos de ser de alguém como Arthur Fleck. Isto é, para pensar um fenômeno existencial em sua forma possível de leitura, enquanto uma tarefa de tradução e compreensão hermenêutica, ou, ainda, para pensar o espaçar ficcional de uma obra de arte, de uma peça cinematográfica como o *Coringa* (2019). Segundo o que nos diz o filósofo Hans-Georg Gadamer (1900-2002), em *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*:

*A tarefa hermenêutica se converte por si mesma num questionamento pautado na coisa em questão, e já se encontra sempre codeterminada por esta. Assim, o empreendimento hermenêutico ganha um solo firme sob seus pés. Aquele que quer compreender não pode se entregar de antemão ao arbítrio de suas próprias opiniões prévias, ignorando a opinião do texto da maneira mais obstinada e conseqüente possível – até que este acabe por não poder ser ignorado e derrube a suposta compreensão. Em princípio, quem quer compreender um texto deve estar disposto a deixar que este lhe diga alguma coisa. Por isso, uma consciência formada hermeneuticamente deve, desde o princípio, mostrar-se receptiva à alteridade do texto. Mas essa receptividade não pressupõe nem uma “neutralidade” com relação à coisa nem tampouco um anulamento de si mesma; implica antes uma destacada apropriação das opiniões prévias e preconceitos pessoais. O que importa é dar-se conta dos próprios pressupostos, a fim de que o próprio texto possa apresentar-se em sua alteridade, podendo assim confrontar sua verdade com as opiniões prévias pessoais (Gadamer, 2015, p. 358).*

Nessa linha de pensamento,

*Compreender* não é um ideal resignado da experiência de vida humana na idade avançada do espírito, como em Dilthey; mas tampouco é, como em Husserl, um ideal metodológico último da filosofia frente à ingenuidade do ir vivendo. É, ao contrário, a *forma originária de realização da pre-sença* [ser-aí], que é ser-no-mundo. Antes de toda diferenciação da compreensão nas diversas direções do interesse pragmático ou teórico, a compreensão é o modo de ser da pre-sença [ser-aí], na medida em que é poder-ser e “possibilidade”. [...] A compreensão não é, tampouco, como na tentativa de Dilthey de fundamentar hermeneuticamente as ciências do espírito, uma operação posterior e na direção inversa, que segue o impulso da vida rumo à idealidade. Compreender é o caráter ontológico original da própria vida humana (Gadamer, 2015, p. 347-348).

Sobre a questão do que se pode dizer acerca da hermenêutica, Martin Heidegger (2012b, p. 15) já havia sinalizado em 1923 que “a expressão hermenêutica pretende indicar o modo unitário de abordar, concentrar, acessar a ela, isto é, de questionar e explicar a faticidade”. E talvez seja por isso que a obra *Ontologia (hermenêutica da faticidade)* foi intitulada primeiramente como *Lógica*<sup>59</sup>. Trata-se, portanto, a nosso ver, de um esforço filosófico do pensar, de uma tentativa de deslocar a lógica de sua concepção tradicional, a saber: como um empreendimento de adequação aristotélico da verdade e, assim, tomar a lógica a partir de uma recuperação da leitura, interpretação e compreensão hermenêutica do mundo, levando em consideração fundamental o fático. Em *Interpretações fenomenológicas sobre Aristóteles: introdução à pesquisa fenomenológica* (1921/1922) (Heidegger, 2011, p. 186-187), o filósofo já enunciara:

---

<sup>59</sup> Pois, como afirma a editora da obra, Käte Bröcker-Oltmanns, “o certo é que Heidegger empregava este termo com este sentido: enquanto introdução ‘sistemática’ a interpretações de textos filosóficos” (Heidegger, 2012b, p. 119).

Em filosofia a questão não é se os princípios podem ser demonstrados com validade universal, se é possível se exigir a anuência do maior número possível ou de todos, como se isso assegurasse alguma coisa sobre o sentido e a tendência de sentido de uma explicação filosófica. O que está em questão não é a possibilidade de comprovação universal, mas se a vinculatividade intencionada da interpretação ganha *vida* ou se a execução filosófica do conhecimento no seu ponto de partida, na sua concepção prévia e em seu método é tão rigorosa a ponto de poder temporalizar em si mesma a vivificação da vinculatividade genuína do objeto, ou seja, leva-se o objeto a uma apreensão genuína, vinculatividade esta que tem, ela própria, diversos modos de ser e de ocorrer, dependendo da situação (*Situation*) fática e da circunstância (*Lage*) da história do espírito. O que importa, portanto, é a possível vivificação fática da vinculatividade do conhecimento filosófico, o que significa, porém, que o objeto é visto como aquele no qual ocorre aquilo em função do que é a vinculatividade, o que tem de empreender um embate discerniente [discernente] com ela (Heidegger, 2011, p. 186-187).

Encontramos, então, uma validação da situação fática em sua “vinculatividade”, conforme ele enuncia. Ou seja, o que é possível dizer tem a ver com o limite e a possibilidade da interpretação do objeto de pensamento em questão e, ainda, levando em conta a sua circunstancialidade, vale dizer, sua temporalidade. Dito de outra maneira, Martin Heidegger contribui para a desconstrução da tradição científica, bem como filosófica, de pensar o mundo como um composto de elementos já definidos de antemão ou já constituídos, e, inclusive, o filósofo acentua que a fonte primordial de toda interpretação é o mundo e que este deve ser tomado sempre em relação. Sobretudo, Heidegger está nos direcionando para a importância de uma base fundamental pré-teórica do ser-aí, que sempre se encontra em uma relação situada, fática, ôntica.

Para Hans-Georg Gadamer (2015, p. 359), Martin Heidegger “fez uma descrição fenomenológica perfeita ao

descobrir a pré-estrutura da compreensão no suposto ‘ler’ o que ‘está lá’”. Isso porque,

Na medida em que ali [o aí, sempre situacional ou situativo] está em questão a repercussão e apropriação viva e a *postura fenomenológica fundamental*, significa então: não angariar de antemão uma opinião e representação de uma validade objetiva do conhecimento, opinião e representação herdadas da tradição, e mover-se ali dentro sem esclarecimento e sem reflexão, usando-as como argumentação, mas permitir-se o salto de abertura para o caráter de adequação e de ligação objetuais do pesquisar filosófico, caráter que salta da execução do próprio questionar filosófico e da objetualidade nele intencionada, ou levar o caráter dessa ligação ao salto, “saltar para”, e ao mesmo tempo tomá-lo e conservá-lo de tal modo que ele não contradiga a execução do filosofar, ao contrário, que coperfaça um momento de execução da temporalização do próprio filosofar (Heidegger, 2011, p. 187).

Ou seja, Heidegger está levantando como questão a possibilidade de suspender uma leitura objetiva de mundo como a única forma de interpretação possível e que, por esquecimento, abstém-se de uma experiência de mundo, uma experiência ôntica em primeira instância. Como nos diz Zahavi (2019, p. 55), “nós terminamos junto ao sujeito autônomo, isolado e sem mundo da tradição filosófica”.

Na introdução de *Fenomenologia da percepção* (1945), o filósofo francês Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) endossará o empreendimento heideggeriano, dizendo que “retornar as coisas mesmas é retornar a este mundo anterior ao conhecimento do qual o conhecimento sempre fala, e em relação ao qual toda determinação científica é abstrata, significativa e dependente” (Merleau-Ponty, 2018, p. 4). Ou, ainda, que “o mundo está ali antes de qualquer análise que eu possa fazer dele, e seria artificial fazê-lo derivar de uma série de sínteses que ligariam as sensações” (Merleau-Ponty, 2018, p. 5). É por isso que no ano de 1927, em *Ser e tempo*, Martin Heidegger (2012d, p. 129) dirá que



“Filosofia é ontologia fenomenológica universal cujo ponto de partida é a hermenêutica do *Dasein*, a qual, como analítica da existência, fixou a ponta do fio-condutor de todo perguntar filosófico lá de onde ele surge e para onde ele retorna”.

Ou seja, que “a fenomenologia do *Dasein* é uma *hermenêutica* na significação originária da palavra, que designa a tarefa da interpretação” (Heidegger, 2012d, p. 127). Frente a isso, a hermenêutica diz de um encontro com a possibilidade de compreensão em si mesma, isto é, porque se está, desde sempre, em vida fática, enquanto experiência de mundo que já sempre se deu e que permanece, por vezes, esquecida. Trata-se da questão do esquecimento do ser. E é por isso que, para Martin Heidegger (2012b, p. 21), a hermenêutica fala a partir da existência e para o existir, como um “*estar-desperto* do ser-aí para si mesmo”. Logo, é possível dizer que “a hermenêutica não tem por objetivo a posse de conhecimentos, mas um conhecer existencial, isto é, um *ser*. A hermenêutica fala *desde* o ser interpretado e para o ser interpretado” (Heidegger, 2012b, p. 24).

Dito isso, propomos que a partir de uma leitura fenomenológico-hermenêutica é possível compreender que o ser-Arthur emerge dos modos de organização, que também são os de desorganização do espaço, do tempo e do corpo vivo de Arthur e, também, do corpo vivo de Joaquin Phoenix. Pois, “o sujeito é ancorado corporalmente e, de maneira correspondente, o modo de aparição do mundo é determinado por nossa corporeidade. O mundo nos é, portanto, caso se queira, dado em um descerramento corpóreo” (Zahavi, 2019, p. 66).

Portanto, por meio de uma leitura fenomenológico-hermenêutica, que opera em modo de descerramento de mundo, é possível dizer que o movimento de Arthur é uma resposta aos anúncios de seu modo de ser estrangeiro ao

mundo e, ao mesmo tempo, no-mundo. Diante disso, as estruturas propostas pelo filósofo alemão Martin Heidegger (1889-1976) são decisivas para compreender a relação do ser e do mundo, suas espacialidades e como estas se mostram em abertura no existir. Diz ele, em relação à pergunta pelo ser: “o modo-de-tratamento dessa pergunta é o *fenomenológico*” (Heidegger, 2012d, p. 101). E o é porque “não caracteriza o quê de conteúdo-de-coisa dos objetos da pesquisa filosófica, mas o seu *como*” (Heidegger, 2012d, p. 101). Ou seja, o ser Arthur Fleck é o seu como, o modo *como* ele é, *sendo o que dança*. Ele se diz no como do dançar, ou no seu dançar-dizer. Pois, “No gesto comum, o braço entra em movimento no espaço porque a ação impõe do exterior uma deslocação ao corpo; pelo contrário, no gesto dançado, o movimento, vindo do interior, leva consigo o braço” (Gil, 2013, p. 12).

No gesto dançado, o espaço tem destaque,

Embora invisíveis, o espaço, o ar adquirem texturas diversas. Tornam-se densos ou tênues, tonificantes ou irrespiráveis. Como se recobrissem as coisas com um invólucro semelhante à pele: o espaço do corpo é a pele que se prolonga no espaço, a pele tornada espaço. Daí a extrema proximidade das coisas e do corpo (Gil, 2013, p. 45).

As palavras do pesquisador da dança-movimento, José Gil, remontam a diferença que há no modo de ser do movimento cotidiano, por vezes só maquinal e irrefletido, do movimento dançado, ocupando o espaço. Contudo, o movimento dançado também reflete um mundo, uma temporalidade daquele que é um dançar-dizer, mesmo que busque saltar limites.

Nesse ritmo de pensamento, segundo Paul Valéry (2012, p. 29):

Um homem, em que a alegria, ou a raiva, ou a inquietude da alma, ou a brusca efervescência das ideias, libera uma

energia que nenhum ato preciso pode absorver e esgotar em sua causa, levanta-se, vai, caminha a largos passos apressados, obedece, no espaço que percorre sem ver, ao agulhão dessa potência superabundante...

Assim sendo, podemos dizer que Arthur é a expressão das tensões de seu tempo, dos arranjos que se deram em sua trajetória até a chegada ao banheiro do metrô e que continuaram remontando os seus diálogos e suas respostas com o espaço existencial do ser-Arthur.

Mas existe uma forma notável desse dispêndio de nossas forças, que consiste em ordenar ou organizar nossos movimentos de dissipação. Dissemos que, nesse gênero de movimento, o Espaço era apenas o lugar dos atos: *ele não contém seu objeto*. É o Tempo, agora, que desempenha o papel mais importante... (Valéry, 2012, p. 29).

A partir do que nos diz Paul Valéry, é possível compreender que Joaquin Phoenix, interpretando Arthur Fleck, não só abriu o espaço do banheiro enquanto um irromper da existência do personagem em puro desenvolvimento, mas também também despreendeu o espaço banheiro de sua relação mais imediata: ser banheiro. Ali, o espaço perdeu a sua conexão instrumental, o espaço então se alarga e se liberta no tempo do acontecimento da cena, pois “trata-se de abrir o espaço cênico para que todas as espécies de *acontecimentos* aí possam ter lugar” (Gil, 2013, p. 32).

Continua Paul Valéry (2012, p. 29):

Esse Tempo é o tempo orgânico tal como é encontrado no regime de todas as funções alternativas fundamentais da vida. Cada uma delas efetua-se por meio de um ciclo de atos musculares que se reproduz, como se a conclusão ou o término de cada um deles engendrasses o impulso do seguinte. A partir desse modelo, nossos membros podem executar uma sequência de *figuras* que se encadeiam umas às outras, e cuja frequência produz uma espécie de embriaguez que vai do langor ao delírio, de uma espécie de abandono hipnótico a uma espécie de furor. O estado de *dança* está criado.

Para falar do estado desperto por Joaquin Phoenix ao dar vida ao personagem Arthur Fleck, recorreremos ao elemento existenciário (bem como existencial) sinalizado por Martin Heidegger, a saber, a tonalidade afetiva (*Stimmung*).

### *Tonalidade afetiva (Stimmung), espaço, espacialidade*

Para o filósofo Martin Heidegger (2015, p. 77), “não há apenas uma única, mas diversas tonalidades afetivas fundamentais”. O que nos importa destacar neste artigo é que, para este autor, o mundo se faz mundo por meio de tonalidades afetivas como, por exemplo, de “alegria, tristeza”, entre outras, pois “o ser-aí enquanto ser-aí já está sempre afinado desde o seu fundamento. O que acontece sempre é apenas uma mudança das tonalidades afetivas” (Heidegger, 2015, p. 89). Logo, as tonalidades afetivas são como gradações despertas ao ser-aí (*Dasein*<sup>60</sup>) sendo “impossíveis de qualificar com precisão” (Viana, 2024, p. 90). É sob essa compreensão que vemos o despertar do ser Arthur Fleck na cena do espaço do banheiro. O que se mostra ali é o modo próprio em abertura radical sob o despertar da tonalidade afetiva fundamental da angústia, uma vez que esta “suspende as relações prévias com os espaços pré-determinados” (Viana, 2024, p. 90), ou seja, “o ‘aí’ é aberto ou fechado cada vez, cooriginariamente, por estado-de-ânimo [*Stimmung*]” (Heidegger, 2012d, p. 923). E a angústia, tonalidade afetiva fundamental, rompe o ser para sua mais radical existencialidade, tal como vimos com o personagem. Entretanto, cabe dizer que o desen-

---

<sup>60</sup> Em *Introdução à filosofia* (1928-1929), Martin Heidegger (2009, p. 144) nos direciona para o que compreende como ser-aí relacionado ao espaço e suas espacialidades enquanto possibilidades de ser: “o ‘aí’ não é uma posição, um lugar em contraposição ao ‘lá’. Ser-aí não significa estar aqui em vez de lá, também não estar aqui e lá. Ao contrário, ele é a possibilidade, a viabilização do ser orientado ao aqui ou ao lá. O ‘aí’ é, entre outras coisas, o espaço que emerge em si, mas não se fragmenta e esfacela em meio a essa emergência. Ser-aí é uma irrupção que se abre no espaço”.

volvimento da cena deixa ver não o inusual do ser, mas o seu caráter originário que se encontra velado: a abertura advinda da indeterminidade do ser. Encontra-se, então, a estranheza do que ali se desvela. A angústia em seu caráter de indeterminidade é o que efetua a irrupção do ser.

Mas por que referir a angústia nesse momento? Vejamos. Em *Ser e tempo*, Heidegger nos apresenta a angústia como tonalidade fundamental à existência.

Segundo ele,

Na angústia – dizemos nós – “a gente sente-se estranho”. O que suscita tal estranheza e quem é por ela afetado? Não podemos dizer diante de que a gente se sente estranho. A gente se sente totalmente assim. Todas as coisas e nós mesmos afundamo-nos numa indiferença. Isto, entretanto, não no sentido de um simples desaparecer, mas em se afastando elas se voltam para nós. Este afastar-se do ente em sua totalidade, que nos assedia na angústia, nos oprime. Não resta nenhum apoio. Só resta e nos sobrevém – na fuga do ente – este ‘nenhum’. A angústia manifesta o nada. [...] A angústia nos corta a palavra. Pelo fato de o ente em sua totalidade fugir, e assim, justamente, nos acossa o nada, em sua presença, emudece qualquer dicção do “é” (Heidegger, 1996, p. 56-57).

E, segundo Israel Mannes (2023, p. 75), no que se refere a esse caráter de indeterminidade da angústia:

É importante observar que a indeterminidade aqui como o ‘diante de quê’ da angústia, não é pensada por Heidegger através de categorias advindas da relação sujeito e objeto. Para este, o “diante de quê” da angústia se manifesta no *Dasein* como um fenômeno originariamente indeterminado, não pelo fato de o objeto ser indeterminado, mas porque a angústia abre a possibilidade de um genuíno momento de indeterminidade de toda a estrutura que se fundamenta a partir da relação sujeito e objeto.

A indeterminidade do ser opera na tonalidade fundamental da angústia, como algo prévio ao ser-aí, algo pelo qual Arthur Fleck não teria domínio e que independe do espaço óntico situado. A radicalidade do caráter de inde-

terminidade do ser é de tal modo fundamental que perfaz, igualmente, a fenomenologia do espaço:

No fenômeno do espaço não podem ser encontradas nem a única determinidade ontológica do ser do ente do-interior-do-mundo, nem também a determinidade que é primária em relação às outras. Menos ainda o espaço constitui o fenômeno do mundo. O espaço só pode ser concebido em referência ao fenômeno do mundo. O espaço também não se torna acessível unicamente pela desmundificação do mundo-ambiente, a espacialidade só pode ser descoberta em geral sobre o fundamento de mundo e isto de modo que o espaço *coconstitua*, no entanto, o mundo, em correspondência com a essencial espacialidade do *Dasein* ele mesmo quanto a sua constituição fundamental do ser-no-mundo (Heidegger, 2012, p. 329)<sup>61</sup>.

Cabe ainda dizer que a “tonalidade afetiva – não é justamente isto o que menos se deixa inventar, mas que sempre se abate sobre alguém”, ou seja, “não a alcançamos através de um impulso artificial e arbitrário. Ela já precisa estar aí” (Heidegger, 2015, p. 78). É nesse sentido que lhe habita o termo despertar. A tonalidade afetiva, seja ela fundamental ou não, habita como um prévio em cada ser.

Por isso, cabe reafirmar que “a tonalidade afetiva não é um ente, que advém na alma como uma vivência, mas [é] o como de nosso ser-aí-comum” (Heidegger, 2015, p. 87). Esse como de nosso ser-aí-comum é um encontro, um encontro pré-compreensivo (*Befindlichkeit*, como um “encontrar-se”).

O entender [compreender] nunca flutua no ar, mas é sempre encontrável. O “aí” é aberto ou fechado cada vez, cooriginariamente, por estado-de-ânimo [*Stimmung*, tonalidade afetiva]. O ser-do-estado-de-ânimo [o ser

---

<sup>61</sup> Em *Seminários de Zollikon* (1959/1969), Heidegger (2021, p. 755) assevera: “o *Dasein* do ser humano é em si espacial no sentido do arranjo espacial do espaço e da espacialização do *Dasein* em sua corporeidade. O *Dasein* não é espacial, porque é corporal, mas a corporeidade só é possível, porque o *Dasein* é espacial no sentido de ser levando a termo o arranjo espacial”.

da tonalidade afetiva] leva o *Dasein ante* sua dejectão [*Geworfenheit*, condição de estar lançado no-mundo], mas de tal maneira que esta não é precisamente reconhecida como tal, mas é muito mais originariamente aberta no “como a-gente está”. O *ser-dejectado* [ser-lançado] significa existencialmente [existencialmente]: encontrar-se assim ou assim. O encontrar-se funda-se, por conseguinte, na dejectão [no estar lançado]. O estado-de-ânimo [a tonalidade afetiva] representa o modo como sou cada vez primariamente o ente dejectado [o ente lançado no-mundo] (Heidegger, 2012d, p. 923-925).

Frente a isso, “é possível que não pertença à constatação de uma tonalidade afetiva apenas o fato de se possuí-la, mas também o fato de se estar correspondentemente afinado a ela” (Heidegger, 2015, p. 7). Isso nos faz lembrar do artista Klauss Vianna (2005, p. 64), professor de dança, coreógrafo, bailarino, quando afirma que, “então, ou eu consigo fazer uma relação entre a minha técnica de dança e a vida cotidiana ou alguma coisa está muito errada com essa técnica. Aí, não há como duvidar: não é a vida que está enganada”. No caso do estudo em questão, a afinação entre dança e vida, na via da tonalidade afetiva, também acontece e modula a linguagem que advém na cena.

O que destacamos neste artigo é o modo dessa fenomenalidade, isto é, o monólogo foi desperto enquanto corpo vivo, em uma tonalidade e espacialidade outra, performando a linguagem que acontece: “a linguagem é a morada do ser. Na habitação da linguagem mora o homem” (Heidegger, 2008, p. 326). Nesse sentido, o acontecimento da linguagem *per se* tem a ver com um fazer-se, sempre enquanto modo de ser, de abrir-se ou fechar-se se modulando afetivamente. Ou seja, encontrando-se em modulações.

Em *A essência da linguagem*, Martin Heidegger (2003, p. 121) nos dirá:

Fazer uma experiência com algo, seja com uma coisa, com um ser humano, com um deus, significa que esse

algo nos atropela, nos vem ao encontro, chega até nós, nos avassala e transforma. “Fazer” não diz aqui de maneira alguma que nós mesmos produzimos e operacionalizamos a experiência. Fazer tem aqui o sentido de atravessar, sofrer, receber o que nos vem ao encontro, harmonizando-nos e sintonizando-nos com ele. É esse algo que se faz, que se envia, que se articula.

Tal encontro com as tonalidades afetivas está mais na ordem de algo que nos toma e, sem razão pré-determinada, lança-nos para um estado outro de se ver disposto ao que, no espaço (no-mundo), mostra-se a cada vez. Portanto, se pensarmos no que nos diz o filósofo sobre a espacialidade em *Ser e tempo* (Heidegger, 2012d, p. 323-325) “com o ser-no-mundo o espaço é de pronto descoberto em sua espacialidade [...] o *Dasein*, é espacial em um sentido originário”, entendemos como o “o espaço em si mesmo permanece ao contrário encoberto de imediato quanto às possibilidades puras da mera espacialidade de algo que ele contém” (Heidegger, 2012d, p. 327), e assim acontece na cena do banheiro, com a espacialidade que se abre a Arthur Fleck. Ou seja, nossa exposição acerca da cena sinaliza que “o espaço só pode ser concebido junto ao fenômeno do mundo – no jogo, na relação, no trato, na experiência do ser-aí no/com/junto ao espaço” (Viana, 2024, p. 92). Faz-se preciso pensar, com as tonalidades afetivas, a relação do corpo vivo no-espaço, sua espacialidade. Dito isso, pensar tonalidade é pensar corpo vivo que, segundo nossa perspectiva, *espaça*. Joaquin Phoenix dançou porque “dançar é muito mais aventurar-se na grande viagem do movimento que é a vida. Nesse sentido, a forma pode comparar-se à morte e o movimento, à vida” (Vianna, 2005, p. 112).

Um outro destaque a ser considerado é o de que, segundo Heidegger, não é possível alcançar uma tonalidade afetiva, conquistá-la ou produzi-la. Não se trata, a princípio,



de qualquer forma de domínio sobre ela<sup>62</sup>. Isso pode parecer estranho, principalmente em referência à arte ficcional, pois “não a alcançamos através de um impulso artificial e arbitrário. Ela já precisa estar aí” (Heidegger, 2015, p. 78). Ou seja, “não falamos absolutamente de ‘constatação’ de uma tonalidade afetiva fundamental, mas sim de seu *despertar*. Despertar é um fazer-com-que-acorde, um *deixar* o que dorme *vir a despertar*” (Heidegger, 2015, p. 79). Visivelmente há uma radicalidade ontológica aí, todavia nem sempre acessível. É preciso um esforço de interpretação para trazê-la à lume.

O artista precisa deixar-dizer o que na cena já está se dando, ou o que está dormente. “O que dorme está ausente de uma maneira característica, e, contudo, está aí”, é preciso, pois, “*deixar* o que dorme *vir a despertar*” (Heidegger, 2015, p. 79). Frente a isso, é possível traduzir a dança de Arthur Fleck como um arranjo de um todo que veio à tona no despertar no espaço do banheiro. “Uma tonalidade afetiva deve ser despertada. No entanto, isto significa: ela está aí e não está aí, então ela mesma tem algo em comum com a essência mais intrínseca ao ser do homem: com o seu ser-aí. *A tonalidade afetiva pertence ao ser do homem*” (Heidegger, 2015, p. 83).

Tal espaço só é possível, segundo Martin Heidegger (2012d, p. 315), porque o ser-aí e, dito isso, o ser de Arthur Fleck “é essencialmente *desafastamento, isto é, espacial*”, porque “o *Dasein* só pode *ser* espacial como preocupação [*Sorge*, como cuidado], no sentido do existir factualmente cadente [*verfallenden*, em queda no fluxo do-mundo]” (Heidegger, 2012d, p. 997).

---

<sup>62</sup> Não se trata de negar a construção técnica do personagem, mas de dizer que a tonalidade afetiva é o prévio de toda forma de arte, assim como o é de todo modo de ser.

## Considerações finais

Pensando na interpretação de Joaquin Phoenix, podemos dizer que “o que é dançado é dançado por alguém que vive intensamente aquele movimento, aquele gesto, e, por isso, consegue expressá-lo plenamente” (Vianna, 2005, p. 113). A espacialidade seria o modo peculiar de descerramento do mundo de Arthur Fleck? Para Viana (2024, p. 92), “Arthur dançou porque estava reescrevendo os endereços de cada movimento seu, (re)localizando corporalmente o jogo do seu ser-‘aí’”.

Dançando, Arthur Fleck “prolonga os limites do corpo próprio para além dos seus contornos visíveis” (Gil, 2013, p. 45). Por outro lado, o afastamento do ser-Joaquin-Phoenix é decisivo para que essa ampliação aconteça. Aqui o artista desaparece sem desaparecer para o personagem possa espaçar. O artista permite compreender e interpretar as manifestações da vida de um outro, mesmo que ficcional, ou seja, Joaquin Phoenix deixa-dizer o corpo vivo que compartilha com o personagem, pois “não se pode compreender sem querer compreender, isto é, sem se dispor a dar ouvidos ao que foi dito” (Gadamer, 2010, p. 6).

O fato de cada pessoa ser, em síntese, o próprio mundo, um microcosmo, permite que ela encontre respostas para suas dúvidas, paixões e ansiedades quando mergulha com coragem e técnica em seu universo interior. Talvez seja isso que faz que grandes atores representem um mesmo personagem centenas de vezes, sempre de maneiras distintas. Ou seja: buscando em si a verdade daquele personagem, o ator pode conseguir a cada nova apresentação explorar aspectos novos e inéditos do ser fictício – mas ao mesmo tempo real – que encarna (Vianna, 2005, p. 115).

O ocupar-se de Joaquin Phoenix, por sua vez, o des-afasta de seu ser mais próprio. Isso porque “a ocupação do *Dasein*, para o qual em seu ser está em jogo esse ser ele

mesmo, descobre previamente as regiões junto às quais ele tem cada vez um decisivo conjuntar-se” (Heidegger, 2012d, p. 305). Ou seja, o ator afasta e des-afasta o personagem, que, por seu turno, coloca em jogo o seu ser-ator enquanto ator e o seu ser-aí a todo o momento.

A espacialidade não é um estar próximo ou distante de algo. Não se trata disso! A “proximidade não é pouca distância. [...] Pequeno distanciamento ainda não é proximidade, como um grande afastamento ainda não é distância” (Heidegger, 2012a, p. 143). À luz do estudo desenvolvido aqui, a espacialidade não trata exatamente de uma disposição ôntica frente aos objetos do mundo, apesar de se fundamentar no-mundo e, assim, frente ao que se mostra no-mundo, a cada vez. Como nos diz o filósofo, “Nenhuma física e nenhuma geometria jamais são capazes de desenterrar a essência do espaço; as duas permanecem eternamente fora dessa problemática e, expresso em termos metafísicos, só captam algo que é indiferente ao espaço” (Heidegger, 2009, p. 144). Aqui reside um desvelar do espaço que talvez só seja possível com a arte, pois, “em contrapartida, a arte [...] consegue em certa medida se assenhorar do espaço” (Heidegger, 2009, p. 145).

A espacialidade diz mais de um prévio (des)arrumar no-espaço, diz de um pôr-se em liberdade, sempre em relação, em mundo. Então, tanto o personagem como o artista, que se fundem em um só corpo vivo, já se rearticularam e se reorganizaram junto ao que se mostra a cada vez. Arrumar e desarrumar o espaço é afinação, é tonalidade afetiva, é ritmo. Ambos se afinaram ou se sintonizaram em um ritmo próprio e, ainda, ao que se mostrou no decorrer da obra cinematográfica. Algo que independe, inclusive, do juízo estético do espectador que, por sua vez, também pode participar de tal afinação.

Cabe, por fim, ainda dizer que, para Martin Heidegger, tal afinação se dará por des-afastamento e direcionamento. Dito isso, a afinação faz desaparecer o longe, ou seja, tudo aquilo que está afastado. Em outras palavras, a afinação faz junção, promove aproximação ou proximidade, des-encobre distâncias, lonjuras. Tal aproximação ou des-afastamento, por sua vez, não diz um des-afastar de coisas sem mais, ou um fazer desaparecer a lonjura que há entre um ser-aí e um utensílio, não se trata disso! Tal des-afastar do ser-aí deve ser concebido sempre em termos existenciais.

O direcionamento, por sua vez, é algo que compõe a espacialidade ao ser-aí. Para Martin Heidegger (2012d, p. 315-317), “todo ficar-perto já tem de antemão um direcionamento numa região a partir da qual o des-afastado se aproxima para poder ser encontrado quanto a seu lugar-próprio”, e, ainda, que “o ocupar-se do ver-ao-redor é um des-afastar direcionado”.

“No dirigir-se para... e no apreender, o Dasein não sai de sua esfera interna, na qual estaria inicialmente encapsulado, mas, por seu modo-de-ser primário, ele já está sempre ‘fora’, junto a um ente que vem-de[ao]-encontro no mundo já cada vez descoberto” (Heidegger, 2012d, p. 193). O “estar sempre fora” compreende uma condição ao ser-aí de “poder-estar-fora”, tal como é expresso por Martin Heidegger (2015, p. 83) em *Os conceitos fundamentais da metafísica: mundo, finitude, solidão*:

Vemos que este *poder-estar-fora* pertence, por fim, ao modo como o homem acima de tudo é. Mas ele só *pode* estar fora deste modo se o seu ser possuir o caráter do ser-aí. [...] *O ser-fora é mesmo um modo de seu ser*. Estar-fora não significa, absolutamente, não ser. Ao contrário, ele é muito mais um *jeito* do ser-aí. A pedra justamente *não* está aí em seu ser-fora. O homem, porém, precisa estar-*aí* para poder estar-fora; e só na medida em que ele está aí ele tem realmente a possibilidade do fora.

Todavia, compreende-se que Arthur não estava intencionalmente direcionado à rede utensiliar do banheiro do metrô, a sua dança não foi uma resposta à rede utensiliar cotidiana do espaço que se define como banheiro. Dito isso, outro contorno é preciso aqui. Arthur Fleck, na verdade,

[...] se deixa absorver pelo mundo em seu *logos*, sua fala própria, seu discurso (*rede*). ao se deixar absorver, o ser-aí perde-se de si no dito (*legein*) do mundo. no entanto, é somente no perder-se de si pelo dito do mundo, no impróprio, que o ser-aí pode então encontrar o seu próprio a cada vez, como uma onda bem-vinda advinda do impróprio que é o mundo: vasto, múltiplo, mutante e “atemático” (Viana, 2024, p. 95-96).

Podemos considerar, por fim, que a espacialidade ficcional de Arthur Fleck é um modo de o personagem se colocar em abertura, como um deixar-dizer e, também, de um não dizer. Este artigo não tem como objetivo definir ou conceituar o que a espacialidade significa, mas busca expressar que temáticas como a espacialidade do ser-aí só parecem possíveis de pensamento e discussão frente a uma postura e leitura fenomenológico-hermenêuticas, pois “o homem pode pensar à medida que tem a possibilidade para tal. Tal ser-possível, porém, ainda não nos garante que o possamos” (Heidegger, 2012c, p. 111).

## Referências

- ALMEIDA, R. Cinema e educação: fundamentos e perspectivas. *Educ. rev.*, v. 33, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/kbqWpx6Vq6DszHrBT887CBk/abstract/?lang=pt>.
- BORGES-DUARTE, Irene. *Cuidado e afetividade em Heidegger e na análise existencial fenomenológica*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; NAU Editora; Lisboa: Editora Sistema Solar – chancela Documenta, 2021. *E-book*.
- CANHISARES, Mariana. Coringa: emblemática cena da dança no banheiro não estava no roteiro. *Omelete*, publicada em 7 out. 2019. Disponível em: <https://www.omelete.com.br/coringa-joker/coringa-filme/coringa-cena-danca-banheiro-improviso#:~:text=A%20>

emblem%C3%A1tica%20cena%20de%20Coringa,conversa%20no%20set%20com%20Phoenix. Acesso em: 10 jan. 2025.

DELEUZE, Gilles. *Cinema 2: a imagem tempo*. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora 34, 2018.

GADAMER, Hans-Georg. *Hermenêutica da obra de arte*. Seleção e tradução de Marco Antonio Casanova. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 15. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2015.

GIL, José. *Movimento total*. São Paulo: Iluminuras, 2013.

HEIDEGGER, Martin. *Seminários de Zollikon*. Organização de Peter Trawny. Tradução de Marco Casanova. Revisão técnica de Deborah Moreira Guimarães. Rio de Janeiro: Via Verita, 2021.

HEIDEGGER, Martin. *Os conceitos fundamentais da metafísica: mundo, finitude, solidão*. Tradução de Marco Antonio Casanova. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

HEIDEGGER, Martin. A coisa. In: HEIDEGGER, Martin. *Ensaio e conferências*. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão, Gilvan Fogel, Márcia Sá Cavalcante Schuback. 8. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2012a. p. 143-164.

HEIDEGGER, Martin. *Ontologia: (hermenêutica da facticidade)*. Tradução de Renato Kirchner. Petrópolis: Vozes, 2012b.

HEIDEGGER, Martin. O que quer dizer pensar? In: HEIDEGGER, Martin. *Ensaio e conferências*. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão, Gilvan Fogel, Márcia Sá Cavalcante Schuback. 8. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2012c. p. 111-124.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. Tradução e organização de Fausto Castilho. Campinas: Editora da Unicamp; Petrópolis: Editora Vozes, 2012d.

HEIDEGGER, Martin. *Interpretações fenomenológicas sobre Aristóteles: introdução à pesquisa fenomenológica*. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2011.

HEIDEGGER, Martin. *Introdução à filosofia*. Tradução de Marco Antonio Casanova. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

- HEIDEGGER, Martin. Carta sobre o humanismo (1946). In: HEIDEGGER, Martin. *Marcas do caminho*. Tradução de Enio Paulo Giachini e Emildo Stein. Petrópolis: Vozes, 2008.
- HEIDEGGER, Martin. *A caminho da linguagem*. Tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2003.
- HEIDEGGER, Martin. Que é metafísica? In: HEIDEGGER, Martin. *Heidegger – vida e obra*. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996. p. 41-88. (Os Pensadores.).
- HUGO, Victor. *O homem que ri*. Trad. Márcia Valéria Martinez de Aguiar e Maria José Perillo Isaac. Barueri: Amarilys, 2017.
- MANNES, Israel. *A angústia enquanto uma sinalização de indeterminidade na formação humana*. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023. Disponível em: <https://tede.ufsc.br/teses/PEED1724-T.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2024.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.
- MOURA, Rosana Silva de. A pesquisa educacional com heidegger: uma breve introdução fenomenológica. *RECC*, Canoas, v. 27, n. 3, p. 01-15, dez. 2022. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/10247/pdf>. Acesso em: 8 dez. 2025.
- VALÉRY, Paul. *Degas dança desenho*. Tradução de Christina Murachco e Célia Euvaldo. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- VIANA, Daniela Cristina. *Por um filosofar a espacialidade e a formação humana: uma leitura fenomenológico-hermenêutica do espaço em Martin Heidegger na Filosofia da Educação*. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/263170/PEED1776-T.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 31 jul. 2025.
- VIANNA, Klaus. *A dança*. 6. ed. São Paulo: Summus, 2005.
- ZAHAVI, Dan. *Fenomenologia para iniciantes*. Tradução de Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Via Verita, 2019.

## *Filmografia/áudio visual*

CORINGA; Direção de Todd Phillips. Intérpretes principais: Joaquin Phoenix, Robert De Niro e Zazi Beetz. Roteiro de Todd Phillips e

Scott Silver. Produção de Village Roadshow Pictures. Estados Unidos: Warner Bros, 2019. 1 DVD. (123 min.).

THE NEW YORK TIMES. Watch Joaquin Phoenix do a creepy dance in 'Joker', anatomy of a scene. *YouTube*, 7 out. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nTVdN6s3rXY&t=91s>. Acesso em: 6 ago. 2023.



# OS FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS DA EPISTEMOLOGIA FREIRIANA E OS DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO

Alexandre Reinaldo Protásio<sup>63</sup>

## *Introdução*

No presente artigo apresentaremos argumentos para defender a hipótese de que Paulo Freire assentou sua concepção de ciência e de conhecimento em bases teórico-epistemológicas ontológico-historicistas e dialéticas. Segundo a hipótese aqui defendida, Paulo Freire estaria alinhado entre os filósofos que construíram epistemologias a partir de categorias como história, verdade, essência, aparência, movimento, ser, vir-a-ser, entre outras, como ficou comprovado em recente tese de doutorado (Protásio, 2023). Nesse sentido, reunimos argumentos filosóficos para demonstrar que os fundamentos da visão de mundo freiriana determinaram um conceito específico de ciência, coerente com a sua ontologia, ou seja, sua concepção do ser e do mundo. Nesta introdução, portanto, iremos considerar os elementos centrais da vasta ontologia freiriana, tendo como ponto de partida a referida tese de doutorado.

No presente artigo não buscamos enquadrar Freire como idealista, marxista, existencialista ou outro que o valha, pois reconhecemos em sua produção teórica a construção de uma nova perspectiva, amalgamando diferentes tradições filosóficas, e os desafios sociais e históricos da sociedade brasileira e dos países do sul global. Dessa forma,

---

<sup>63</sup> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2938641434805014>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9504-7682>.  
E-mail: [arprotasio@gmail.com](mailto:arprotasio@gmail.com)

não se trata de “apresentar um Paulo Freire ‘lukacsiano’ ou ‘marxiano’, mesmo considerando os importantes pontos de contato, principalmente sobre a necessidade de uma ontologia” (Protásio, 2023, p. 36).

Ainda assim, podemos afirmar que Paulo Freire não permaneceu neutro diante dos grandes debates epistemológicos dos anos 1970, 1980 e 1990, assumindo posições que permitem posicioná-lo em uma mesma trincheira epistemológica (Protásio, 2023) ao lado de pensadores materialistas, existencialistas e dialéticos, como G. W. F. Hegel (1770-1831), Karl Marx (1818-1883), György Lukács (1885-1971), Álvaro Vieira Pinto (1909-1987), Jean-Paul Sartre (1905-1980), Lucien Goldmann (1913-1970), Frantz Fanon (1925-1961), entre outros.

A ontologia historicista freiriana, que fundamentou sua concepção pedagógica, parte da concepção de um ser essencialmente histórico, premido pela dialética mudança-permanência, inacabado e, portanto, movido por uma permanente busca por respostas aos desafios existenciais. Em outras palavras, um ser educável que assim se tornou para satisfazer necessidades existenciais (Protásio, 2023). Trata-se, em síntese, de um ser

[...] humano, objetivo, subjetivo, condicionado, finito, inacabado, transcendente, presença (marca), histórico, corpo consciente, educável, conscientizável, objetivador, subjetivador, adaptável, transformador, em trânsito, da práxis, do trabalho, da decisão/escolha, do compromisso consigo e com os outros, da responsabilidade ética, que eticiza o mundo, do(a) sonho/esperança/liberdade; dotado de uma consciência constituída pela transitividade, interposição, intencionalidade, antecipação ideal, (re) conhecimento e valoração, sendo reflexiva e reflexa, que percebe o mundo de forma estratificada, indo além da aparência; um ser fazedor da História e feito pela História, ainda que não o saiba, pois atravessado pelas ideologias que (re)cria; um ser movendo-se em um mundo/suporte

objetivo, contraditório, do anterior-presente e da tensão mudança-permanência (Protásio, 2023, p. 271).

E, por isso, Paulo Freire compreendeu o ser humano como um ser objetivo-objetivador, que precisa intervir na realidade para existir e, para isso, faz uso da unidade dialética entre reflexão e ação (práxis) para transformar a realidade. Nesse sentido, a dialética entre objetividade e subjetividade se apresenta como central para a pedagogia freiriana, indicando que a consciência humana emerge da relação no/com o mundo. Uma consciência sempre condicionada pelas estruturas materiais da existência e que responde aos estímulos do mundo, mas sem que isso represente qualquer determinismo, enquanto mero reflexo da realidade na mente dos sujeitos, pois Paulo Freire acreditava em uma autonomia relativa da consciência (Protásio, 2023). Caso contrário, não seriam possíveis a criatividade, a crítica e a própria mudança da realidade pelos seres da práxis. Assevera Protásio (2023, p. 148) sobre “a natureza reflexa e reflexiva da consciência”, que se traduz em:

a) capacidade de captação e apreensão das contradições na/da realidade; e b) capacidade de estabelecer interações relativamente livres entre imagens e conceitos, devidamente “arquivados” na subjetividade – ao que, em síntese, chamamos de autonomia relativa da consciência frente à realidade. Assim, a consciência, até aqui, apresenta certa plasticidade que torna possível a capacidade de idear ações e futuros possíveis.

Paulo Freire se distanciou do objetivismo e do subjetivismo mecanicistas, adotando uma abordagem dialética que reconheceu a interdependência entre a consciência e a realidade, sendo que a primeira seria condicionada pela segunda (Protásio, 2023). Como afirma Freire, nem objetivismo, nem subjetivismo, mas dialética objetividade-subjetividade, o que demonstra a decisão dele em não apostar no hipostasiamento de nenhuma das dimensões da vida social.

Ele se distanciou das visões que reduzem o ser humano a mero reflexo das condições materiais e do subjetivismo idealista, que desconsidera o papel das condições objetivas. Portanto, podemos enfileirar Freire na trincheira dos pensadores dialéticos e historicistas porque, justamente, trata do ser-propriadamente-assim dos objetos, em suas contradições e vicissitudes, e não um ser genérico, descarnado e abstrato (Protásio, 2023).

Na ontologia freiriana, a transformação do ser social é possível por meio da conscientização e da práxis social, contra as (super)estruturas opressivas que limitam o pleno desenvolvimento humano, sua vocação ontológica para “ser mais” (Freire, 2021b). A “educação bancária”, por exemplo, é criticada por Freire por reforçar uma conformação passiva do ser; enquanto, por outro lado, a “educação problematizadora” promoveria, na concepção freiriana, a emancipação e a construção do “novo ser social”, comprometido com a justiça e a liberdade, “uma educação insertiva que reconheceria a natureza ôntica dos processos sociais” (Protásio, 2023, p. 260). Uma nova educação, libertada das amarras de um sistema socioeconômico e cultural fundado no sistemático “ser menos” de homens e mulheres:

Nas obras de Paulo Freire estão postos os elementos centrais de uma proposta de nova sociedade, assim como de uma nova educação, dessa vez crítica, dado que transformar radicalmente a primeira condiciona a transformação da segunda. Uma nova sociedade onde o processo permanente de conhecer/intervir a/na objetividade, a educabilidade do ser, é resgatado do domínio da educação “bancarista”, possibilitando que as potencialidades do ser plenifiquem e sua presença no mundo seja novamente edificadora de novas conquistas ideais e materiais. É o momento da autolibertação do ser social das amarras ideológicas e materiais que foram impostas pela sociedade do capital e suas estruturas de poder. Uma autolibertação que se dará “de baixo para cima” (Protásio, 2023, p. 11).

Assim sendo, Paulo Freire buscou caracterizar o ser social na *differentia specifica* do contexto capitalista dependente, especialmente no Brasil e sociedades do sul global (Protásio, 2023), onde a educação tem papel central na resistência às diferentes formas de dominação, mas também serve de poderoso instrumento para o controle ideológico e a manipulação geral e irrestrita da vida social, mencionada por Lukács (2018).

A análise de Freire da realidade passa por movimentos analíticos de abstração (razoáveis) e de dissolução dessas abstrações para compreender o ser social em sua totalidade e historicidade, usando os conceitos de “imersão” e “emersão” para descrever os processos de conscientização e superação das condições opressivas ou meramente vegetativas do ser, como destacado por Protásio (2023). Paulo Freire propõe, assim, um projeto de transformação radical que tem na educação crítica uma importante ferramenta ideológica e cultural, que visa a oferecer uma valiosa contribuição aos sujeitos que buscam intervir na realidade para promover uma sociedade mais justa e humana. Contudo, o processo implica uma prática educativa dialética, que articule teoria e prática.

Assim, as bases ontológicas da pedagogia de Paulo Freire são fundamentais para compreendermos a radicalidade da proposta educativa freiriana (Protásio, 2023), mas também da sua concepção de ciência e conhecimento. Elas se baseiam, como dissemos, na compreensão ontológica de que os sujeitos da práxis são historicamente condicionados, mas não determinados. Além disso, Freire oferece outro elemento ontológico fundamental para a argumentação deste artigo: a forma como concebe a realidade objetiva. Nesse sentido, o pensador pernambucano

[...] concebe a realidade como objetividade, movimento, em interação dinâmica, contradição, atividade sensível

(práxis), História, condicionamento, determinação, suporte natural, totalidade, dialética mudança-permanência, continuidade, entre outras determinações destacas no corpo da exposição. Em síntese, a realidade concebida como um complexo de complexos (objetividade e subjetividade). Nesse sentido, o complexo da realidade não é estático e nem movimento absoluto, sendo a duração da dialética das partes entre si e destas com o todo o único elemento que perdura (Protásio, 2023, p. 265).

Contudo, segundo Protásio (2023, p. 153), na concepção freiriana, a “realidade, em sua complexidade dinâmica, não se apresenta dócil ao sujeito cognoscente, não revela facilmente suas propriedades e funcionamento”, pois “o que percebemos, nos limites dos nossos sentidos, não é tudo o que podemos saber sobre o mundo”, considerando que não “podemos confiar plenamente em nossos sentidos, dada a natureza ocultadora do mundo fenomênico”. O que significa, ainda, “assumir a posição no debate filosófico de que a certeza sensível é insuficiente para sustentar uma argumentação sobre a natureza do objeto, sua gênese e desenvolvimento, nos termos hegelianos, marxianos e freirianos” (Protásio, 2023, p. 153). A concepção de ciência, para Freire, como apresentaremos, parte do princípio ontológico de que a realidade, por ser externa e independente da vontade do sujeito, não se oferece aos sentidos do espectador em sua inteireza, mas somente o que está visível à consciência sensível, enquanto dimensão aparente, imediata, ou seja, fenomênica.

Dessa forma, sendo a realidade uma objetividade em movimento, e coerente com essa formulação, Freire defende a relação dialética entre objetividade e subjetividade por meio da consciência, que não poderia ser outra:

[...] a consciência é o instrumento de intervenção e (re) conhecimento do ser da práxis na realidade. Trata-se da capacidade de “afastar-se” dos objetos para “ad-mirá-los” e para “ad-mirar” a “ad-miração” (consciência de

si). Sendo sempre “consciência de”, é capaz de direcionar seu foco para divisar, cindir e re-totalizar o cindido, (re) conhecendo, aproximando-se, o/do objeto “ad-mirado” (Protásio, 2023, p. 266).

Nas páginas seguintes, demonstraremos como Paulo Freire compreende o processo de “ad-miração” dos objetos, analisando conceitos como sujeito cognoscente, realidade e objeto cognoscíveis, curiosidades ingênua e epistemológica, “distanciamento”, “aproximação”, criticidade, rigorosidade metódica, apreensão, totalidade, re-totalidades, entre outros, de forma a captarmos, com mais detalhes, o processo realizado pelos sujeitos cognoscentes, como mencionado na citação acima, ou seja, de “divisar, cindir e re-totalizar o cindido” (Protásio, 2023, p. 266). Assim como iremos apontar as contribuições da educação “problematizadora” para a promoção da disciplina e do rigor metódico; e da educação “bancairista” para a passividade, a repetição e a (re)memorização dos conteúdos. Nesta introdução, demonstramos brevemente que Paulo Freire está operando na mesma frequência teórico-epistemológica de outros pensadores materialistas e dialéticos, ainda que tenham diferenças fundamentais entre si.

### *Necessidade histórico-ontológica do conhecimento*

Segundo Paulo Freire (2020a, p. 33), a curiosidade humana seria uma “manifestação presente à experiência vital”, sendo “histórica e socialmente construída e reconstruída” – pois mulheres e homens são “seres em quem a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento” (Freire, 2020a, p. 54). Essa curiosidade é o que faz homens e mulheres romperem os limites impostos pela vida natural, é o que os torna “os únicos seres que, social e historicamente”, são “capazes de apreender” (Freire, 2020a,

p. 68). É o que faz dos seres da práxis, homens e mulheres, curiosos e “capazes de apreender” e, dessa forma, ir além dos limites naturais, dado que possuem “uma consciência capaz de captar o mundo e transformá-lo” (Freire, 2021a, p. 38). Portanto, para Freire (2020a, p. 75), homens e mulheres são sujeitos de “ocorrências” e possuem uma “subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade”; trata-se da subjetividade curiosa de um sujeito de ocorrências cujo “papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre”.

De fato, dentre todas as características observáveis das crianças humanas (e não somente), a principal é a curiosidade, mesmo que ingênua. Enquanto espécie, desenvolvemo-nos agindo no tempo e no espaço, intervindo no ambiente, errando e acertando, e sempre aprendendo sobre as propriedades e legalidades do mundo. Nesse sentido, sinteticamente podemos afirmar que, para Freire, homens e mulheres, enquanto seres objetivos, interferem na realidade, vivem de ocorrências e são ontologicamente curiosos e capazes de captar e apreender os objetos, indo além dos limites impostos pelos domínios do natural. Um processo que pode ser embotado ou dificultado pelas ideologias, mas que não pode ser impedido completamente, pois, “como seres imaginativos e curiosos”, homens e mulheres não podem “parar de aprender e de buscar, de pesquisar a razão de ser das coisas” (Freire, 2020b, p. 33). Isso porque, como estamos salientando, o sujeito da práxis “diante do mundo” estabelece uma “relação sujeito-objeto da qual nasce o conhecimento, que ele expressa por uma linguagem” (Freire, 2021a, p. 91). E não construímos, enquanto espécie e civilização, outra forma de nos relacionarmos dialeticamente com a realidade.

Um outro elemento importante, associado à concepção que apresentamos acima, trata da historicidade dos sujeitos e dos seus pores teleológicos. As capacidades ontológicas



que estamos tratando são constituídas-constituintes pelos/ dos sujeitos, para que possam ir além de serem “apenas objeto da história”, a fim de constatar o mundo ao redor não somente para “adaptar, mas para mudar”, em que o processo de existir não “leva à impotência” (Freire, 2020a, p. 75). Como asseverou Freire (2020a, p. 30), homens e mulheres são sujeitos e não objetos da história e, assim, produzem conhecimento de forma cumulativa, porque o “conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se ‘dispõe’ a ser ultrapassado por outro amanhã”, ou seja, o “nosso conhecimento do mundo tem historicidade”.

Os conhecimentos humanos, portanto, são tão históricos quanto os homens e as mulheres que os produziram – o que significa dizer que estão, sujeitos, realidade e conhecimento, em constante transformação, dialeticamente interpostos por uma consciência imaginativa e curiosa. Daí, afirma Freire (2020a, p. 30), que “seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente”, assim como saber que “estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente”. E que existe, segundo Freire (2020a, p. 30), um “ciclo gnosiológico” em que “se ensina e se aprende o conhecimento já existente” e em “que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente”. Sobretudo porque a superação do conhecimento existente “não se faz no ato de consumir ideias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação” (Freire, 2021b, p. 141). Essa concepção, de forma evidente, guarda profundos desdobramentos pedagógicos.

Dessa forma, Freire (2021b, p. 141) deixa claro que homens e mulheres são “seres em ‘situação’” e que, por isso, “se encontram enraizados em condições tempo-espaciais que os marcam e a que eles igualmente marcam”. Segundo Freire (2021b, p. 141), referir-se à situacionalidade de homens e mulheres significa “pensar a própria condição

de existir”, ou seja, trata-se de pensar sobre a forma como “desafiados por ela, agem sobre ela [a realidade]”, dado que “não só pensem criticamente sobre sua forma de estar, mas criticamente atuem sobre a situação em que estão”. Justamente porque, como sabemos, a captação dos dados objetivos de sua realidade, os “laços que prendem um dado a outro, ou um fato a outro”, é uma práxis “naturalmente crítica e, por isso, reflexiva e não reflexa, como seria na esfera dos contatos” (Freire, 2021d, p. 56).

Outra dimensão importante do conhecimento para Paulo Freire (2021b, p. 140-141), enquanto produção que ocorre na história e por sujeitos históricos, é que ele “não se dá fora dos homens [e mulheres]”, como já se sabe, mas também não ocorre por decisão de um “homem [mulher] só, nem no vazio, mas nos homens [mulheres] e entre os homens [mulheres], e sempre referido à realidade”, pois não pode o indivíduo “pensar pelos outros, para os outros, nem sem os outros”. Justamente porque, sendo um produto histórico, o conhecimento não existe em uma suposta “pureza objetiva e original, fora dos homens, como se fossem coisas” (Freire, 2021b, p. 137). E, para entendermos os conhecimentos humanos dessa forma construídos, social e historicamente, seria preciso igualmente “entender os homens que os encarnam e a realidade a eles referida”, enquanto um “esforço comum de consciência da realidade e de autoconsciência” (Freire, 2021b, p. 138). Assim, está claro que o conhecimento, além de histórico, é também uma produção social, resultado de um conjunto de relações humanas que se desenvolvem perpassadas por espacialidades, temporalidades, lutas sociais, ideologias, entre outras dimensões, inclusive por meio das políticas públicas e privadas de financiamento das pesquisas acadêmicas.

Dessa forma, para Freire (2021b), homens e mulheres são o ponto de partida da produção do conhecimento, mas

não os seres genéricos dos idealistas subjetivos, meras abstrações dos sujeitos reais. Os sujeitos de Freire (2021b, p. 116) são aqueles da “situação concreta, existencial, presente, dos homens mesmos”. Paulo Freire (2021b, p. 136) deixou claro em sua ontologia e pedagogia que o que interessa aos filósofos e educadores progressistas são as “relações homens-mundo”, não apenas de “homens isolados da realidade [...] nem tampouco na realidade separada dos homens”. Os sujeitos da práxis são o ponto de partida e de chegada – não apenas como constituintes-constituídos de/pelas relações homens-mundo, mas porque o próprio ponto de vista do sujeito “investigador importa”, principalmente na “análise que faz no processo da investigação”, isto é, o “seu modo de visualizar a objetividade, verificando se, durante o processo, observou ou não alguma transformação no seu modo de perceber a realidade” (Freire, 2021b, p. 137-8). Assim, as considerações ontológicas de Freire (2021b, p. 119-120, 138) sobre homens e mulheres serem o “ponto de partida” do conhecimento significam, em síntese, que devemos “partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo”, inclusive para “organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política” ou, ainda, “da ação cultural de caráter libertador”.

### *A realidade e os objetos cognoscíveis*

Em determinado momento, Paulo Freire (2021c) afirmou que o próprio trabalho teórico-metodológico realizado por ele tinha homens e mulheres reais como pontos de partida. Para o pensador pernambucano, suas afirmações “não são, de um lado, fruto de devaneios intelectuais nem, tampouco, de outro, resultam apenas de leituras”, mas “estão sempre ancoradas [...] em situações concretas” – expressando “reações de proletários, camponeses ou urbanos, e de homens [mulheres] de classe média” (Freire, 2021c,

p. 33). Isso porque sempre compreendeu o “fenômeno dando-se numa realidade concreta” (Freire, 2021a, p. 157) ou, ainda, sem alterar o resultado, buscando captar “o contexto real, a situação concreta, objetiva, em que se dá o fenômeno” (Freire, 2020c, p. 60). Assim, será fundamental aprofundarmos os conceitos de realidade e objeto cognoscíveis em Freire, considerando as relações homem-mundo e homem-homem como pontos de partida, tanto para compreendermos sua pedagogia libertária como para captarmos a radicalidade dialética e ontológica da filosofia e da epistemologia freirianas.

Segundo Freire (2021d, p. 55), “o mundo é uma realidade objetiva, independente dele [sujeito], possível de ser conhecida”. Nesse sentido, destacamos os termos “objetivo” e “independente”, mas sobretudo o fato de poder “ser conhecida”. Trata-se de uma “realidade cognoscível [...] em torno da qual se estabeleça o conhecimento dialogicamente compartilhado” (Freire, 2020c, p. 59). O que posiciona Freire na antípoda das concepções que defendem que os sujeitos podem acessar unicamente os discursos e os consensos científicos, estando a realidade em si em lugar inacessível ao conhecimento humano.

Na linha de Freire, Maria Célia Marcondes de Moraes (2004, p. 89) afirmou que negar a cognoscibilidade da realidade significa descartar “a necessidade de inquirir sobre a verdade, a objetividade ou sobre o que seria uma interpretação ou apreensão corretas da realidade”. Para Moraes (2004, p. 89), o avanço do campo pós-moderno trouxe um forte utilitarismo para a ciência, de forma que “valoriza-se a ciência não pelo conhecimento que ela pode produzir, mas por seus subprodutos tecnológicos”.

No fundo, trata-se de uma concepção que rejeita, como “opressiva”, a posição de que a “ciência possa ser percebida como superior a outras formas discursivas” (Medeiros,

2021, p. 446). Predominam, portanto, a semântica, a cultura e a linguagem – “o saber feito”, diria Paulo Freire – em detrimento da verdade sobre os objetos, enquanto resultado da sua objetivação, dado que o em-si deles seria inalcançável para os sujeitos (Medeiros, 2021). Essa, entretanto, não é a posição de Paulo Freire (2021a, p. 38), pois afirma que o sujeito da práxis “tende a captar uma realidade, fazendo-a objeto de seus conhecimentos”.

Fiel ao seu antimecanicismo (objetivismo e subjetivismo), Paulo Freire (2021b, p. 138) assevera que o conhecimento não basta para transformar a vida concreta, pois “a realidade objetiva continua a mesma”, mesmo que a “percepção dela” tenha variado no “fluxo da investigação”, o que não “significa prejudicar em nada sua validade”. Nesse sentido, se a realidade é cognoscível, também os objetos são igualmente cognoscíveis. Os sujeitos da práxis produzem o que Freire (2021b, p. 115, 151) chama de “situação gnosiológica”, em que “incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza”, sobre o qual “incidem sua reflexão crítica”. Trata-se de um “sujeito cognoscente de um objeto cognoscível”, isto é, “próprio de todos os homens e não privilégio de alguns” (Freire, 2021a, p. 38). Nesse sentido, Freire poderia ser localizado no campo das concepções ontológicas que “pressupõe um horizonte de inteligibilidade, [...] licitamente apreensível, [...] legitimamente cognoscível e, portanto, [...] de práticas legítimas e plenamente justificáveis” (Duayer, 2001, p. 23).

Paulo Freire, portanto, sustenta uma posição diferente do que propõe Immanuel Kant (2015, p. 31, grifo nosso), quando afirma que só “podemos conhecer *a priori* das coisas aquilo que nós mesmos nelas colocamos”, principalmente porque o “conhecimento racional *a priori*, a saber, que ele *só se aplica a fenômenos e deixa de fora a coisa em si*, como uma coisa efetivamente real por si mesma, mas

por nós desconhecida”. Ainda assim, afirma Kant (2015, p. 34-35, grifo nosso), “*mesmo sem poder conhecê-los, nós temos de poder pensar esses mesmos objetos como coisas em si mesmas*”, pois, acrescenta, “do contrário se seguiria a absurda proposição de que o *fenômeno existe sem algo que nele apareça*”. Para Freire, como sabemos, ambos – objeto e realidade – são cognoscíveis e, como veremos a seguir, podem ser conhecidos por meio de métodos rigorosos de “distanciamento” e “aproximação”, desvelando as suas razões de ser.

Compreendemos que Paulo Freire não está preso em uma antinomia, onde, por um lado, apresenta a realidade como “independente” de homens e mulheres e, ao mesmo tempo, objeto da sua ação reflexiva e transformadora. O fato é que homens e mulheres chegam a um mundo objetivo que não escolhem, que existia antes deles e que continuará existindo depois deles, ainda que deixem marcas importantes, produtos da história e da cultura. Nesse sentido, Freire (2020c, p. 267) afirma que “a História tem uma horizontalidade que não significa repetição, nem perpetuação, mas continuidade”, ou seja, “há uma relação de continuidade no processo histórico que não pode sofrer uma ruptura que signifique o advento de algo absolutamente inédito”. Portanto, homens e mulheres realizam contínuos atos de (re)criação e decisão, “a partir de relações [...] com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela”, “dinamizando o mundo”, “dominando a realidade” e “humanizando-a” (Freire, 2021d, p. 60). Pois, mesmo chegando em um mundo externo, que exista independentemente da sua vontade individual, socialmente produzido pelas gerações anteriores, homens e mulheres só podem construir o “saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, [...] que fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (Freire, 2021b, p. 81). O que, segundo Freire (2021d, p. 55),

“resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é”. O mundo, portanto, “está aí”, transformado por homens e mulheres ao longo das gerações, mas não em condições que previamente possam escolher.

*A relação dialética entre totalidade e partes:  
o processo de abstração*

Até aqui foram apresentados elementos fundamentais para compreendermos a concepção científico-metodológica de Paulo Freire, a saber: a) a cognoscibilidade da realidade e dos objetos, que são os alvos da curiosidade epistemológica dos sujeitos cognoscentes; b) uma curiosidade que, tornada epistemológica, é constituída-constituente pelo/do ser de relações que o são os homens e as mulheres – o que tornou-os capazes de, ontologicamente, superar as barreiras naturais (Lukács, 2018) ou o domínio da natureza. Os elementos assim expostos, além daqueles apresentados na introdução deste artigo, serão os pontos de partida para os próximos passos, enquanto fundamentos ontológicos para as proposições epistemológicas de Freire, configurando uma concepção de ciência coerente com a sua figuração dialética do ser e do mundo.

Segundo Paulo Freire (2021e, p. 268), “o que fazemos ao procurar estabelecer uma relação cognitiva ou epistemológica com um objeto a ser conhecido, [...] é tomá-lo como uma totalidade”. O que significa dizer que o sujeito do ato cognoscente, para iniciar o processo de conhecer o objeto, não pode se desviar em “visões ‘focalistas’” ou “parciais da realidade” (Freire, 2021b, p. 139) – justamente porque as visões “focalistas” ou “parciais” determinariam uma forma específica de apreensão da realidade, o que significaria a falta de “uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade”, isto é, efetiva-

mente, “não conhecê-la” (Freire, 2021b, p. 133). Trata-se, portanto, de uma concepção da realidade, na qual ela “não pode ser vista mecanicistamente compartimentada, simplismente bem-‘comportada’, mas, na complexidade de seu permanente vir a ser” (Freire, 2021b, p. 140).

A posição que Paulo Freire (2021e, p. 296) assume sobre a categoria totalidade serve também para criticarmos o cientificismo *hiperfragmentador* dos objetos cognoscíveis, em que “o conhecimento mais profundo da parte não lhe ensina mais sobre a totalidade”. Uma fragmentação do conhecimento que serve fortemente ao modelo de ciência antiontológica dominante, responsável por uma manipulação geral e irrestrita das ciências e da vida social (Lukács, 2018). Nesse sentido, Freire propõe que o primeiro olhar do pesquisador, mesmo ainda insuficiente, esteja orientado para captar o objeto no conjunto das relações que o constituem e que são constituídas por ele, assim como o contexto sócio-histórico em que está inserido. E as afirmações de Freire sobre a totalidade são importantes porque o perfilam entre os filósofos que defendem haver uma dialética todo-partes a ser desvelada nos objetos de estudo.

A totalidade, para Paulo Freire (2021b, p. 134), se constitui a partir da “interação de suas partes”, enquanto “dimensões significativas” ou, ainda, “dimensões da totalidade”. Contudo, as interações entre as partes e destas com a totalidade não são bem-“comportadas”, mas, de acordo com a “inteligência dialética da realidade” proposta por Freire (2020b, p. 120), são relações “contraditórias”. Assim, Freire está afirmando que uma totalidade não é a soma das partes, harmoniosamente unificadas por uma força exterior, responsável por sua coesão e coerência. Pelo contrário, estamos diante de uma totalidade necessariamente contraditória, em uma constante dialética entre mudança e permanência. Nesse sentido, Karel Kosik (2002, p. 50,



grifo nosso), lido por Freire, aponta uma importante relação entre totalidade e partes, necessária para o argumento que apresentaremos a seguir:

*Se a realidade é um todo dialético e estruturado, o conhecimento concreto da realidade não consiste em um acrescentamento sistemático de fatos a outro fatos, e de noções a outras noções. É um processo de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; e justamente neste processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento recíproco e se elucidam mutuamente, atinge a concreticidade.*

Para Paulo Freire, a abstração é justamente o movimento do pensamento para a análise do “todo dialético e estruturado” e para “o conhecimento concreto da realidade”, mencionado por Karel Kosik (2002). Diante disso, quais são os movimentos ideais no processo de abstração? Segundo o pensador pernambucano, os sujeitos da práxis precisam ter uma visão “totalizada do contexto” para, então, “separarem ou isolarem os elementos” (Freire, 2021b, p. 133). Em outras palavras, conforme Freire (2021e, p. 268-269), um movimento ideal para “dividi-lo [o todo] nas partes que o constituem”, enquanto um “momento de análise”, para em um movimento de nova compreensão “re-totalizar a totalidade”, ou seja, trata-se do “momento de resumir” – o que representa trazer “mais clareza à totalidade” (Freire, 2021b, p. 133). Assim, Paulo Freire (2021b, p. 134) chama de abstração o movimento de decompor a totalidade em partes para, re-totalizando-a, atribuir-lhe maior clareza, pois o “todo que se oferece à compreensão dos homens” se manifesta envolto por “algo espesso que os envolve e que não chegam a vislumbrar”, daí o fato de se fazer “indispensável que a sua busca se realize através da abstração”.

A abstração, segundo Freire (2021b, p. 135), “na análise de uma situação existencial concreta”, representa “exatamente este movimento do pensar”. Um movimento que, segundo Freire (2020d, p. 65), está relacionado à própria “estrutura do pensar”, “sua organização”, reunindo “pensamento, linguagem, concretude, apreensão do concreto, abstração, conhecimento”. E o processo de abstrair, como sabemos, está diretamente relacionado com a capacidade dos sujeitos da práxis de extrair os objetos do contexto prático para o contexto teórico. Como destacamos na introdução, os sujeitos cognoscentes, enquanto seres da práxis, estão continuamente investigando a realidade em busca de respostas para questões existenciais. Essa reflexão já estava em Karl Marx (2013, p. 78), quando afirmou que “na análise das formas econômicas não podemos nos servir de microscópio nem de reagentes químicos. A força da abstração [*Abstraktionskraft*] deve substituir-se a ambos”. Trata-se, portanto, da capacidade humana de abstração que confere à consciência o poder de penetrar no íntimo dos objetos.

Além disso, a abstração na concepção freiriana também representa o método de decomposição do objeto em partes cognoscíveis, com o objetivo de estabelecer os elementos constitutivos e a interação entre eles. Lembrando que Paulo Freire concebe que entre as partes e o todo existem relações necessariamente contraditórias. Nesse sentido, a abstração “é a operação pela qual o sujeito, num ato verdadeiramente cognoscente, [...] retira o fato, o dado concreto do contexto real onde se dá” (Freire, 2020c, p. 60-61). Em outras palavras, Freire (2020c, p. 185) afirma que a abstração, que decompõe o objeto para depois re-totalizá-lo, é “como se estivesse olhando para a realidade com uma câmera fotográfica e tivesse primeiro usado uma grande angular, depois fechando [...] campo num ‘zoom’ até recortar a natureza”.

Um processo de “enfoque/enquadramento” para “conhecer o mundo” e, “a partir da visão de quadro”, “ampliar, generalizar” (Freire, 2020c, p. 185). Significa, também, “separar para voltar a olhar o todo ad-mirado, que é um ir para o todo, um voltar para suas partes, o que significa separá-las”, enquanto “operações que só se dividem pela necessidade que o espírito tem de abstrair para alcançar o concreto” – afinal, segundo o educador pernambucano, são “operações que se implicam dialeticamente” (Freire, 2021a, p. 57).

Antes de avançarmos no debate sobre a relação, aparentemente antinômica, entre a abstração, o “tomar distância” e o “aproximar”, cabe registrarmos uma importante advertência feita por Paulo Freire sobre o tema em debate. Freire (2021b, p. 134) alerta que o processo de decomposição do real não denota “a redução do concreto ao abstrato, o que seria negar a sua dialeticidade, mas tê-los como opostos que se dialetizam no ato de pensar”. Nesse sentido, não se trata de uma “ruptura com as situações objetivas, mas, pelo contrário, uma aproximação a elas” (Freire, 2020c, p. 60), o que configura afirmarmos, novamente, que Freire (2020d, p. 130-131) se opõe às epistemologias que terminam por “desencarnar” mulheres e homens reduzidos então a puras abstrações” – justamente porque não se pode “partir do abstrato, dicotomizado do concreto”, sob o risco de se descrever “o conceito mesmo do objeto” (Freire, 2020d, p. 65) e não o objeto em-si.

Sobre isso, Freire (2020d, p. 65) destaca que, ao contrário do que ocorre em certas camadas intelectualistas, na “sintaxe ou na organização popular do pensamento se descreve o objeto e não o seu conceito”, o que sempre o aproximou da forma popular de compreender e comunicar o/no/com o mundo. Até porque, diz Freire (2020d, p. 17, 66), “antes de inventá-los” (os conceitos), “experimentamos a prática abstratizada por eles”, ou seja, “foi preciso,

primeiro, partindo de uma pura vaguidade sobre a redondez, fazê-la concretamente para, depois, apreendê-la em abstrato e, assim, voltar ao concreto”. A “redondeza” existe antes mesmo de ser nominada e conhecida por homens e mulheres, assim como as demais formas e conteúdos já presentes na natureza.

Compreender a lógica objetiva do pensamento popular, voltado para a solução de problemas cotidianos concretos implica, para Freire (2021b, p. 135), compreender igualmente a metodologia do “partir abstratamente até o concreto”, ou seja, “uma ida das partes ao todo e uma volta deste às partes” e, ainda, o “reconhecimento do sujeito no objeto (a situação existencial concreta) e do objeto como situação em que está o sujeito”. Assim, Freire (2020c, p. 60) sentencia que uma “consciência ingênua”, “sendo abstrata”, no sentido pejorativo do termo, não faz abstrações, em sentido filosoficamente negativo; é próprio da perspectiva crítica, que, “inserindo-se concretamente na realidade, abstrai para conhecer”. Por isso, abstrair não significa reduzir ou substituir o concreto, ou seja, tornar o conceito o objeto e não o concreto, partindo das representações como se fossem os objetos mesmos.

O abstrair também seria, para Freire (2020b, p. 139), um processo de “tomada de distância” da realidade para “teorizá-la”, evidenciando que “abstrair” segue além do simples recorte da realidade, ou seja, não se resume à metáfora da “lente angular”, do “zoom” e novamente a “angular”, enquanto movimento do pensar, que retira o fato do contexto concreto real. Por meio da “ad-miração”, o sujeito cognoscente transforma o “objeto ‘ad-mirável’ em objeto ‘ad-mirado’”, o que somente ocorre no “contexto teórico”, “implicando um afastamento que dele [o objeto] se faz [...] para, objetivando-o, transformá-lo e conhecê-lo e, assim, com ele ficar” (Freire, 2020c, p. 61). A objetivação

aqui denota que Freire está buscando delimitar o objeto em-si para extraí-lo do quadro geral (o contexto) em que está inserido, e não ficar somente detido na representação dele, o conceito. De acordo com Freire, “tomar distância” e “objetivar” significam, quando conjugados, assumir que a percepção sensível e imediata do objeto, necessariamente subjetivas, não são suficientes para conhecê-lo, uma compreensão que encontramos também em Hegel (2005) e Marx (2011). Essa, portanto, é a forma de Freire (2021c, p. 81, grifo nosso) complementar a metáfora da câmera, ou seja, “tomar distância” para “objetivar” o objeto e, assim, se “aproximar” dele: “no contexto teórico, ‘tomando distância’ do concreto, se *analisam criticamente os fatos que neste se dão*”, dado que “esta análise envolve o exercício da abstração através da qual, *por meio de representações da realidade concreta*, procuramos alcançar a razão de ser dos fatos”. Para Freire (2021b, p. 45), os procedimentos metodológicos destacados representam os movimentos do “método correto de aproximação do concreto para desvelá-lo”. Importante avaliar mais detidamente o “método correto” que Freire chamou de “tomar distância” para se “aproximar” do objeto.

*O método correto: “tomar distância” para objetivar e “aproximar”*

O ponto de partida para o presente tópico é a defesa de Paulo Freire da cognoscibilidade da realidade e do objeto, como tratado em momentos anteriores. No sentido de que existe, para além da subjetividade do sujeito cognoscente, um objeto cognoscível que pode ser objetivado, divisado, delimitado, observado, analisado, decomposto, re-totalizado e, como será apontado, apreendido em sua complexidade. E esse objeto cognoscível pode ser tanto a objetividade do mundo material quanto as alienações postas no mundo pela

subjetividade humana; ou seja, pode ser tanto a consciência quanto a consciência de si. E a consciência de si, para Freire (2020c, p. 258), significa que homens e mulheres podem “pensar a própria prática, isto é, [...] tomando distância dela, dela se ‘aproximar’ para compreendê-la melhor”.

O processo de distanciamento representa, para Paulo Freire (2020c, p. 236), a “criticidade que se pretende manter” e, poderíamos acrescentar, construir. Como afirma Freire (2020c, p. 236), uma criticidade que necessita do processo de “objetivar tal objeto”, para se distanciar dele e orientar a curiosidade, tornando-a epistemológica, em que a “mente vai mudando a qualidade dos enfoques e dos tratamentos”. Sobre a criticidade avançaremos logo adiante, aqui cabe destacar que o uso do “método correto”, como posto por Freire, requer igualmente a ascensão da consciência ingênua para a consciência crítica, enquanto mudança de qualidade dos enfoques e dos tratamentos conduzidos pelas mentes dos sujeitos cognoscentes.

Ao associar o conceito de curiosidade, “no sentido epistemológico”, enquanto “conhecer a razão de ser dos fenômenos e objetos”, ao de objetivação, Freire (2020c, p. 236) está defendendo que busquemos incidir “sobre as relações do objeto e sobre suas relações [do sujeito] com o objeto”, para “surpreender os elementos [...] em suas relações uns com os outros” (Freire, 2020b, p. 150). Nesse processo de objetivação, a consciência, liberada das noções pré-concebidas e das abstrações puras, encontra novos elementos para compreender o objeto, pois percebe que ele “não é algo em si mesmo, mas está dialeticamente se relacionando com outros que constituem uma totalidade” (Freire, 2020d, p. 143). E quanto mais o sujeito cognoscente se “aproxima criticamente” do objeto, melhor consegue “perceber que esse objeto não é, porque ele está se tornando” (Freire, 2021e, p. 143). Então, o movimento do pensar,

que reconhece a inter-relação dialética todo-partes, assim como o vir-a-ser do objeto, resulta em conhecimento crítico do objeto (Freire, 2020c).

O processo de objetivação não seria uma teórica freiriana, aplicável somente aos objetos abstratos e teóricos, sem finalidade prática para o tipo de sociedade que desejava construir. Freire defendia que os oprimidos objetivassem o mundo onde estavam, ora imersos, ora emersos, mas no qual deveriam inserir-se (Protásio, 2023). Defende Freire (2020b, p. 68) que o “esforço para superar a relação [...] de ‘aderência’ do oprimido ao opressor” exige um processo de ir “tomando distância dele”, para “localizá-lo ‘fora’ de si”. Não somente tomar distância do opressor para objetivá-lo, mas também “do mundo, objetivando-o”, pois “sem essa objetivação, mediante a qual igualmente se objetivam [os sujeitos], estariam reduzidos a um puro estar no mundo, sem conhecimento de si mesmos nem do mundo” (Freire, 2021c, p. 107, 119), dado que é próprio da “consciência dominada” não tomar “suficiente distância da realidade a fim de objetivá-la e conhecê-la criticamente”. Objetivar as coisas do mundo e as artimanhas dos opressores na luta de classe são como “movimentos para entender o mundo” (Freire, 2020c, p. 236), alcançar a “substantividade [...], sua significação mais profunda” (Freire, 2020d, p. 77), que “vai além da mera descrição ou opinião sobre o objeto”, para chegar a um patamar de “conhecer a razão de ser que explica o objeto” (Freire, 2021e, p. 144). E as formas para objetivar o mundo e os instrumentos de opressão têm como principal ferramenta, como sabemos, “o conhecimento que se construiu até agora” (Freire, 2020c, p. 187).

Nesse sentido, a equação freiriana *distanciar – objetivar – aproximar* também dialoga profundamente com a estratégia político-ideológica que propõe aos oprimidos do mundo investigarem os vestígios e marcas dos opressores

em suas práticas e pensamentos. Para tanto, é necessário analisarmos a própria prática cotidiana, assim como os posicionamentos políticos, culturais e morais, entre outros, individuais e coletivos – ou seja, a forma de pensar propriamente dita, para identificarmos, com distanciamento crítico e exatidão, os elementos que constituem o ser oprimido do Sul Global. Paulo Freire realizou esse desafio ao analisar os processos de imersão e emersão das massas populares do Sul Global, entre as décadas de 1960 e 1990, bem como os mecanismos objetivos e subjetivos de opressão (Protásio, 2023). Assim, é possível remontarmos o argumento freiriano afirmando que, com o conhecimento que se construiu até agora (século XXI), podemos realizar novos distanciamentos para localizar os novos/velhos opressores “fora de nós”, além de identificar suas ferramentas, dessa vez mais sofisticadas.

Dessa forma, Freire não poderia ser mais “moderno” em suas considerações sobre o objeto, a realidade e a ciência, para preocupação dos que tentaram enquadrá-lo nas tradições pós-modernas. Por isso, fiel ao conceito de “objetivação”, Freire (2021c, p. 158) defende que os sujeitos cognoscentes devem perseguir a verdade do objeto e, por esse motivo, não podem submeter o “procedimento epistemológico” a sua verdade, mas “buscar conhecer a verdade dos fatos”. Em outras palavras, o sujeito cognoscente da incompletude existencial e da busca permanente “não pode pretender ‘domesticá-la’ [a realidade] a seus objetivos”, pois, novamente, “o que ele quer é a verdade da realidade e não a submissão desta à sua verdade” (Freire, 2021c, p. 227-8). Trata-se, contudo, de uma verdade em permanente construção e atualização, que se transforma com o movimento do objeto, na dialética mudança-permanência, pois, diante da “incompletude”, o sujeito “exerce um conjunto de atividades em que dá tudo de si em busca de referenciais



não definitivos” (Freire, 2020c, p. 238). Sobretudo porque sujeito, objeto e conhecimento estão em permanente ser e via-a-ser, pois de “imutável só existe a abstração do movimento – *mors immortalis*” (Marx, 2017, p. 102).

As posições expostas por Paulo Freire (2021c, p. 227) sobre o “método correto” significam, por fim, “que os resultados” do “ato de conhecer devem constituir-se como normas de julgamento” do “próprio comportamento cognoscente”. E, dessa forma, “apreender suas necessárias interrelações” (Freire, 2020d, p. 43), em um “movimento dialético, impossível de ser compreendido tanto pelo ângulo do subjetivismo como do ponto de vista do objetivismo mecanicista” (Freire, 2021c, p. 227). Nesse sentido, o movimento de conhecer a realidade “implica, de um lado, que tal sujeito necessite de um instrumento teórico para operar o conhecimento da realidade” e, de outro lado, “que reconheça a necessidade de formulá-lo em função dos achados a que chegue com sua aplicação” (Freire, 2021c, p. 227). O “método correto”, como afirma Freire (2020a, p. 83-85), assim como o objeto, está em permanente atualização e autocrítica, pois “implica o exercício da curiosidade”, ou seja, a “capacidade crítica de ‘tomar distância’ do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de ‘cercar’ o objeto ou fazer sua aproximação metódica”; o que também “convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser”. O “método correto” não será efetivamente “correto” se estiver preso a abstrações puras, desrespeitando a concretude dos objetos; ou se estiver cristalizado, sem atualizar suas ferramentas para melhor aproximar o sujeito do objeto; ou, ainda, quando desconsiderar que as subjetividades também ocupam um papel primário no processo de objetivação dos objetos enquanto uma das formas sensíveis de captação deles.

## *Curiosidade ingênua e crítica: a apreensão rigorosa do objeto*

Paulo Freire avançou de forma decisiva na caracterização da cientificidade rigorosa e crítica que os sujeitos da práxis devem empreender para apreender a complexidade de um objeto cognoscível dando-se em uma realidade cognoscível, assim como as interações e contradições entre as partes que o constituem, a totalidade dialética e igualmente contraditória em que está inserido, entre outras condicionantes que expomos até o presente momento. Além disso, o método, como sabemos, deve ser o “correto”, fundado na capacidade de abstrair dos seres da práxis, atualizável na medida em que o próprio objeto também se atualiza no tempo e espaço. Esses são, portanto, os elementos ontológicos do pensamento freiriano que articulamos até o presente momento.

Nesse sentido, apreender o objeto significa, para Paulo Freire (2020b, p. 41-43), “apreender sua razão de ser”, para “iluminar a trama em que ele se gerava”, feita de forma “clara e lúcida”. Logo, Freire está ensinando aos intelectuais brasileiros e do sul global que não se trata de uma apreensão qualquer, mas crítica e rigorosa – em outras palavras, científica. Representa, segundo Freire (2020d, p. 15), a passagem da “curiosidade ingênua que caracteriza a leitura pouco rigorosa do mundo à curiosidade exigente, metodizada com rigor, que procura achados com maior exatidão”. Trata-se de uma curiosidade que, “sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica” (Freire, 2020a, p. 32). De um lado, uma curiosidade ingênua “desarmada”, “associada ao saber do senso comum”; do outro, uma curiosidade epistemológica, “cada vez mais metodicamente rigorosa” (Freire, 2020a, p. 33).

A rigorosidade metódica significa o processo de “aproximação dos objetos” (Freire, 2021f, p. 34), como sabemos, mas por meio de “operações com maior rigor metódico” (Freire, 2020a, p. 85). Em outras palavras, para) trata-se de uma curiosidade epistemológica “metodicamente rigorizando-se na sua aproximação ao objeto”, da qual “vai resultando maior exatidão de seus achados” (Freire, 2021f, p. 122, 34). Uma rigorosidade metódica que representa uma “mudança de percepção”, que “não é outra coisa senão a substituição de uma percepção distorcida da realidade por uma percepção crítica da mesma” (Freire, 2021a, p. 80). De um lado, uma percepção oriunda de um “saber de pura experiência feito” e, de outro, um saber “que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos” (Freire, 2020a, p. 32), ou, como já dissemos, o senso comum; do outro, o método científico. Nesse sentido, o “método correto” ganha um novo e importante componente: a rigorosidade metódica, enquanto qualificação do processo de “aproximação”.

A rigorosidade metódica, ainda na perspectiva de ser a sobre-elevação do senso comum, precisa “superar o erro” (Freire, 2021f, p. 116) e “ir mais além de um conhecimento opinativo” (Freire, 2020d, p. 16), ou seja, “não pode reduzir-se ao nível de pura opinião (*doxa*) sobre a realidade”, pois “faz-se necessário que a área da simples *doxa* alcance o *logos* (saber) e, assim, canalize para a percepção do *ontos* (essência da realidade)” (Freire, 2021a, p. 62). O que significa, igualmente, ir além da cotidianidade dos sujeitos, pois, segundo Freire (2020d, p. 58), citando Karel Kosik, o cotidiano “é o espaço-tempo em que a mente não opera epistemologicamente em face dos objetos, dos dados, dos fatos”. Por isso, Freire (2020d) foi explícito em apontar a necessidade de tomarmos a cotidianidade como objeto de reflexão, pois nela ocorrem os fenômenos que mantêm homens e mulheres mergulhados no reino da *doxa*. Até

mesmo porque nas relações cotidianas é que os sujeitos da práxis valoram e desvaloram os objetos postos no mundo (Protásio, 2023), por meio de uma consciência do/no/com o mundo que lhes “possibilita apreender a realidade objetiva” (Freire, 2020d, p. 110) ou a “apreensão da substantividade do objeto no processo de conhecer” (Freire, 2021f, p. 103), desde que assumam conscientemente sua posição de sujeitos cognoscentes imersos/emersos/insertados em um mundo cognoscível.

Sobre a rigorosidade metódica, Paulo Freire apresenta duas importantes advertências: na primeira, Freire (2021a, p. 51, 92) afirma que “quanto mais [o sujeito] se distancia da captação da realidade, mais se aproxima da captação mágica ou supersticiosa da realidade”; e que o processo, portanto, deve ser o oposto, buscando “substituir a captação mágica por uma captação cada vez mais crítica” e por “formas de ação também críticas”. Não se trata de uma antinomia freiriana. Na primeira advertência, Freire está alertando para a necessidade de superarmos o subjetivismo que transforma objetos em meras abstrações, próprias do pensamento mágico e do idealismo, que fazem da realidade uma construção da consciência. Na segunda advertência, Freire (2020c, p. 238) alerta que “desenvolver a mente epistemologicamente curiosa orienta-se para desenvolver emocional e racionalmente a capacidade de indagar”, de forma a encontrar uma “forma experimental de lidar com ambas sem hierarquizá-las”. Segundo assevera o autor, “foi esta rigorosidade metódica ou sua mitificação, [...] na modernidade, que negou a importância dos sentidos, dos desejos, das emoções, da paixão nos procedimentos ou na prática de conhecer” (Freire, 2020c, p. 199). Em outras palavras, Freire está se contrapondo ao objetivismo mecanicista que despreza as dimensões subjetivas dos sujeitos da práxis, as formas como as consciências imersas,

emersas ou insertadas captam e compreendem o mundo e que podem ser transformadas durante a investigação. Dessa forma, sermos metodicamente rigorosos no tratamento dos objetos não significa incorrerem em algum dos mecanicismos denunciados por Freire. O que também representou a tentativa de afastar a acusação de cientificismo contra a sua concepção de ciência.

### *Aprender e aprender: rigor e disciplina intelectual*

Considerando os elementos reunidos até aqui para explicar a concepção ontológica do conhecimento de Paulo Freire, o presente tópico tem por objetivo discutir os desdobramentos da referida epistemologia na educação. Como defendido por Protásio (2023), em tese já citada, Freire ergue sua pedagogia libertária a partir de fundamentos ontológicos e dialéticos, figurando uma determinada forma de compreender as relações sujeito-mundo. Segundo Protásio (2023), Freire foi capaz de amalgamar as contribuições de diferentes tradições filosóficas e de pensadores do Sul Global para formular uma ontologia própria, capaz de servir de esteio para uma pedagogia a serviço da autolibertação dos oprimidos do mundo. Uma concepção onto-prática de educação, que articula dialeticamente objetividade e subjetividade, para apresentar um sujeito cognoscente e da práxis, que intervém para conhecer o mundo e que, conhecendo e transformando o mundo, se humaniza (Protásio, 2023). Nesse sentido, as páginas anteriores deste artigo, conduzidas pela filosofia de Freire, permitem que compreendamos a radicalidade ontológica da proposta pedagógica freiriana.

Paulo Freire (2020b) defende que os sujeitos da práxis só aprendem sobre os objetos quando os apreendem. Em outras palavras, o sujeito cognoscente só aprende sobre o objeto da curiosidade epistemológica “na medida em que se

apropria dele [objeto], em que o apreende” (Freire, 2020b, p. 112). Ainda, afirma Freire (2021f, p. 103), “não se aprende sobre o objeto se não se apreende sua razão de ser”. Essa concepção, de fato, tem um importante desdobramento pedagógico: segundo Freire (2020d, p. 83), aprender será o mesmo que apreender quando os educadores compreenderem que “ensinar é sobretudo tornar possível aos educandos que, epistemologicamente curiosos, vão se apropriando da significação profunda do objeto”, de forma que “aprendendo-o, podem aprendê-lo”. E Freire (2020a, p. 28) segue afirmando que “só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos”. Assim, o aprender, como o próprio apreender, não pode ser um processo passivo, como veremos adiante.

Mas o processo de apreensão do objeto poderia ocorrer sem o devido rigor metódico por parte dos educandos? Na educação, estaria descartada a rigurosidade que Paulo Freire defendeu para as ciências e que discutimos até o presente momento? Ele alerta que o processo ensinar-aprender-aprender deve ser guiado pela disciplina e rigor intelectual, pelo domínio das técnicas e pelo desenvolvimento da capacidade científica. Ainda que Freire defenda, como vimos, que o conhecimento tenha o seu ponto de partida nas criações e nos conflitos cotidianos de homens e mulheres reais, não significa que o processo de apreensão crítica deva limitar-se à superfície dos fenômenos. Pelo contrário, Freire (2020a, p. 28) assevera que “uma das tarefas primordiais [da educação] é trabalhar com os educandos a rigurosidade metódica com que devem se ‘aproximar’ dos objetos cognoscíveis”. Uma rigurosidade metódica aplicada na educação que se propõe a “ensinar um conteúdo pela apropriação ou a apreensão deste [objeto] por parte dos educandos”, o que “demanda a criação e o exercício de uma séria disciplina

intelectual” (Freire, 2020b, p. 113). Em outras palavras, apresenta o argumento de que a “capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar [...] implica a [...] habilidade de apreender a substantividade do objeto aprendido” (Freire, 2020a, p. 67). Acrescenta, ainda, que “a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, *capacidade científica*, *domínio técnico* a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje [grifo nosso]” (Freire, 2020a, p. 140).

Aprender apreendendo a razão de ser dos objetos também requer um processo contínuo de envolvimento político-ideológico e de diálogo por parte dos sujeitos do ensinar-apre(ender). Segundo Paulo Freire (2020b, p. 154), “enquanto objetos do conhecimento [os conteúdos] [...] não podem ser ensinados, apreendidos, aprendidos, conhecidos, de tal maneira que escapem as implicações político-ideológicas a ser também apreendidas”. Os objetos, como sabemos, não podem ser tomados como abstrações puras, afastados das interações contraditórias e dialéticas que o constituem. Nesse sentido, apreender e compreender as dimensões políticas, ideológicas e culturais envolve um processo de diálogo aprendente entre educadores e educandos, igualmente rigoroso, como afirma Freire (2021c, p. 89): “para que o diálogo seja o selo do ato de um verdadeiro conhecimento, é preciso que os sujeitos cognoscentes tentem apreender a realidade cientificamente”. E as características da rigorosidade metódica, até aqui relatadas, que conformam o “método correto”, estão em sintonia com o conceito freiriano de educação progressista ou libertária, o próximo argumento deste tópico.

Paulo Freire (2020a, p. 75) defende que “há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar”; e que, ao contrário do que ocorre com a educação “bancária”, a “educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato

de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir ‘conhecimentos’ e valores aos educandos”, mas deve ser um “ato cognoscente”, em que o “objeto cognoscível [...] é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro”, ou seja, “uma relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível” (Freire, 2021b, p. 94-5). É tarefa da educação problematizadora, portanto, a “promoção da ingenuidade para a criticidade”, que “não se dá automaticamente”, sendo o desafio dos educadores construir um ambiente propício para o “desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita e indócil” (Freire, 2020a, p. 33). Pois a promoção da criticidade demanda um ambiente adequado de diálogo e de respeito a leitura de mundo do educando pelo educador, conforme Freire (2020a, p. 120), que “reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, [...] recusando a arrogância cientificista”, e “assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica”.

Do outro lado da trincheira dessa luta político-ideológica e cultural no interior das escolas brasileiras e mundiais, em especial do Sul Global, temos a educação “bancária”, a antípoda da educação progressista ou problematizadora. Ao contrário da libertária, a educação “bancária” trata o fazer pedagógico como “pura transferência de um conhecimento que somente descreve a realidade”, impedindo a “emergência da consciência crítica, reforçando assim o ‘analfabetismo’ político” (Freire, 2021c, p. 150). Trata-se de produzir uma “curiosidade domesticada”, centrada na “memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto” (Freire, 2020a, p. 83). Segundo Freire (2020a, p. 107, 39, 107), o resultado esperado (desejado) pela educação “bancária” são “alunos apassivados”, submetidos “a



descrição do perfil dos conteúdos”, para produzir um “saber ingênuo”, em vez de “desafiá-los a apreender a substantividade dos mesmos, enquanto objetos gnosiológicos”, a única forma de aprender. Uma educação que, de forma atroz e violenta, busca dominar e domesticar a capacidade humana de apre(e)nder e de produzir conhecimentos novos, elemento ontológico constitutivo dos seres da práxis (Protásio, 2023).

Uma educação “bancária”, antiontológica e antidialógica, que intencionalmente nega o fato de que “conhecer é interferir na realidade conhecida” (Freire, 2021a, p. 101), justamente para que homens e mulheres não possam associar conhecimento, prática e mudança, ainda que sejam elementos constitutivos da forma como existem no mundo – pois, afirma Freire (2020a, p. 30), a “maneira” de homens e mulheres “estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de intervindo no mundo, conhecer o mundo”. Em outras palavras, trata-se da “ação e reflexão sobre a realidade”, a “inserção nela”, o que “implica indubitavelmente um conhecimento da realidade” (Freire, 2021a, p. 25-6) e das propriedades ou legalidades que a constituem. Portanto, no quadro do “bancarismo”, os sujeitos da práxis não podem compreender que “constatando” são “capazes de intervir na realidade”, o que significa assumir um processo coletivo de construção de “novos saberes” (Freire, 2020a, p. 75). Assim, impedidos de “constatar” e de “compreender sua realidade”, homens e mulheres não conseguem “levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções” (Freire, 2021a, p. 38).

Desse modo, homens e mulheres, assim conduzidos pelo “bancarismo”, estão impedidos de refletirem sobre “o tempo, [...] a técnica, [...] o conhecimento enquanto se conhece, [...] o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem” (Freire, 2021f, p. 118). Esse quadro ideológico e cultural da

situação dos oprimidos, além das implicações ontológicas já identificadas, tem desdobramentos sociais, políticos, econômicos e, até mesmo, científicos. Uma vez que, afirma Freire (2020a, p. 127), “o progresso científico e tecnológico” (e o progresso educacional), fundado nas bases antiontológicas e antidialógicas do “bancarismo”, “não responde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades da [...] existência”, logo os avanços da ciência não enfrentam as desumanidades e violações que colocam em “risco a alegria de viver dos homens e das mulheres”. É o que Lukács (2018) chamava o fenômeno de manipulação geral e irrestrita no campo das ciências e da vida social, quando dominadas por concepções antiontológicas e antidialógicas.

Nesse sentido, está claro que a educação progressista é a única que contempla as dinâmicas propostas por Paulo Freire analisadas neste artigo, a saber: o rigor e a disciplina intelectuais de educandos e educadores, para que o aprender represente, efetivamente, a apreensão das razões de ser dos objetos; o que significa, como sabemos, um processo de elevação da curiosidade ingênua para a científica ou rigorosa – algo que, em outras palavras, requer a superação do senso comum em que os sujeitos estão imersos; a elevação da consciência passa, igualmente, pela compreensão e uso do que Freire chamou de “método correto”, combinando “afastamento” e “aproximação” do objeto para objetivá-lo – um processo de abstração, para a captação da dialética totalidade-partes; um método de aproximação de objetos reais, produzidos por homens e mulheres reais, em relações sociais reais. O “bancarismo” sequer considera a possibilidade da combinação desses elementos filosóficos como fundamentos do fazer pedagógico.

## *Considerações finais*

O artigo apresenta os alicerces ontológicos que sustentam a epistemologia e a pedagogia de Paulo Freire. Com base na leitura dos principais textos do referido autor, o artigo explora como Freire construiu uma epistemologia a partir de uma concepção histórico-ontológica e dialética da realidade. Longe de buscar enquadrar Freire como “marxista”, o artigo demonstra que suas formulações estão alinhadas, de fato, com as tradições filosóficas que trataram da cognoscibilidade da realidade e dos objetos, assim como da capacidade dos sujeitos cognoscíveis de conhecê-los.

A argumentação do artigo inicia apontando que Paulo Freire concebe homens e mulheres como “seres da práxis”, historicamente condicionados, mas não determinados. Para Freire, o ser humano é inacabado e movido por uma busca permanente, o que o torna essencialmente educável. Esse conceito é apoiado em categorias e relações dialéticas como subjetividade-objetividade e totalidade-partes. A relação dialética entre objetividade e subjetividade, em especial, que fundamenta a sua concepção de consciência reflexiva e crítica, é essencial para a pedagogia e a epistemologia freirianas, assim como a dialética totalidade-partes revela um pensamento filosófico complexo, que rejeitava soluções metodológicas reducionistas e mecanicistas.

Dessa forma, o artigo demonstra que a ontologia freiriana enfatiza que o sujeito da práxis é constituído-constituinte na/da relação com o mundo. Por isso, Freire propõe que a consciência humana não seja apenas condicionada pelas estruturas materiais da existência, mas que possua uma autonomia relativa que lhe permita captar, refletir e transformar a realidade. Essa concepção contrapõe-se tanto ao objetivismo quanto ao subjetivismo mecanicistas, rejeitando visões que reduzam os sujeitos a meros reflexos

passivos das condicionalidades ou a uma abstração descolada das condições concretas. Seres assim concebidos, como meramente reflexos, não seriam capazes de produzir novos conhecimentos, desafiando os limites impostos pela natureza.

Logo, o caráter histórico de homens e mulheres, para Paulo Freire, os posiciona como agentes de transformação de uma realidade que foi herdada das gerações anteriores, principalmente porque o sujeito da práxis não é apenas um produto do contexto histórico, mas também um sujeito que interfere e (re)cria o contexto. Essa dimensão histórica é central na ontologia freiriana, pois revela a natureza inacabada do ser humano, que está em constante processo de vir-a-ser. E o inacabamento ontológico é o que fundamenta a educabilidade, pois é na busca permanente que os sujeitos se humanizam.

O artigo destaca que, segundo Paulo Freire, o conhecimento é histórico, produzido socialmente e acumulado por sujeitos em interação com o mundo. Ele não ocorre de forma isolada, em um único homem ou mulher, mas em um contexto de relações humanas e condições materiais dadas, mas cambiáveis. Um processo de construção de novos conhecimentos que reflete a curiosidade inata de seres inacabados, entendida, portanto, como traço fundamental do ser humano. Desse modo, a curiosidade é o ponto de partida para o processo de investigação e compreensão do mundo, pois o conhecimento não é apenas uma simples reprodução de informações já conhecidas, mas uma construção social interferidora, que resulta da interação dialética entre os sujeitos e/no/com o mundo. Essa construção se dá por meio de um processo no qual o conhecimento existente é constantemente superado por novos saberes, na dialética transformação e (re)criação histórica, o que demonstra que o ato de conhecer realizado pelos sujeitos cognoscentes é

dinâmico e está intrinsecamente ligado à práxis curiosa, enquanto ação reflexiva e criadora sobre a realidade.

Vimos que Paulo Freire enfatiza a importância de um “método correto” no processo de conhecer o mundo, que envolve distanciamento crítico e aproximação rigorosa do objeto de estudo. O “método correto”, rigoroso e disciplinado, permite ao sujeito cognoscente compreender as contradições da realidade, objetivando os elementos que a constituem. Nesse sentido, a abstração é apresentada como uma ferramenta essencial do “método correto” para decompor e re-totalizar o objeto, alcançando uma compreensão mais profunda dele. Nesse sentido, abstração significa não apenas esquartejar atomisticamente os elementos constitutivos de um objeto, mas identificar suas interações, causalidades, contradições, desenvolvimentos, gêneses, entre outras análises, para re-totalizá-lo de forma crítica, possibilitando uma compreensão ampliada e desveladora das tramas sócio-históricas. Além disso, “objetivar” não serve apenas para compreendermos melhor os objetos da nossa curiosidade, mas também para localizarmos “fora de nós” os opressores que nos dominam.

Ademais, Paulo Freire alerta para o perigo de uma abordagem reducionista e cientificista do conhecimento, que privilegia apenas aspectos técnicos-instrumentais, em detrimento de sua dimensão social. Principalmente porque o conhecimento, para o pensador pernambucano, está profundamente enraizado na historicidade dos sujeitos, o que deveria resultar em respostas para suas questões existenciais. Isso significa que compreender o mundo não é apenas uma questão de observação passiva, mas de interação ativa com a realidade e objetos, em que o sujeito transforma e é transformado pelo conhecimento produzido. A perspectiva ontológica freiriana, portanto, coloca o ser humano no centro do processo de produção do conhecimento, reafir-

mando sua capacidade de agir sobre o mundo de maneira criativa e libertadora, não sendo o conhecimento apenas mais um “ativo” econômico a serviço de uma formação social desigual e desumana.

No campo educacional, a epistemologia freiriana se manifesta em sua crítica à educação “bancária” e na defesa da educação problematizadora, progressista ou libertária. A primeira, caracterizada pela memorização mecânica, a repetição, o consumo de conhecimentos, a domesticação da curiosidade e a passividade dos educandos diante dos educadores, sendo apresentada como um instrumento de opressão dos setores sociais dominantes, representa, em síntese, um brutal cerceamento de todos os elementos ontológicos que transformam a consciência humana capaz de conhecer ativa e efetivamente a realidade, os objetos e suas contradições. A educação problematizadora, por sua vez, é apresentada por Freire como o instrumento da emancipação dos sujeitos da práxis, promovendo a curiosidade crítica, a rigorosidade metódica, o “método correto” e a construção social do conhecimento.

Mesmo respeitando a história dos educandos e suas trajetórias de vida, Paulo Freire defende que a educação deve ser guiada por uma rigorosidade metódica e disciplina intelectual, sem, contudo, negligenciar as dimensões emocionais e afetivas inerentes ao processo de ensino-aprendizagem. A prática pedagógica deve partir dos contextos históricos e culturais dos educandos, tendo a vida concreta de homens e mulheres reais como ponto de partida, reconhecendo suas experiências e aspirações, mas também deve fazê-los ir além do mundo da *doxa*, substituindo dialeticamente um comportamento meramente opinativo por um outro, mais rigoroso e científico.

Dessa forma, podemos afirmar que a epistemologia freiriana se conecta a um projeto de justiça social. Paulo

Freire acreditava que o processo de produção social do conhecimento deveria atuar como um instrumento de emancipação de homens e mulheres, ajudando-os a superar as limitações impostas pelas estruturas opressivas. É isso fica ainda mais evidente na crítica de Freire à “educação bancária”, pois se fundamenta na rejeição ao mecanicismo e à suposta neutralidade do conhecimento, o que não significa abrir mão do rigor teórico-metodológico do distanciamento e da objetivação dos objetos.

Por fim, o artigo demonstra a profundidade filosófica e a atualidade do pensamento de Paulo Freire. Os fundamentos ontológicos, epistemológicos e pedagógicos aqui apresentados sustentam uma concepção de mundo comprometida com a transformação de um modelo societário desigual e violento, que Freire combatia desde os anos 1960. Não sabemos o que ele escreveria sobre as *fake news* e os negacionismos dos nossos tempos; nem o que proporia para frear o avanço das forças conservadoras e de extrema-direita. Contudo, sua obra, que continua sendo uma referência fundamental para educadores e pesquisadores em educação, apresenta elementos seminais que podem auxiliar na retomada do rigor metódico, da historicidade e da verdade nos debates públicos, escolares e acadêmicos.

### *Referências*

- DUAYER, Mario. Marx, verdade e discurso. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 15-39, jan./jun. 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2020a.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020b.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*. Rio de Janeiro, 2020c.
- FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020d.

- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.
- FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021c.
- FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021d.
- FREIRE, Paulo. *Medo e Ousadia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021e.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação*. São Paulo: Paz e Terra, 2021f.
- HEGEL, Georg W. F. *Fenomenologia do Espírito*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Pura*. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2015.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- LUKÁCS, György. *Para uma ontologia do Ser Social*. Volume I. São Paulo: Boitempo, 2018.
- MARX, Karl. *Grundrisse*. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MARX, Karl. *O Capital*. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, Karl. *Miséria da filosofia*. São Paulo: Boitempo, 2017.
- MEDEIROS, Leonardo. A ciência afundada no tsunami irracionalista: as raízes do ataque à razão. *Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 13, n. 1, p. 443-464, abr. 2021.
- MORAES, Maria Célia Marcondes de. Iluminismo às avessas como contexto da pós-graduação no Brasil. *Revista Educação*, UNISINOS, v. 5, n. 9, p. 79-101, jul./dez. 2004.
- PROTÁSIO, Alexandre Reinaldo. *Os fundamentos ontológicos do pensamento pedagógico de Paulo Freire*. 2023. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2023.



# A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DE PAULO FREIRE E A POSSIBILIDADE DE UMA INFLUÊNCIA DOMINANTE<sup>64</sup>

Paulo Eduardo Dias Taddei<sup>65</sup>  
Magda Gisela Cruz dos Santos<sup>66</sup>

## *Introdução*

A obra de Freire apresenta-se como uma referência fundamental para pesquisadores e educadores.

A partir de sua trajetória como educador e de seus estudos sobre referenciais teóricos diversos, Freire elaborou suportes para a análise crítica da formação humana, resgatou a centralidade do sujeito histórico e sua ação transformadora da realidade, bem como demonstrou a necessidade da ação educativa comprometida com as classes populares e com sua libertação.

No atual momento histórico, em que o legado de Paulo Freire tem sofrido críticas por alguns setores da sociedade, inclusive sendo acusada de dogmática, considerou-se oportuno e de extrema relevância a divulgação de um estudo que demonstra a consistência do pensamento de Paulo Freire e a singularidade de sua produção, que, tendo em vista as

---

<sup>64</sup> Este artigo, orientado pelo saudoso mestre e amigo, Professor Doutor Gomercindo Ghiggi (da FaE/UFPEL), foi publicado originalmente na revista *Educação*, de Santa Maria, no volume 43, número 2, páginas 301 a 312, abr./jun. 2018. ISSN: 1984-6444, DOI: 10.5902/1984644423053. A publicação neste livro foi expressamente autorizada pela mencionada revista, pelo que autor e autora agradecem.

<sup>65</sup> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8731338694347514>  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6838-7801>  
E-mail: paulotaddei.tutor@gmail.com

<sup>66</sup> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1185251604736339>  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8971-9609>  
E-mail: magdacs81@yahoo.com.br

diversas influências adotadas, não pode ser considerada dogmática<sup>67</sup>.

Neste artigo, resultado de uma pesquisa bibliográfica fundamentada na perspectiva teórico-metodológica do materialismo histórico dialético<sup>68</sup>, apresenta-se uma breve análise sobre as influências teóricas constituintes do pensamento de Paulo Freire, com o objetivo de avaliar se é possível considerar a predominância de uma dessas perspectivas no conjunto de sua obra. Para tanto, realizou-se a análise dos principais livros do autor, procurando localizar as categorias centrais e investigando os vínculos destas com as vertentes teóricas que influenciaram o seu pensamento.

A seleção das obras<sup>69</sup> teve por critério de escolha as múltiplas etapas de desenvolvimento do pensamento de

---

<sup>67</sup> O artigo sobre a biografia de Paulo Freire divulgado na *Wikipedia* sofreu alterações a partir de um órgão público federal. As referidas alterações afirmam a obra de Freire como “doutrinação marxista” responsável por um ensino “atrasado, doutrinário e fraco”. Os trechos acrescentados no artigo da página foram retirados do texto *Paulo Freire e o assassinato do conhecimento*, assinado por um integrante da rede *Estudantes pela liberdade* e do *Movimento Universidade livre*. O *Movimento Escola sem Partido* também tem sido autor de críticas à obra de Freire. O fato levou a viúva do intelectual, Nita Freire, a enviar uma carta ao então presidente interino Michel Temer, expressando seu descontentamento com as alterações na biografia do Patrono da Educação brasileira.

<sup>68</sup> Kessler (2008, p. 33-34) assim define o materialismo histórico dialético: “A expressão ‘materialismo histórico’ significa, portanto, ao mesmo tempo, que ‘as relações materiais constituem a base de todas as relações’ que os homens mantêm em sociedade e que essas relações, enquanto reais e materiais, são necessariamente históricas e transitórias, submetidas a um movimento contínuo por causa das contradições internas que as definem. Um materialismo não histórico é tão falso quanto uma historicidade não materialista”.

<sup>69</sup> Afora as obras de Paulo Freire selecionadas para este trabalho, serviram de base teórica para a realização deste estudo as seguintes: *A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas* (Scocuglia, 1999); *Leitura crítica de Paulo Freire* (Torres, 1981), com destaque para o artigo “Paulo Freire e sua obra: influências ideológicas e postura religiosa” (Franco, 1981); *Paulo Freire: uma biobibliografia* (Gadotti, 1996); *Convite à leitura de Paulo Freire* (Gadotti, 1989); e *Paulo Freire: uma história de vida* (Freire, 2006). Por intermédio do diálogo com essas obras, foi possível chegar à conclusão deste trabalho, que é sempre provisória, no sentido de

Paulo Freire, trabalhada com singularidade por Scocuglia (1999). Assim, foram escolhidas oito que serviram de divisor de águas no desenvolvimento de sua produção teórica, como *Educação como prática da liberdade*, obra da década de 1960 com forte influência existencialista e personalista cristã; *Pedagogia do oprimido*, também da década de 1960, já com influência marxista em uma perspectiva superestrutural; *Cartas à Guiné-Bissau*, da década de 1970, quando é incorporada a categoria da infraestrutura no trabalho de Freire; *Ação cultural para a liberdade*, dos anos 1970, que faz a discussão sobre uma proposta de educação voltada para o conhecimento da realidade pelo sujeito, para possibilitar sua compreensão e transformação; *Conscientização: teoria e prática da libertação; uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*, da década de 1980, em que é trabalhado o processo de tomada de consciência; *Pedagogia da esperança*, da década de 1990, na qual Freire faz uma revisitação à *Pedagogia do oprimido*, tendo característica de uma obra autobiográfica; *À sombra desta mangueira*, da década de 1990, na qual Paulo Freire expressa a sua visão de mundo, que também denota um viés autobiográfico; e, por fim, *Pedagogia da autonomia*, na qual Freire faz uma condensação de seu pensamento e prática como pedagogo, dirigindo-os para a escola, ao estabelecer prescrições para aplicação no cotidiano escolar, como, por exemplo, no Capítulo 1, sob o título “Não há docência sem discência”: “Ensinar exige rigorosidade metódica”, “Ensinar exige pesquisa”, “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, “Ensinar exige criticidade”, “Ensinar exige estética e ética”, “Ensinar exige corporeificação das palavras pelo exemplo”, “Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”, “Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural” (Freire, 2005a, p. 07).

---

que Paulo Freire não adere incondicionalmente a nenhuma das perspectivas constituintes de sua base teórica.

De acordo com a perspectiva teórico-metodológica adotada, as categorias de historicidade e mediação<sup>70</sup> orientaram a primeira etapa da pesquisa, que teve como ponto de partida a contextualização da produção teórica de Freire com base em uma leitura bibliográfica apresentada na primeira parte do artigo. Nessa contextualização procurou-se analisar a articulação entre a produção de sua obra, o contexto político, social, econômico e cultural da época e sua experiência de educador popular.

Em um segundo momento da pesquisa foi realizada a leitura exploratória de 16 livros, começando por *Educação e atualidade brasileira*, tese de doutoramento de Paulo Freire, publicada em 1959, e terminando em *Pedagogia da autonomia*, publicada no ano de seu falecimento. Com base na leitura exploratória, foram estabelecidos os critérios já destacados para a seleção das obras analisadas. O terceiro momento foi dedicado à investigação dos livros selecionados, localizando as categorias centrais de cada uma dessas e analisando a relação que estabelecem com as diferentes influências teóricas do autor, bem como possíveis contradições<sup>71</sup>. Essa etapa da pesquisa é apresentada na segunda

---

<sup>70</sup> *Historicidade*: “1. O modo de ser do mundo histórico ou de qualquer realidade histórica. [...] 3. A importância histórica que, às vezes, se atribui também a fatos presentes e contemporâneos” (Abbagnano, 2007, p. 508). *Mediação*: “[...] (in. *Mediation*; fr. *Médiation*; ai. *Vermittlung*; it. *Mediazione*). Função que relaciona dois termos ou dois objetos em geral. Essa função foi identificada: 1 no termo médio no silogismo; 2 nas provas na demonstração; 3 na reflexão; 4 nos demônios na religião” (Abbagnano, 2007, p. 655).

<sup>71</sup> *Contradição*: “Há contradição, quando, simultaneamente, se afirma a presença e a ausência de um atributo, na mesma coisa e ao mesmo tempo. Assim há contradição quando se diz que, simultaneamente, A é B ou A não é B; ou seja, quando se afirma a presença do atributo B, e ao mesmo tempo a sua ausência em A. Só há realmente contradição, quando um atributo afirmando como presente e como ausente, é dado como simultâneo, pois se se afirma ora a presença, ora a ausência, não há propriamente contradição (Santos, 1963, p. 340)”. Especificamente, para o materialismo histórico e dialético, são as contradições que dão movimento à História.

parte do artigo, na qual são tecidas algumas reflexões sobre as principais influências teóricas do pensamento de Freire.

Como conclusão, a pesquisa evidenciou que não há uma adesão fechada de Freire a nenhuma das correntes que estão na base de sua perspectiva teórica. Freire faz um permanente diálogo entre a experiência construída da existência e os referenciais teóricos que dão sustentação ao seu pensamento.

Essa visão de conjunto entre leitura de contexto e leitura de texto resulta na síntese de uma proposta transformadora e emancipatória da sociedade e da práxis educacional. A ênfase na singularidade, complexidade e importância do trabalho de Freire para a ação educativa comprometida com a emancipação humana é o que torna a presente análise relevante.

Trata-se de uma discussão que sempre ficará em aberto, cabendo novas análises e novas interpretações, diante da riqueza conceitual da obra freiriana, ressaltando, por fim, que o conceitual, em Freire, está *ensopado* da realidade concreta que ele tão bem soube analisar.

### *Uma breve (e incompleta) leitura bibliográfica de Paulo Freire*

As análises e reflexões de Freire são tecidas, em regra, em um diálogo permanente com um contexto concreto de uma dada conjuntura histórico-cultural. Assim, nesse diálogo entre o contexto histórico-cultural e as referências teóricas, vai constituindo sua publicação como síntese de seu pensamento e relação com/no mundo.

Com base em Scocuglia (1999, p. 29), no presente estudo atentou-se para três momentos fundamentais na obra de Freire, “o primeiro, correspondente aos escritos realizados entre 1959 e 1970; o segundo, correspondente à década

de setenta e o terceiro com seus escritos mais recentes nos anos oitenta e no começo da década de noventa”.

Segundo Gadotti (1996, p. 257), a primeira grande publicação de Paulo Freire foi *Educação e atualidade brasileira*, sua tese no “concurso público para a cadeira de História e Filosofia da Educação de Belas Artes de Pernambuco”. Com alguns ajustes, realizados durante o exílio no Chile, foi publicada mais tarde com o título de *Educação como prática da liberdade*. O período histórico é o do final da década de 1950 até a primeira metade da década de 1960, marcado pelo nacionalismo desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek (1955-60) e pelo nacional-populismo de João Goulart (1961-64).

Para Gadotti (1996 p. 57), nessa obra “o autor procura mostrar o papel que a Educação pode desempenhar na construção de uma nova sociedade, a sociedade aberta”. Freire (2005b, p. 47), no início, deixa clara sua concepção epistemológica, ao referir:

Entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é.

O livro, segundo Scocuglia (1999), é influenciado, no nível filosófico, por Jaspers e Marcel. São, pois, efetivas as influências personalista e existencialista.

Ainda no Chile, Freire escreve *Comunicação e extensão e Pedagogia do oprimido*, considerada por diversos teóricos a sua obra mais importante.

Em *Pedagogia do oprimido*, a centralidade reside na “contradição dialética opressor-oprimido” (Pauly, 2008, p. 317), mediante a análise das formas de opressão da educa-

ção capitalista e os caminhos para sua superação. Aborda também a diferença entre duas concepções pedagógicas, a “bancária” e a “problematizadora”, e afirma a dialogicidade como essência da educação como prática da liberdade, trabalhando com conceitos como educação dialógica e diálogo, construindo uma teoria sobre a ação antidialógica (Freire, 1987).

Aqui começa a aparecer a influência marxista no pensamento de Freire. Segundo Scocuglia (1999, p. 30), esse livro e *Educação como Prática da Liberdade*

[...] marcam o início da vasta bibliografia de Freire, trazendo suas preocupações e propostas metodológicas para a alfabetização de adultos e tentando formular as primeiras matrizes de uma “pedagogia da resistência” aos processos de opressão, desenvolvidos em larga escala por toda a América Latina nos anos sessenta.

Em *Ação cultural para a liberdade* é feita uma “análise sociológica muito mais incisiva e rigorosa, emergindo a questão das classes sociais e da luta entre elas como um avanço fundamental do pensamento de Freire, inclusive em relação às questões especificamente pedagógicas” (Scocuglia, 1999, p. 75). Está presente a influência de Marx, no tocante à “ação consciente”, a qual transita para a “consciência de classe”, com a influência de Goldman, Lukács e Hobsbawm. O contexto da obra, embora Freire já se encontre em Genebra, é o período de 1968 a 1974, possivelmente o mais repressivo (e opressivo) da ditadura civil-militar brasileira.

Em *Educação e mudança*, publicado pela primeira vez no Brasil em 1979, Freire afirma que não há mudança sem conscientização. A conscientização é o “motor” da educação proposta por Freire.

Em *Cartas a Guiné-Bissau*, é relatada a experiência de Freire e de sua equipe “em um programa de educação

de adultos capaz de servir aos planos de reconstrução nacional de Guiné-Bissau logo após a proclamação de sua independência do domínio português” (Gadotti, 1996, p. 269). Nessa obra, começa, segundo Scocuglia (1999, p. 75), a “incorporação da categorização teórica infraestrutural”, marcando uma nova dimensão político-educativa de Freire. Aqui inicia, também, a repercussão das ideias de Antonio Gramsci, que, por sua vez, incidiu sobre o líder da guerrilha guineense, Amílcar Cabral. Ambos passam a influenciar o pensamento de Paulo Freire.

Em *Conscientização: teoria e prática da libertação*, Freire fala da superação do âmbito da apreensão espontânea da realidade concreta para um estágio crítico no qual a realidade apresenta-se como objeto cognoscível, em que o sujeito assume uma posição epistemológica. A conscientização é concebida mais como um processo do que uma tomada imediata de consciência. Diz Freire (2001, p. 30):

Num primeiro momento a realidade não se dá aos homens como objeto cognoscível por sua consciência crítica. Noutros termos, na aproximação espontânea que o homem faz do mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica, mas uma posição ingênua. A este nível espontâneo, o homem, ao aproximar-se da realidade, faz simplesmente a experiência da realidade na qual ele está e procura.

Os conceitos de conscientização, de educação e de liberdade passam por significativas mudanças ao longo de seu discurso.

Nesse sentido, diz Scocuglia (1999, p. 47):

As esferas das relações entre a *educação como processo de conscientização* e da *educação como conquista da liberdade*, constituem marcas constantes do discurso político-pedagógico de Freire. Entretanto, antes de mais nada, devemos destacar que essas relações passam por mudanças significativas ao longo da construção do seu discurso. O conceito de “conscientização”, por exemplo,



inicialmente pensado como um produto psico-pedagógico, progride para o entendimento da contribuição educacional para a busca da “consciência de classe” – com a incorporação de preceitos marxistas de análise.

Freire, no início, não fazia a articulação entre as bases da infraestrutura com as esferas da superestrutura para a formação da consciência crítica. Diz Scocuglia (1999, p.50): “Em outras palavras, a sociedade seria transformada a partir da superestrutura”. Posteriormente, passou a analisar a questão sob o prisma da consciência de classe.

Na *Pedagogia da esperança*, Freire faz uma reflexão sobre a *Pedagogia do oprimido*, ou, como consta no título complementar ou subtítulo: *um reencontro com a Pedagogia do oprimido*, ou seja, “reencontro da opressão com a esperança” (Streck *et al.*, 2008, p. 315).

O contexto histórico/político/cultural é marcado pelo processo inicial de consolidação do chamado Estado Democrático de Direito no Brasil, após o final da ditadura civil-militar, que perdurou por mais de duas décadas, e com o advento, aproximadamente quatro anos antes da publicação da obra, da chamada *Constituição Cidadã*, de 1988. Outra marca desse período é o retorno das eleições diretas para presidente da República, em 1990, após 30 anos (a anterior havia sido em 1960) de eleições indiretas.

Enfim, Freire (1999) escreve esse livro num momento de *esperança* de um novo amanhã para o Brasil, abordando sua *experiência existencial*, fazendo uma leitura das críticas à Pedagogia do Oprimido e, finalmente, discutindo temáticas atuais à luz da sua obra maior.

Em *À sombra desta mangueira*, Freire (1995) expressa sua visão de mundo, a partir de sua experiência como cidadão, educador, pensador e militante progressista, em um momento ainda delicado para a esquerda que há pouco havia presenciado a queda do Muro de Berlim, marca sim-

bólica do fim do chamado *socialismo real*. É um momento de reflexão de Freire sobre a globalização da economia, num contexto chamado de *pós-modernidade*. Diz ele:

Recuso que nada é possível fazer quanto às consequências da globalização da Economia e curvar docilmente a cabeça porque nada se pode fazer contra o inevitável. Aceitar a inexorabilidade do que ocorre é excelente contribuição às forças dominantes na sua luta desigual contra os “condenados da Terra” (Freire, 1995, p. 29).

A *Pedagogia da autonomia* é possivelmente a mais lida de Freire pelos educadores, e a mais polêmica. A centralidade desse livro está na “questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos” (Freire, 1996, p. 13). Freire, segundo Evaldo Luis Pauly (2008, p. 314), no verbete sobre Pedagogia da Autonomia, “segue a tradição moderna do Iluminismo pois sua noção de autonomia assemelha-se à de Kant”. Essa obra foi escrita depois da experiência de Freire na Secretaria da Educação da cidade de São Paulo, no governo Erundina.

Para Freire (2005a): “A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas”. Com efeito, ela é uma construção histórica.

Como se observa, a forma como o autor elabora as categorias centrais de seus trabalhos demonstra que as influências teóricas de seu pensamento se relacionam de maneira complexa com sua experiência de vida e que não há sobreposição de uma vertente filosófica em relação à outra, conforme se analisa no item a seguir.

## *Breve discussão sobre as principais influências teóricas na formação do pensamento de Freire*

O trabalho de Paulo Freire é marcado por três filosofias juntamente com a concepção teológica cristã e o movimento personalista de Mounier: o existencialismo, a fenomenologia e o marxismo.

Dos seus primeiros escritos até o exílio chileno, sua escrita é marcada pela influência humanista, com orientação personalista de Mounier, e pelo existencialismo cristão de Gabriel Marcel. Para Franco (1981), esse período pode ser considerado como a primeira etapa da obra de Freire.

A visão personalista e as filosofias existencialistas, segundo Franco (1981), continuaram a exercer influência na segunda etapa da obra freiriana, iniciada com *Pedagogia do oprimido*, só que agora com a inegável influência marxista, pela presença do materialismo histórico nas suas análises da realidade.

Nesse sentido, assevera Franco (1981, p. 49) que na “segunda fase dos escritos de Freire, definida pela ‘Pedagogia do Oprimido’, nota-se uma continuidade da linha personalista”. Diz, ainda, que, “Além do personalismo, as filosofias existencialistas também exercem considerável influência nas concepções de Freire”, e mais adiante aduz: “Por outro lado, apesar da aparente impossibilidade de reconciliação com as influências anteriores, é necessário observar as marcas crescentes e definitivas deixadas pelo marxismo nos escritos de Freire” (Franco, 1981, p. 50).

Scocuglia (1999, p. 59, grifo do autor), ao referir-se à *Pedagogia do oprimido*, diz:

Nessa obra, a aproximação aos pensamentos marxiano e marxistas é notória, principalmente quanto a uma leitura da realidade que leva em consideração, por exemplo, as

questões relativas às classes sociais e ao conflito entre elas – resultando, daí, uma visão educacional mergulhada (mas, não-aprisionada) em tal conceituação. Também é na **Pedagogia do Oprimido** que Freire “começa a ver” (segundo suas palavras) a politicidade do ato educativo com maior nitidez, embora a educação ainda não seja explicitada em sua inteireza política, mas apenas em seus “aspectos” políticos.

Ainda, no mesmo sentido de Franco (1981), refere Scocuglia (1999, p. 60) que “as correntes existencialistas/personalistas (definidoras do seu ‘humanismo idealista’ inicial) continuam presentes, agora misturadas com as incorporações do pensamento marxista”.

Pela multiplicidade de correntes filosóficas que influenciaram seu trabalho, Freire foi alvo (e sua obra ainda é) de inúmeras críticas. Uma delas é relacionada ao conceito de luta de classes como *motor da história*, sobre a qual ele faz a seguinte reflexão, na *Pedagogia da esperança*:

Nunca entendi que as classes sociais, a luta entre elas, pudessem explicar tudo, até a cor das nuvens numa terça-feira à tardinha, daí que jamais tenha dito que a luta de classes, no mundo moderno, era ou é o motor da história. Mas, por outro lado, hoje ainda e possivelmente por muito tempo, não é possível entender a história sem as classes sociais, sem seus interesses em choque. A luta de classes não é o motor da história, mas certamente é *um deles* (Freire, 1999, p. 90).

Observe-se que ele não nega a luta de classes como motor da história, mas entende não ser a luta de classes o único motor de história. Com efeito, isso mostra de forma clara a influência marxista em seu pensamento, mas não a adesão incondicional, mecânica e dogmática desse mesmo pensamento.

Acrescente-se, ainda, na totalidade epistemológica, antropológica e filosófica de Paulo Freire, a influência teológica do cristianismo, em especial do catolicismo, que

adotou como religião. Todavia, a influência cristã, como bem acentua Aranha (1996, p. 206), “se embasa em uma teologia libertadora, preocupada com o contraste entre a pobreza e a riqueza que resulta dos privilégios sociais”.

De modo geral, ressalvadas as exceções que ele mesmo admite, em obras como *Pedagogia da esperança*, por exemplo, as críticas resultam de leituras fragmentadas de Freire e da tentativa de se sobrepor uma vertente filosófica à outra sem entender a síntese que ele realiza.

Para Gadotti (1989), não seria mesmo possível agradar a todos um pensamento tão vigoroso, como o de Freire, com a repercussão mundial alcançada. E não só pelo vigor ou pela repercussão, mas também, e sobretudo, pela complexidade de seu trabalho, influenciada por diferentes correntes filosóficas, como, *v. g.*, *o existencialismo e o marxismo*. Ademais, a própria radicalidade de sua práxis na luta para a conscientização dos “deserdados da terra” não poderia deixar sua obra infensa às críticas, principalmente daqueles que querem manter a exploração e a opressão.

É inegável a influência marxista no pensamento de Freire, mas não sua adesão incondicional, mecânica e dogmática a essa concepção, a ponto de se dizer que Freire é marxista. Ora, Freire é freiriano! No tocante a essa influência, não se pode negar, sem qualquer demérito a Freire, que, enquanto no pensamento de Marx existe uma permanente articulação entre a estrutura e a conjuntura, não ocorrendo rompimentos epistemológicos significativos, salvo pela análise de alguns autores, como Althusser, o mesmo não se pode dizer em relação ao pensamento de Freire, em que prevalece uma visão do conjuntural, na qual o momento histórico influencia decisivamente na maior ou menor radicalidade de sua práxis.

Os escritos de Freire, em regra, são o resultado de suas influências teóricas articuladas com sua leitura do mundo, ambas *ensopadas* pela sua experiência de vida, ou, como diz Ana Maria Freire (2006, p. 393): “Paulo sistematizou, como podemos constatar, suas ideias e práxis em livros”. A multiplicidade de influências teóricas que impregnam seus textos, algumas inconciliáveis, em determinados momentos, pelo menos do ponto de vista teórico, em articulação com sua práxis, culminaram em algumas rupturas ou mudanças no processo de construção da totalidade do seu pensamento.

Anote-se, também, que essas mudanças e rupturas são efeitos de uma práxis que se constrói articulada com as conjunturas de seu contexto histórico e com a multifacetada influência teórico-filosófica que a inspira; são, portanto, parte do processo de evolução de seu pensamento.

Nesse sentido, aponta Scocuglia (1999, p. 73): “Defendemos a ideia de que a incorporação aberta (não dogmática) de categorias analíticas marxistas socioeconômicas – infraestruturais – determina uma ‘ruptura’ significativa no pensamento político-pedagógico de Paulo Freire”.

Registre-se que a ocorrência de mudanças e rupturas na trajetória do pensamento de Freire não impediu a construção de um pensamento emancipatório marcado pela diversidade de seu alicerce filosófico.

Assim, não existe uma adesão pura e simples, de forma fechada, de uma dada influência teórica por Paulo Freire. Por exemplo: considerar o homem como *ser-no-mundo* é uma marca do pensamento existencialista. Pois bem, Freire não fica nisso, ele vai além, mostrando que a realidade objetiva deste mundo é uma realidade opressora. Assim, o homem, nessa perspectiva, não é somente o *ser-no-mundo*, mas o *ser-no-mundo* do opressor e o *ser-no-mundo* do oprimido.

Por fim, Freire (1999, p. 101) mostra a influência da dialética em sua práxis, a partir da seguinte reflexão de natureza epistemológica:

Subjetivismo ou objetivismo mecanicista, ambos antidialéticos, incapazes, por isso mesmo, de apreender a permanente tensão entre a consciência e o mundo.

Na verdade, só numa perspectiva dialética podemos entender o papel da consciência na história desvencilhada de qualquer distorção que ora exacerba sua importância, ora a anula ou a nega.

Nesse sentido, a visão dialética nos indica a necessidade de recusar, como falsa, por exemplo, a compreensão da consciência como puro *reflexo* da objetividade material, mas, ao mesmo tempo, a necessidade de rejeitar também o entendimento da consciência que lhe confere um poder determinante sobre a realidade concreta.

Isso mostra que toda a influência filosófica que alicerça o pensamento de Freire não é objeto de adesão dogmática ou fechada. Pelo contrário, elas se complementam e se excluem, superando-se dialeticamente, para formar uma nova síntese. E essa nova síntese é o que torna a obra de Freire singular e, sobretudo, uma importante referência para os pesquisadores e estudiosos da área da Educação comprometidos com uma formação na perspectiva da emancipação humana.

### *Conclusão*

Numa tentativa de resposta à pergunta norteadora deste texto, afirma-se que, pelo menos até este momento, com base nas leituras realizadas *de e sobre* Freire, é possível destacar a presença muito acentuada da base teórica marxista no pensamento freiriano, a partir da *Pedagogia do oprimido*, sem, todavia, se pretender, com isso, descartar, a partir dessa mesma obra, as demais influências filosóficas de seu pensamento. Com efeito, se o marxismo ganhou espaços, a partir da *Pedagogia do oprimido*, consolidando-se

como uma base filosófica vigorosa do conjunto do trabalho de Freire, por outro lado, o personalismo e o existencialismo continuaram a figurar entre as bases teóricas constituintes do pensamento freiriano. Destarte, a síntese dessa multiplicidade de influências não é nenhuma delas isoladamente, mas o conjunto dessas influências interpenetrando-se, complementando-se e negando-se dialeticamente.

Buscando uma maior especificidade, pode-se dizer que o marxismo predomina, por exemplo, na *Pedagogia do oprimido*, nos chamados *escritos africanos*, em *Ação cultural para a liberdade*, na *Pedagogia da esperança*, em *À sombra desta mangueira* e na *Pedagogia da indignação*. Pode-se afirmar, também, com todos os riscos inerentes a tal afirmação, que, desde a edição da *Pedagogia do oprimido*, a obra de Freire passa a ter forte presença de uma base marxista, primeiro com categorias de análise *superestruturais*, avançando, posteriormente, para categorias de análise *infraestruturais*, mas, ainda, sem o abandono das influências existencialista, personalista e fenomenológica.

Observe-se, por exemplo, que Freire, referindo-se à Marx, afirmava que não se pode pensar em objetividade sem subjetividade.

Contudo, a base filosófica multifacetada continua presente em toda a sua rica produção, apesar da ênfase marxista, no período mencionado e nas escritas apontadas como relação exemplificativa, não podendo ser olvidada, também, a influência hegeliana na *Pedagogia do oprimido*.

Conclui-se que não há adesão dogmática ou fechada de Freire em relação às suas influências teóricas. Elas não atuam como uma camisa de força em seu pensamento. Pelo contrário, elas se complementam e se excluem, superando-se dialeticamente para formar uma nova síntese, que mantém como característica constante de sua obra, seu



compromisso com uma educação emancipatória. E esta síntese é um novo pensamento: o pensamento de Paulo Freire.

## *Referências*

ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. Trad. Alfredo Bosi. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ARANHA, M. L. A. *História da Educação*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

FRANCO, F. Paulo Freire e sua obra: influências ideológicas e postura religiosa. In: TORRES, C. A. (Org.). *Leitura crítica de Paulo Freire*. São Paulo, Loyola, 1981, p. 47-52.

FREIRE, P. *Cartas à Guiné-Bissau*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

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

FREIRE, P. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura.).

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação; uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, P. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2005a. (Coleção Leitura.).

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005b.

FREIRE, A. M. A. *Paulo Freire: uma história de vida*. São Paulo: Villa das Letras, 2006.

- GADOTTI, M. *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione, 1989.
- GADOTTI, M. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, 1996.
- KESSLER, J. Prefácio. In: MARX, K. *Miséria da Filosofia*. São Paulo: Martin Claret, 2008, p. 11-41.
- PAULY, E. L. Pedagogia da Esperança (verbete). In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 309-310.
- SANTOS, M. F. *Dicionário de Filosofia e Ciências Culturais 1º, 2º e 3º volumes*. São Paulo: Editora Matese, 1963.
- SCOCUGLIA, A. C. *A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. 2. ed. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1999.
- STRECK, D. et al. (Orgs.). *Leituras de Paulo Freire: contribuições para o debate pedagógico contemporâneo*. Brasília: Liber Livro Editora, 2008, p. 39-55.
- STRECK, D. Esperança (verbete). In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 161-162.
- TORRES, C. A. *Leitura crítica de Paulo Freire*. São Paulo, Loyola, 1981.

# CONTRIBUIÇÕES DE HEGEL, MARX E LUKÁCS PARA A TEORIA DO CONHECIMENTO E A EDUCAÇÃO

Alexandre Reinaldo Protásio<sup>72</sup>

Avelino da Rosa Oliveira<sup>73</sup>

## *Introdução*

O presente artigo examina de forma introdutória as contribuições de Georg W. F. Hegel (1770-1831), Karl Marx (1818-1883) e György Lukács (1885-1971) para a teoria do conhecimento e, nesse sentido, para o campo da Educação. O texto tem por objetivo identificar os elementos filosóficos e metodológicos que fundamentam a referida tradição epistemológica crítica e dialética, representada pelos pensadores citados. Para o campo da Educação, o artigo busca identificar possíveis contribuições teórico-metodológicas para o fazer pedagógico dos educadores que se identificam com as pautas progressistas e libertárias.

A análise parte de Hegel, um dos pensadores mais influentes da modernidade filosófica, cujas formulações sobre as “experiências da consciência” e a perscrutação do real pelo pensamento racional-científico marcaram profundamente gerações de outros importantes pensadores, como Marx e Lukács. O presente artigo argumenta que, para Hegel, o conhecimento é um processo ascendente de transformação da experiência sensível em conceitos racio-

---

<sup>72</sup> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2938641434805014>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9504-7682>.  
E-mail: [arprotasio@gmail.com](mailto:arprotasio@gmail.com)

<sup>73</sup> Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6451513910863914>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9567-5814>.  
E-mail: [avelino.oliveira@gmail.com](mailto:avelino.oliveira@gmail.com)

nais, culminando em uma totalidade que integra essência e aparência, no que o filósofo dialético chamava de saber absoluto. A perspectiva dialética hegeliana, como será detalhada, constituiu um dos elementos-chave para os desenvolvimentos teóricos posteriores de Marx e Lukács.

A abordagem sobre Hegel inicia nas suas influências expressivistas, enquanto tradição filosófica oriunda do movimento alemão *Sturm und Drang* (Tempestade e Ímpeto), particularmente o impacto do pensamento de Johann Herder (1744-1803) nas formulações hegelianas. Principalmente porque Herder contribuiu decisivamente para as críticas hegelianas às dicotomias iluministas, sobretudo entre corpo e alma, razão e sentimento. Nesse sentido, o artigo destaca como as críticas de Herder foram integradas e superadas na dialética hegeliana, para propor uma visão unificada e dinâmica da totalidade objetiva. Hegel recusou a objetivação estática do mundo externo e, inspirado pela “filosofia da vida” dos expressivistas, defendeu a “experiência da consciência” como um processo dinâmico e ascensional de captação e apreensão das determinidades formadoras dos objetos, tornando-os progressivamente mais complexos.

No presente artigo, o processo ascensional da consciência será apresentado como um movimento dialético e histórico que parte da certeza sensível em direção à consciência científica, culminando no conceito sobre os diversos objetos, alvos da curiosidade epistemológica, diria Paulo Freire (1921-1997). Na etapa inicial, a certeza sensível será apresentada como a forma mais imediata de relação entre a consciência e o objeto, caracterizada pela percepção de um “isto”, “aqui” e “agora”. Contudo, esse nível de apreensão foi considerado por Hegel como o mais pobre em determinações, pois limita-se ao registro do fenômeno tal como aparece, sem considerar sua complexidade ou as relações que o constituem, sua gênese e desenvolvimento. A

certeza sensível, embora essencial como ponto de partida, será apresentada como insuficiente para captar a totalidade do objeto e suas determinações internas, sendo, portanto, necessária sua superação dialética, de forma ascensional.

A ascensão da consciência ocorre pela percepção, que já introduz uma mediação entre a consciência e o objeto. Nesse estágio, a percepção reconhece o objeto não apenas em sua imediatez, mas também como um feixe de propriedades universais e particulares que coexistem de maneira contraditória. Para os autores do presente artigo, Hegel apontou que, mesmo nesse nível de percepção, as determinações ainda são insuficientes para compreender a essência do objeto, pois permanecem fragmentadas e desarticuladas. A percepção, por sua vez, seria superada pela experiência da consciência que, ao operar uma síntese de determinações universais e particulares, desvelaria a essência oculta por trás da aparência. Nesse sentido, o movimento dialético estaria fundamentado na ideia de negação da negação, em que a consciência transcenderia tanto a certeza sensível como as limitações da percepção, aproximando-se progressivamente da verdade.

A consciência científica, por sua vez, seria alcançada quando o sujeito se tornasse capaz de apreender o conceito, entendido por Hegel como a unidade entre essência e aparência, ou a totalidade concreta e dinâmica do objeto. Essa etapa marcaria, nas palavras de Hegel, o ápice do movimento ascensional da consciência, no qual o conhecimento superaria a fixidez ilusória da experiência sensível e da percepção para compreender o objeto em suas determinações complexas. Para Hegel, esse processo seria também histórico, uma vez que refletiria o desenvolvimento do espírito humano no tempo e no espaço. O conhecimento científico, nesse sentido, não apenas desvelaria as determinações do objeto, mas também as articularia em um sistema integrado,

permitindo à consciência alcançar o que Hegel denomina verdade, isto é, a compreensão complexa do objeto como parte de uma realidade em movimento e em transformação constante.

Karl Marx, herdeiro e revisor da dialética hegeliana, desenvolveu suas críticas à Economia Política burguesa e ao próprio Hegel, como está consagrado na tradição marxista. Para o presente artigo, interessa afirmar que, ao mesmo tempo que construiu sua crítica superadora aos economistas políticos e ao hegelianismo, Marx também formulou os fundamentos epistemológicos de uma nova ciência, profundamente materialista e dialética. A teoria marxiana do conhecimento, delineada em linhas gerais em obras como *O Capital* (2013, 2017a), *Grundrisse* (2011) e *Miséria da filosofia* (2017b), redefiniu a dialética hegeliana para apresentar os fundamentos de uma epistemologia centrada no real, suas determinações e movimento. O artigo, assim, busca demonstrar que, para Marx, a ciência desempenha um papel crucial no desvelamento das formas fetichizadas e aparentes das relações sociais, oferecendo os instrumentos para a compreensão das suas determinações históricas e estruturais. Assim, a dialética materialista emerge na argumentação do artigo como um contraponto tanto ao idealismo hegeliano quanto ao positivismo, propondo uma concepção científica que tem como ponto de partida a análise ontológica do real.

György Lukács, por sua vez, operou uma importante continuidade, crítica e complementar, das tradições hegeliana e marxiana, formulando, na sua fase madura, uma concepção ontológica do ser social, profundamente inspirada nos dois pensadores dialéticos, o que reforçou o papel da totalidade e da historicidade no processo de produção do conhecimento humano. A crítica lukacsiana ao (neo)positivismo, enfatizada no presente artigo, sublinha a sua rejeição

as concepções anti-ontológicas e manipulatórias da ciência, que ganharam força a partir dos anos 1960 na Europa. Lukács identificou no (neo)positivismo a abdicação do esforço de apreensão dialética da realidade em sua totalidade concreta, substituindo-a por práticas descritivas “neutras”, que reforçam a manipulação geral e irrestrita característica das sociedades capitalistas contemporâneas. Para Lukács, a ciência deve ser orientada pelo compromisso ontológico com a verdade e a transformação do real, enquanto projeto emancipatório de homens e mulheres, o que implica um retorno às bases filosóficas críticas e dialéticas preconizadas por Hegel e Marx.

A integração dessas três contribuições filosóficas permitirá ao leitor do presente artigo traçar um panorama do desenvolvimento da teoria do conhecimento como um campo profundamente influenciado por contradições históricas, políticas e sociais. E que, portanto, não existem ciências “duras”, “exatas” ou “neutras”, que estejam imunes aos processos de manipulação das concepções (neo)positivistas e anti-ontológicas – o que podemos afirmar, sobretudo, das chamadas ciências humanas, entre elas, a Educação. Nesse sentido, o idealista objetivo Hegel forneceu os elementos filosóficos principais para uma compreensão dialética, ascensional, da “experiência da consciência”, enquanto Marx introduziu a materialidade histórica, invertendo a dialética hegeliana, algo que abriu caminho para Lukács desenvolver o argumento ontológico, o que permitiu, entre outras conquistas teórico-metodológicas, responder aos desafios epistemológicos dos séculos XX e XXI.

O artigo proposto, portanto, não apenas reflete sobre a relevância dos pensadores no passado, mas também busca posicionar suas ideias como instrumentos indispensáveis para a compreensão e transformação da realidade atual. A partir da presente análise introdutória de Hegel, Marx e

Lukács, o texto propõe-se a apresentar, nas considerações finais, indicações teórico-metodológicas aos educadores progressistas que buscarem utilizar os conceitos de certeza sensível, percepção, essência, aparência e totalidade como elementos fundadores de uma conduta pedagógica dialética e ascensional, considerando as implicações no fazer pedagógico. Nesse sentido, serão oferecidas cinco indicações teórico-metodológicas para educadores progressistas, extraídas dos pensamentos de Hegel, Marx e Lukács.

### *As influências do expressivismo de Johan Herder em Georg W. F. Hegel*

O grande pensador Georg W. F. Hegel foi um dos herdeiros das transformações culturais realizadas pelo movimento alemão *Sturm und Drang* (Tempestade e Ímpeto), que representou uma revolução “na literatura e na crítica, que foi decisiva para o futuro da cultura alemã” (Taylor, 2014, p. 34). Entre os vários intelectuais envolvidos no movimento cultural, que atuaram com diferentes níveis de contribuições, estava Johann Herder, um dos representantes do chamado expressivismo alemão, que exerceu forte influência na formação do pensamento do jovem Hegel. Para György Lukács (2018a, p. 73), ainda que permaneçam questionamentos sobre a real importância de Herder para o pensamento de Hegel, “na Alemanha daquela época, as ideias de Herder, por assim dizer, pairavam no ar”. Nesse sentido, cabe estabelecer, em linhas gerais, os elementos constitutivos da escola expressivista alemã, que tinha Herder como um dos seus expoentes.

Segundo Charles Taylor (2014, p. 34), o expressivista Herder reagiu ao processo operado pelo iluminismo de “‘objetivação’ da natureza humana”, ou seja, colocou-se “contra a análise da mente humana em diferentes faculdades”, do “ser humano como corpo e alma” e, ainda, “contra



a noção calculadora da razão, divorciada de sentimento e vontade”. Para Taylor (2014), está clara a divergência entre expressivistas e iluministas quanto à relação entre sujeito e objetos, visto que para o segundo grupo o sujeito se transformou também em objeto do pensamento racional. Segundo o autor, os iluministas, para os expressivistas alemães, haviam “dissecado o ser humano e, em consequência disso, distorcido a verdadeira imagem da vida humana em natureza humana objetivante” (Taylor, 2014, p. 45). Nesse sentido, as dicotomias alma e corpo, razão e sentimento, entre outras, atribuídas aos iluministas, enfrentavam forte oposição da corrente expressivista, que considerava a realidade como “corrente única de vida”, enquanto uma “filosofia da vida”, em que “nenhuma parte pode ser definida abstraíndo-se as demais” (Taylor, 2014, p. 45). O pensamento antidualista expressivista pode ser facilmente localizado no pensamento dialético hegeliano. Cabe destacar que, para a construção da “filosofia da vida”, de Herder e dos expressivistas alemães, foi importante a categoria espinosana de *conatus*, em que o “sujeito finito se enquadra dentro de uma corrente universal de vida” (Taylor, 2014, p. 36).

Ainda nesse breve resumo sobre Herder e o expressivismo, influências presentes no caldo cultural alemão do século XIX, cabe destacar que o pensador conferia importância à linguagem como “veículo de certa forma de consciência, que é caracteristicamente humana, a apreensão distinta das coisas”, que “chama de ‘reflexão’” (Taylor, 2014, p. 40). De outra forma, as palavras “não apenas fazem referência, mas também são sedimentos de uma atividade que vem a ser a forma humana de consciência” (Taylor, 2014, p. 40). Para Herder e os expressivistas da “filosofia da vida”, o mais alto grau do ser humano envolve sua realização como vida e como “atividade expressiva”, capaz de atingir a “autoclaresça e liberdade” (Taylor, 2014, p. 43).

Além das influências já indicadas, outras três dimensões do pensamento expressivista foram importantes, enquanto parte do caldo cultural de uma época, para a formação intelectual do jovem Hegel. Primeiramente, segundo Taylor (2014, p. 43, 47, 49), a liberdade é apresentada como um “valor central da vida humana”; em segundo lugar, a perspectiva expressivista busca o “intercâmbio com a vida mais ampla, não uma visão racional de ordem” – nesse sentido, para os expressivistas e muitos intelectuais românticos alemães, os gregos representavam o ideal de comunhão do homem com a natureza/vida –; e, em terceiro, a comunhão proposta pelos expressivistas não se limitava à natureza, mas estendia-se à comunidade, visto que refutava a visão iluminista de uma “sociedade composta de sujeito atomizados, moralmente autossuficientes, que estabelecem relações externas uns com os outros, buscando vantagens para si ou a defesa do indivíduo”. Nesse sentido, os elementos indicados, segundo Taylor (2014), forneceram ingredientes filosóficos importantes para a formação do pensamento hegeliano.

Como pensador, em seu tempo histórico, Hegel se nutriu nas fontes românticas e expressivistas do *Sturm und Drang* e produziu a superação dialética da filosofia de sua época. São várias as aproximações e divergências de Hegel em relação aos pensamentos de Friedrich W. J. Schelling (1775-1854) e Johann G. Fichte (1762-1814), entre outros, mas nos interessa sua elaboração filosófica em torno da filosofia kantiana (Taylor, 2014). Para Immanuel Kant (1724-1804), o sujeito pode ser “inferido com base no tipo de experiências com os objetos” (Taylor, 2014, p. 52). Em outras palavras, segundo Taylor (2014, p. 52), Kant busca “inferir da experiência o sujeito dessa experiência”. O argumento kantiano defendia que o sujeito da experiência seria composto por uma “unidade do ‘eu penso’, que

deve acompanhar todas as minhas representações; e que as conexões necessárias [...] moram dentro desse mundo, pois elas formam uma estrutura indispensável” (Taylor, 2014, p. 52). Para Kant, seria impossível conhecer a realidade como ela é, o objeto-em-si, pois a essência do objeto estaria vedada ao sujeito – o que podemos saber é sobre a experiência vivida pelo sujeito. Segundo Hegel, por outro lado, o mundo externo se apresenta à consciência como um desafio a ser superado, em que a experiência da consciência se desenvolve do sensível ao racional na busca do conceito do objeto.

Apesar das divergências filosóficas entre ambos, foi Kant que desenvolveu uma compreensão epistemológica que seria importante para Hegel: a relação entre consciência e mundo externo. Para Kant (2015, p. 31), só “podemos conhecer *a priori* das coisas aquilo que nós mesmos nelas colocamos”, que o “conhecimento racional *a priori*, a saber, que ele só se aplica a fenômenos e deixa de fora a coisa em si, como uma coisa efetivamente real por si mesma, mas por nós desconhecida”. Mas, afirma Kant (2015, p. 34-35) que, “mesmo sem poder conhecê-los, nós temos de poder pensar esses mesmos objetos como coisas em si mesmas”, pois, acrescenta, “do contrário se seguiria a absurda proposição de que o fenômeno existe sem algo que nele apareça”. Portanto, o ser, para Kant, tem “somente consciência imediata” do que está nele, ou seja, a “representação das coisas externas” (Kant *apud* Abbagnano, 2007, p. 221). Assim, Kant (2015) considerava a consciência como uma estrutura relacional, entre o sujeito e o mundo externo, e não um processo necessariamente interno. Nesse ponto, Hegel apresentou uma outra acepção para a consciência, o que ele chamou de experiência da consciência. Para Hegel, a partir do momento que o mundo externo foi captado pela consciência ele deixou de ser externo e passou a ser

consciência. O mundo externo não deixou de existir por ser apreendido pela consciência e não foi criado por ela, mas, na terminologia de Hegel, torna-se um ser-em-para-si (o outro apreendido pelo ser, pelo eu) (Taylor, 2014). Segundo Hegel, a operação subjetiva, ideal, inicia-se na relação com o mundo externo, mas deve extrapolá-lo, senão o objeto seria um mero reflexo não pensado na consciência do sujeito da captação sensível. E essa diferença entre Hegel e Kant tem um fundamento filosófico importante, decorrente da argumentação aqui apresentada: o ser-outro, enquanto aparência, seria estranho à consciência, não estaria plenamente revelado em suas determinações. A aparência externa, portanto, não coincidiria com a essência, e, para Hegel, justamente a superação da aparência seria a experiência da consciência. Nesse sentido, Kant está certo ao afirmar existir uma consciência relacional, mas no sentido do sujeito que nega o objeto e busca compreender a sua gênese, ou seja, que busca explicitar o que está implícito, desvelar a aparência que se apresenta como necessária. Trata-se da busca do que Hegel chamou de conceito, ou seja, a unidade entre essência e manifestação – o saber complexo sobre o objeto (Taylor, 2014).

Aqui tem-se um argumento importante para a discussão proposta pelo presente artigo: a experiência da consciência, para Hegel, seria um processo ascendente de elevação da subjetividade, do seu estado sensível em direção ao conceito, o pensamento racional e científico (Taylor, 2014), atravessando a percepção e o entendimento. Nesse processo ascensional proposto por Hegel, o objeto da consciência, após a sua negação, não seria mais o objeto inicial, primeiramente apreendido pela consciência sensível como uma aparência, mas um novo em-si, elevado em determinações, como veremos. Mas cabe reiterar que todo o processo, enquanto operação subjetiva, ocorre na consciência do

sujeito, sem que a realidade seja abalada em seus fundamentos físico-químicos. Nas palavras de Hegel (2005, p. 27), trata-se de um “esforço para chegar ao pensamento da coisa em geral e também para defende-la ou refuta-la com razões, captando a plenitude concreta e rica segundo suas determinidades”. No processo de “retirar os homens do afundamento no sensível, no vulgar e no singular” (Hegel, 2005, p. 29), a consciência do sujeito realiza o movimento (do para-si) em direção aos objetos do mundo exterior. A consciência sensível, mergulhada no “vulgar”, que seria a forma das experiências imediatamente à consciência, é a “certeza imediata de um objeto externo”, cujas determinidades são de ser um em-si (este), um agora e um aqui (Hegel, 2018a, p. 87).

A percepção do objeto pelo sujeito, estágio seguinte da experiência da consciência, seria imediata e mediada, ou seja, “uma mescla de determinações sensíveis ou do sentimento e determinações do entendimento” (Hegel, 2018a, p. 87) – argumento que será desenvolvido no próximo tópico. Nesse sentido, o processo de mediação se daria pela estrutura sócio-histórica existente, visto que nossas relações sociais são entre sujeitos históricos reais e que o construto social antecipa mediações que estruturam a experiência da consciência. Por isso, as imediatricidades e mediações estão constantemente sendo atualizadas pelo que Hegel chamava de espírito, ou seja, os pressupostos organizados das possibilidades de apreensão autorreflexiva do mundo pelos sujeitos, ou seja, as condições necessárias para o saber, numa perspectiva histórica (Taylor, 2014), ou, ainda, a própria cultura humana (gênero) em movimento no tempo e espaço.

Na experiência da consciência, o para-si ou o subjetivamente vivenciado (desejo) buscam negar a aparência do objeto, que primeiramente foi captado pela certeza sensível,

como já citado. Trata-se de uma característica do sujeito hegeliano: a negatividade epistemológica, isto é, a não aderência aos objetos, a não satisfação do sujeito cognoscente diante do objeto, que deve ser consumido por ela. Nas palavras de Hegel (2005, p. 35), o “sujeito é a negatividade pura e simples, e justamente por isso é o fracionamento do simples ou a duplicação oponente, que é de novo a negação dessa diversidade indiferente e de seu oposto”. Pois o verdadeiro “é o todo”, “mas o todo é somente a essência que se implementa através de seu desenvolvimento” (Hegel, 2005, p. 36). E, na marcha do sujeito, da “negatividade pura e simples”, da certeza sensível para o saber do conceito, da essência que se desenvolve, a consciência deve “se esfaltar através de um longo caminho” (Hegel, 2005, p. 41). E, para Hegel (2005, p. 43), o longo caminho do esfaldado espírito negativo, o “apreender e o examinar” consistem em “verificar se cada um encontra em sua representação o que dele se diz, se isso assim lhe parece, se é bem-conhecido ou não”. Nesse sentido, Hegel (2005, p. 46) afirma que a experiência é o nome dado ao movimento “em que o imediato, o não-experimentado, ou seja, o abstrato – quer do ser sensível, quer do simples apenas pensado – se aliena e depois retorna a si dessa alienação”; e “por isso”, afirma o autor, “como é também propriedade da consciência – somente então [o imediato] é exposto em sua efetividade e verdade” – daí a importância de se compreender a noção de “verdade” para Hegel. O objeto, antes mera abstração, se transforma em abstração pensada. Conhecer, portanto, seria um ato de apreender a realidade de formas cada vez mais ricas em determinações. Em síntese, trata-se do que Hegel chamou de negação da negação e que foi importante para a formação filosófica do pensamento de Karl Marx, como veremos em Grundrisse (2011).

Além disso, para Hegel (2005, 2018a, 2018b), os objetos do mundo sensível se tornam mais complexos, diferentes da imagem imediata, na medida em que se desenvolve o processo de “melhoramento da consciência”, resultado da alienação da consciência, em espiral e de forma ascensional. O objeto para a consciência, a despeito da sua forma externa sensível, está em movimento, se desenvolve no tempo e no espaço, compõe-se de determinidades para além da imediaticidade como um simples este, aqui e agora. E a consciência, por seu turno, também está em movimento permanente, na medida em que o conhecimento sobre o mundo externo também se eleva constantemente – o espírito, ou os acúmulos produzidos pelo gênero humano, também se modifica no tempo e no espaço.

Existe na compreensão hegeliana sobre a consciência e o mundo uma epistemologia que oferece instrumentos para se analisar também a história e a sociedade. Para Lukács (2018a, 608), Hegel realizou uma análise rigorosa do processo de elevação da “consciência comum até a consciência filosófica” e foi o primeiro da sua geração a historicizar a filosofia. Segundo Lukács (2018a, p. 610), para Hegel, como primeiro movimento, “o ponto de partida” seria a “consciência natural e comum do indivíduo” e ao retornar para si, em um segundo movimento, ela ingressaria, a consciência, no “segundo círculo de apropriação das experiências genéricas. [...] a história como história real”. Em um terceiro movimento, a consciência faria uma “retrospectiva”, “tomando conhecimento, ordenando e reunindo os momentos da verdade absoluta” (Lukács, 2018a, p. 611). A consciência na concepção de Hegel, dessa forma, “obtem o conhecimento adequado das leis do movimento da história, o conhecimento da dialética da realidade” (Lukács, 2018a, p. 611).

A dialética ascensional ou ascendente, como nomeou Taylor (2014), ou que historiciza as leis do movimento da história, como afirmado por Lukács (2018a), representou, de toda forma, a principal contribuição de Hegel para a teoria do conhecimento, da qual se nutriram uma geração de outros pensadores, como Karl Marx e Friedrich Engels (1820-1895). Nas contribuições filosóficas de Hegel estão presentes os principais elementos do debate epistemológico dos séculos XX e XXI, tais como: a) a certeza sensível como forma primeira de captação do fenômeno, ou seja, o modo como o mundo externo se manifesta à consciência; b) e a necessidade de superação da certeza sensível, enquanto processo de elevação da própria consciência em relação ao objeto imediato, como busca da essência que não está acessível no este-aqui-agora, quer dizer, o em-si-mesmo do objeto. Nesse sentido, torna-se imperioso registrar que as contribuições de Hegel para o pensamento ocidental deixaram evidente as distinções entre o sujeito cognoscente e objeto cognoscível.

### *Certeza sensível e percepção em Hegel*

Será necessário aprofundar os conceitos de certeza sensível e de percepção em Hegel para uma melhor compreensão dos conceitos marxiano e freiriano de ciência. Primeiro, é preciso resgatar que o Iluminismo europeu representou o ápice do processo de distinção entre civilização, produzida pela atividade humana, e o estado de natureza. Nesse sentido, a perspectiva iluminista serviu aos objetivos de uma classe social em ascensão entre os séculos XVII e XIX, a burguesia, que buscava construir a superioridade do homem de tipo burguês, racional e livre das amarras feudais, frente ao misticismo religioso e diante das forças da natureza, ampliando seu controle sobre elas. Mesmo a proposição da reunião entre humanidade e nature-



za proposta pelo expressivismo alemão, enquanto fluxo de vida, não aboliria a diferença entre os dois termos. Para o expressivismo, tratava-se da unidade entre distintos produzida pela vontade, ou seja, entre dois campos com os traços distintivos, mas que seria o pensamento, que marca a mais clara distinção, aquele que também une (Taylor, 2005). Dessa forma, o expressivismo de Herder e outros, ainda que compreendesse as distinções, acreditava que a busca pela unidade produziria homens e mulheres com visões mais amplas sobre a realidade.

Para Hegel, segundo Taylor (2005, 2014), o processo de distinguir humanidade e natureza, em que o segundo termo se apresenta como objeto da vontade humana, tem como propósito dessacralizar o mundo, um processo que também deveria ser superado pela filosofia. Dessa forma, as coisas no/do mundo seriam constituídas pelos sujeitos e constituintes deles, uma vez que por meio do trabalho possibilitam aos homens e mulheres transformarem o mundo externo e se transformarem no processo. Nas palavras de Hegel (2018a, p. 100-101): “o servo tem em si a vontade do senhor e tem apenas na coisa o objeto em que ele pode alcançar a intuição de si mesmo” e, ainda, “o servo como vontade que não é para si, comporta-se pelo contrário como quem trabalha e dá forma”. Nesse sentido, o trabalho para Hegel (2018a, p. 101) seria o “processamento das coisas ou tal referência negativa do Si mesmo a elas que se faz forma das coisas, recebe a objetividade das mesmas e proporciona a si mesmo tal ser determinado”. O conceito de trabalho em Hegel não será explorado em sua complexidade, mas serve para reforçar a importância do mundo externo para o processo de elevação espiritual do gênero humano, pois representa o universo de objetos que são alvos da vontade humana, que são consumidos pelos desejos dos sujeitos da atividade sensível. O trabalho para Hegel seria “intuição de

si mesmo”, dação de forma, “processamento das coisas” que “proporciona a si mesmo” as formas que produz, enquanto apropriação do mundo, alienação humana que deixa registros na realidade, ainda que a vontade inicial, que desencadeia o movimento do servo, seja a vontade do senhor. Aqui, inclusive, reside um fundamento ontológico que está presente em diferentes perspectivas teóricas, principalmente no campo dos estudos educacionais: o processo de transformação do mundo realizado pelo sujeito da práxis, em retroação dialética, também transforma o próprio sujeito.

Para Hegel (2005, p. 29), o esforço para dessacralizar o mundo seria um processo “tenso e impaciente”, como citado, “para retirar os homens do afundamento no sensível, no vulgar e no singular”. Pois, para Hegel (2005, p. 29), o “sentido”, que seria captado pela certeza sensível, “está tão enraizado no que é terreno que se faz mister uma força igual para erguê-lo dali”. Dessa forma, em primeiro lugar, segue a constatação de que, para o autor, o mundo externo possui, efetivamente, um estatuto independente da consciência do sujeito do ato cognoscente, o universo do empírico para os Iluministas. Contudo, depreende-se que, para ele, o empírico não serviria como critério de verdade, mas somente a experiência da consciência seria capaz de aproximar-se da verdade, enquanto totalidade. A experiência seria “justamente o nome desse movimento em que o imediato, o não-experimentado, ou seja, o abstrato” seria superado pelo pensamento que “se aliena e depois retorna a si dessa alienação” (Hegel, 2005, p. 46). Elevar-se do afundamento no sensível significa mediatizar o objeto da experiência, torná-lo mais rico em mediações/relações, como mencionado anteriormente.

Na perspectiva de Hegel (2005, p. 54), o esforço para romper com a imediatez tem também origens nas características ontológicas da própria consciência, visto que

na “vida cotidiana [a consciência] tem, em geral, por seu conteúdo, conhecimentos, experiências, sensações de coisas concretas” e também conta com “pensamentos, princípios – o que vale para ela como um dado ou estão como ser ou essências fixas ou estáveis”. Aqui Hegel (2005) aprofunda o que foi mencionado no tópico anterior, historicizando a própria consciência, que também se transforma acompanhando o desenvolvimento do espírito (gênero humano, cultura). Uma consciência constituída por “conhecimentos”, “experiências”, “pensamentos” e “princípios”, elementos objetivos e subjetivos que historicamente também se movem no tempo e espaço. Os objetos, portanto, se apresentam à consciência, no primeiro momento da certeza sensível, como “sensações de coisas concretas” (Hegel, 2005, 2018a). Seria o “isto é”, o “este” que aparece no tempo e no espaço, no “aqui” e no “agora” (Hegel, 2018a). Nesse primeiro contato não estão evidentes, dessa forma, as contradições<sup>74</sup> que tornam o objeto necessário, “a consciência distingue algo de si e ao mesmo tempo se relaciona com ele” (Hegel, 2005, p. 54), sem ainda apreender a gênese e o desenvolvimento do “algo” distinto de si.

O objeto, para a certeza sensível, aparece ao sujeito em sua fixidez, estabilidade e plenitude, o que lhe confere, dessa forma, o *status* de forma “mais verdadeira” (Hegel, 2005, 2018a). Como já dito, à consciência sensível basta saber que o objeto “é”, ou seja, uma imediatez simples, um “isto é”, “aqui” e “agora”. E a certeza sensível, por ser assentada no cotidiano da vida em fluxo, submersa no vulgar, seria levada a sempre “esquecer” o movimento que fez anteriormente para conhecer o objeto, para começar, “de novo”, o “movimento desde o início” (Hegel, 2005, p. 92). Por isso, ao criticar as filosofias que absolutizam

<sup>74</sup> O mundo externo, por outro lado, também se apresenta à certeza sensível como o mais “rico conhecimento e até como um conhecimento de riqueza infinda, para o qual é impossível achar limite” (Hegel, 2005, p. 85).

as experiências sensíveis, Hegel (2005, p. 94) reafirma a necessidade da ciência para o conhecimento dos objetos, para além da sua fixidez: “quando se diz de uma coisa é apenas que é uma coisa efetiva, um objeto externo”, nesse sentido “ele [objeto] é enunciado como o que há de mais universal, e com isso se enuncia mais na igualdade que sua diferença com todas as outras”. Para a sensibilidade basta o “é da coisa”, e nessa simplicidade abstrata a coisa pode ser similar a outras coisas. E que, portanto, a simplicidade abstrata da coisa não pode ser o parâmetro do sujeito que busca fazer ciência. Como disse Karl Marx (2011) mais tarde, o desafio está justamente na *differentia specifica*, que garante o ser-propriadamente-assim do objeto, ou, como disse Hegel, a “diferença” da coisa em relação a “todas as outras”.

Segundo Hegel (2005), seria necessário, para o melhor entendimento sobre a certeza sensível, diferenciá-la do que ele nomeia como percepção, o que, para tanto, exigiria avançar um pouco mais na definição da própria certeza sensível. Assim, como citado, a certeza sensível é a “certeza imediata de um objeto externo” (Hegel, 2018a, p. 87). Trata-se, novamente, de um “este”, “aqui” e “agora” – o indicado pelo sujeito. Contudo, trata-se de um “este” que se transforma porque formado por um “aqui” e um “agora” que também podem mudar. Mesmo as pedras mudam de lugar e de forma pela força do tempo e das intempéries. Para Hegel, portanto, o sensível seria o mais abstrato porque estaria preso em compreensões insuficientes sobre o objeto. Dessa forma, o sensível está no lado oposto do abstrato concreto<sup>75</sup>, seria a “pobre determinação” (Hegel, 2018a, p. 93). Assim, a percepção, tratada a seguir, seria um estágio imediatamente superior à certeza sensível, a “pobre determinação” abstrata, pois mesmo o que aparece como

---

<sup>75</sup> E aqui cabe destacar que, para Marx (2011), o objeto mais rico em determinações seria um abstrato concreto – visto que seria captado pela consciência de forma mais complexa.

imediatamente à certeza sensível seria certamente resultado de mediações, ainda que não totalmente desveladas.

Para Hegel (2018a), tudo é “mediado” na realidade e corresponde à unidade entre mediaticidade e imediaticidade. Na percepção, portanto, as mediações adquirem maior determinidade, mesmo que ainda insuficientes para apreender cientificamente a essência do objeto. Segundo Hegel (2018a, p. 87), a percepção “tem um objeto decerto externo, sensível, mas mediato – uma mescla de determinações sensíveis ou do sentimento e determinações do entendimento”. Para o pensador prussiano, as determinações sensíveis são as “determinações da cor, do tom, do olfato, do gosto e do tato” (Hegel, 2018a, p. 87). Já as determinações do entendimento são a “singularidade e a diversidade de propriedades, que são universais e estão ao mesmo tempo contidas na singularidade, que constitui assim uma coisa” (Hegel, 2018a, p. 87). Para clarear o argumento, Hegel (2018b) desdobra as determinações do entendimento em quantidade, qualidade, infinidade, matéria, forma, fundamento, substancialidade, causalidade e ação recíproca, conforme registrou na sua obra de maturidade, a *Enciclopédia das Ciências Filosóficas*. A percepção, portanto, avança na observação das determinações que, mesmo ainda contraditórias, pelo seu caráter universal e, ao mesmo tempo, singular, são superiores ao experimentado pela consciência por meio dos sentidos – ou seja, estariam além dos meros “isto é”, “este” e “agora” da certeza sensível.

Sobre a mencionada contradição, cabe mais uma observação epistemológica sobre as determinações do entendimento: na visão de Hegel (2018a, p. 94), são “momentos” da coisa em-si, uma vez que esse nível de compreensão contém determinações que, à primeira vista, estariam “livres para si, não perturbadas pelas outras”, sendo a coisa o “âmbito universal”. Mas, diz Hegel (2018a,

p. 94), a coisa “enquanto singularidade simples, negativo da livre indiferença destas matérias”, obriga às determinações uma existência ab-rogada, suprimida ou, como já dito, como momentos. A singularidade cabe apenas à coisa, visto que na singularidade da coisa, “a que inseparavelmente pertencem, a sua independência e seu subsistir, indiferente, são negados e apenas a coisa é o que para si subsiste” (Hegel, 2018a, p. 94). Esta, portanto, seria a principal contradição das determinações do entendimento: em sua universalidade, tomadas isoladamente, as determinações do entendimento não suficientes para explicar a singularidade da coisa; isto é, significa afirmar, por exemplo, que todo ser ou coisa corresponde a uma quantidade, o que não explicita objetivamente o seu *quantum* nem remete às demais propriedades dele. E exemplos similares poderiam ser oferecidos à qualidade, matéria, forma, entre outras. E, por essa natureza contraditória, as determinações “constituem o objeto [mesmo] do entendimento, para o qual figuram como fenômenos e que considera o íntimo das coisas” (Hegel, 2018a, p. 95). Assim, “nenhuma” das determinações do entendimento “é a verdade, mas ab-rogam-se” (Hegel, 2018a, p. 95), pois existem objetivamente apenas como junção na coisa.

A reflexão de Hegel sobre a universalidade das determinações *versus* sua singularidade na coisa significa, para a ciência, que fator algum, tomado de forma isolada e sem a *differentia specifica* será suficiente para caracterizar adequadamente um objeto de estudo, dado que existem leis e interações entre leis, em um determinado tempo e espaço, que nos remetem ao que Lukács (2018b) chamava de complexo de complexos. E o complexo de complexos, que possibilitou a existência do objeto, seria também outra coisa, com propriedades emergentes próprias, que não se explicam pela simples soma das partes que o constituem. Extrapolando o argumento, a perspectiva de Hegel para

a ciência também significa que o estudo de determinado objeto exigiria igualmente uma ontologia ou, melhor dizendo, uma concepção do ser e do mundo, que explicasse a necessidade dele na ordem geral das coisas.

Importante, dessa forma, analisar brevemente a relação entre todo e partes, segundo a perspectiva de Hegel (2005). O tema não será explorado em detalhes, mas algumas palavras de Hegel (2005, p. 36, 50) podem enriquecer o tópico: primeiramente, “o verdadeiro é o todo” e “o movimento é o duplo processo e vir-a-ser do todo”; de maneira que “cada momento põe ao mesmo tempo o outro, e por isso cada qual tem em si, como dois aspectos, ambos os momentos”; e eles, partes e todo, “conjuntamente, constituem o todo, enquanto se dissolvem a si mesmos e se fazem momentos seus”. Nesse sentido, podemos compreender que para o filósofo as partes estão presentes como momentos do todo e o todo também seria um momento delas, em um sistema em que as partes são tão complexas quanto o próprio todo, constituindo, de fato, um complexo de complexos.

Para Lukács (2018a, p. 687), o idealismo objetivo de Hegel mostrou-se capaz de “operar em áreas muito amplas do conhecimento humano, com uma gnosiologia do reflexo da realidade”, o que confere às contribuições filosóficas de Hegel um “espaço que abrange um terreno largo e extenso do conhecimento humano para a apreensão correta do mundo exterior; para a elaboração das determinações essenciais do conhecimento”.

Nesse sentido, entre as conquistas do pensamento hegeliano está, em primeiro lugar, a afirmação de que o mundo exterior possui existência independente do pensamento humano – ao contrário do que se acusa, para Hegel a consciência não produziria a realidade, mas seria um dos vários momentos do todo. O mundo externo existe, e sua legalidade, revelada nos objetos singulares, pode ser apre-

endida pela consciência; as coisas, portanto, apresentam-se à consciência em estado ainda indeterminado e seu enriquecimento em determinações é o resultado do movimento da própria consciência em seu trabalho de penetração no íntimo da coisa. O mundo externo existe, e cabe ao sujeito desvelar, por meio da abstração<sup>76</sup>, as contradições e conexões que certificam sua necessidade histórica.

Em segundo lugar, compreende-se que Hegel identificou a certeza sensível como o instrumento mais fundamental da consciência para captar o mundo, a saber, as capacidades dos sentidos. Seria o que Roy Bhaskar (2015) considerou o reino da experiência, sobre o qual não se pode dizer mais do que os sentidos permitem captar. Assim como Hegel, Bhaskar (2015) se afastou do empirismo por considerá-lo parcial e insuficiente para revelar aquilo que a consciência pode produzir por meio do trabalho e do espírito (conhecimento). A certeza sensível, como dito por Hegel (2005, 2018a, 2018b), será a mais pobre em determinações e, assim, ratifica a importância da ciência para se captar as legalidades que constituem o objeto.

Por último, Hegel (2005, 2018a) introduziu o estágio seguinte da consciência, mas não o derradeiro, a percepção. Como dito, nesse ponto Hegel introduz o conceito de determinações do entendimento, como matéria, forma, substância, entre outras, e demonstra que estão em contradição por habitarem o plano universal e, ao mesmo tempo, o singular da coisa, em que estão ab-rogadas, suprimidas. Nesse momento, Hegel estaria, segundo a perspectiva de Bhaskar (2015), em um outro reino, aquele dos eventos, onde a razão opera incursões no íntimo das coisas, para

---

<sup>76</sup> Como dito por Marx (2013, p. 78), em *O Capital*, “na análise das formas econômicas não podemos nos servir de microscópio nem de reagentes químicos. A força da abstração [*Abstraktionskraft*] deve substituir-se a ambos”. Seria a capacidade humana de abstração que confere à consciência o poder de penetrar no íntimo da realidade.



além dos limites do sensível. E, nesse sentido, pode-se afirmar que Hegel foi um dos pensadores que, com maior êxito, expuseram as importâncias e os limites do empírico e da própria consciência no processo de construção do conhecimento, um legado teórico que ocupou as energias de outros grandes pensadores.

A perspectiva hegeliana explicitada teria sido fundamental para o desenvolvimento das reflexões de Marx sobre o capitalismo do século XIX. A dialética hegeliana legou às gerações seguintes de pensadores, mesmo aos críticos, como Ludwig Feuerbach (1804-1872), Marx e Engels, um método para capturar as “categorias mais abstratas”, oferecendo a “possibilidade de expô-las em seu movimento, em sua conexão dinâmica” (Lukács, 2018a, p. 579). O método revela a estrutura e as relações entre as várias categorias, estabelecendo linhas diacrônicas e sincrônicas que perpassam qualquer objeto de estudo – uma análise, portanto, ontogenética. Aliás, Marx (2013), que havia relido a *Ciência da Lógica* às vésperas da escrita de *O Capital*, reservou papel fundante às determinações. Além disso, está patente a presença hegeliana na linguagem e na forma de exposição marxiana.

Karl Marx (2013), no caminho do velho mestre, incorporou a noção de contradição entre as determinações que, sendo universais, se mostram realmente úteis para a reflexão quando confrontadas com as particularidades e singularidades que lhe conferem concretude e historicidade. Como se verifica em *O Capital* (Marx, 2013), as formas se sucedem e se desdobram, entre abstrações razoáveis e novas determinações, para ganharem cada vez mais concretude. Qual a configuração do trabalho, das relações de produção e do Estado no capitalismo? Complexos constituídos por categorias subjacentes que estão presentes em diferentes tempos históricos, mas que se encontram figuradas de formas espe-

cíficas no reino do capital. Karl Marx pôde assim avançar em sua análise porque se apoiou decisivamente nos ombros de outros gigantes, como Hegel, Ludwig Feuerbach, Adam Smith (1723-1790) e David Ricardo (1772-1823). Não à toa, Marx (2013, p. 91) se declarou “publicamente como discípulo daquele grande pensador [Hegel]”, principalmente quando a memória e as contribuições de Hegel estavam sendo atacadas por pensadores e polemistas de menor qualidade.

### *O realismo científico de Karl Marx e György Lukács*

Os elementos da filosofia hegeliana apresentados ofereceram parâmetros para, a partir desse momento, adentrar nas reflexões de Karl Marx e György Lukács sobre a ciência. A compreensão de Karl Marx sobre a distinção/unidade entre essência, aparência e fenômeno compareceu textualmente pouco na obra do autor. Como se sabe, Karl Marx não escreveu um tratado filosófico sobre o método dialético, mas dedicou importantes debates com o idealismo objetivo de Hegel e com o idealismo subjetivo dos hegelianos, assim como com a Economia Política, o que resultou em indicações valiosas para as discussões epistemológicas. O presente tópico, nesse sentido, apresenta as contribuições de Karl Marx e de um dos principais filósofos marxistas do século XX, György Lukács, para as discussões onto-epistemológicas.

Como dito, Marx espargiu indicações metodológicas importantes em textos importantes. Por exemplo, afirmou que “do mesmo modo que não se julga o indivíduo pela ideia que de si mesmo faz, tampouco se pode julgar uma tal época de transformações pela consciência que ela tem de si mesma” (Marx, 2008a, p. 48), e que se deve procurar nas contradições da vida material os elementos essenciais

para explicar a práxis e a própria formação social. Para o fundador do materialismo histórico, o discurso seria parte da consciência, que, por sua vez, estaria associada à própria estrutura social, visto que é o “ser social que determina a sua consciência” (Marx, 2008a, p. 47). Existe, portanto, uma distinção entre o que uma época/sociedade/classe/indivíduo representa sobre si (discursiva, aparenta) e aquilo que efetivamente é (sua essência). O discurso, via de regra, está encoberto por elaborações ideais que ocultam o movimento histórico que o condicionou, e, além disso, a própria consciência do discursante deve ser compreendida no contexto da existência material. Assim como Hegel, Marx aconselha ao pesquisador que não acredite nas indicações da certeza sensível e do imediato. Seria preciso ir além.

Nesse sentido, é possível inferir que, para Marx, a ciência tem um papel fundamental no processo de desvelamento da realidade, que seria heterogênea, dinâmica e multifacetada, como já dito, um complexo de complexos (Lukács, 2018b). Em uma passagem célebre, Marx (2017a, p. 880) afirmou que “toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente”. Karl Marx claramente distinguia manifestação (aparência) e essência (estrutura, desenvolvimento e gênese do objeto), sendo que a ciência deveria se dedicar ao desvelamento da segunda – ainda que a aparência, de fato, também constitua a experiência do sujeito com o objeto. Ao recuar um pouco a argumentação, seria possível localizar em Hegel (2005, p. 53) que a aparência seria o “delírio báquico”, em referência ao deus romano do vinho, que seria o “surgir e passar que não surge nem passa, mas que em si constitui a efetividade e o movimento da vida da verdade”. A aparência seria tão real, tão efetiva, quanto a essência, pois “em si constitui a efetividade e o movimento da vida da verdade”, mas seria, sobretudo, a manifestação que não

revela a gênese e a estrutura do fenômeno, seria o “delírio” embriagado por Baco, cabendo à ciência a descoberta da “estrutura do todo, apresentada em sua pura essencialidade” (Hegel, 2005, p. 53). Pode-se afirmar que Marx aprendeu e repetiu, em linguagem menos intrincada, a lição ensinada pelo velho mestre.

Nesse sentido, a manifestação (aparência ou o imediato), aquilo que está acessível à certeza sensível, e a essência (ou mediações) são os elementos com os quais a ciência deveria confrontar-se para estabelecer uma figuração correta do objeto e da própria realidade, no termo cunhado por Lukács (2018b). Para a ciência, o imediato, a aparência do fenômeno, oferece um ponto de partida visível, sensorial, como manifestação de uma totalidade de legalidades, conexões, relações, coisidades, etc., que constituem a efetividade. Karl Marx (2013, p. 607) corroborou com a compreensão anterior ao dizer que “em sua manifestação as coisas frequentemente se apresentam invertidas”, sendo uma determinidade do objeto conhecida por “quase todas as ciências”. Além disso, em “Salário, preço e lucro” (1865), um informe apresentado à Associação Internacional dos Trabalhadores, Marx (2008b, p. 357) fez referência ao caráter paradoxal da ciência: “parece também paradoxal que a terra gire ao redor do sol e que a água seja formada por dois gases altamente inflamáveis” e que, nessa perspectiva, as “verdades científicas serão sempre paradoxais, se julgadas pela experiência de todos os dias, a qual somente capta a aparência enganadora das coisas”. O paradoxo estaria entre, de um lado, a percepção cotidiana, fundada no vulgar da certeza sensível, que toma a fixidez da aparência (a manifestação) como a verdade das coisas, e, do outro, o conhecimento científico, que muitas vezes se apresenta de forma “contraintuitiva” para o indivíduo não iniciado na ciência. A reflexão de Marx seria importante também para

os tempos atuais, em que grassam a negação da ciência e o anti-intelectualismo, época em que o senso comum, acrítico e ahistórico, foi elevado ao patamar de dogma.

O pensador marxista sardo, Antonio Gramsci (1891-1937), desenvolveu uma conceituação para o senso comum que auxilia na presente argumentação. Para ele, o senso comum tem as “características difusas e dispersas de um pensamento genérico de uma certa época em um certo ambiente popular” (Gramsci, 2024, p. 1494). O senso comum seria, para Gramsci (2024, p. 1508), “uma concepção (inclusive nos cérebros individuais) desagregada, incoerente, inconsequente, conforme à posição social e cultural das multidões”, sendo que a sua relação com a religião seria “mais íntima” do que com o pensamento filosófico ou científico. Para o pensamento desagregado e incoerente do senso comum, mergulhado na vulgaridade da certeza sensível, a ciência, de fato, se apresenta como algo paradoxal. Pois, como visto, para Hegel e Marx a aparência se apresenta “invertida” e “báquica”, mas apenas para a ciência, porque para o senso comum, ao contrário, ela responde adequadamente aos desafios do cotidiano. Uma vez que, segundo Gramsci (2024, p. 1512), o senso comum, que se nutre da aparência das coisas, seria plenamente operacional para a vida cotidiana, visto que contaria com aparente “solidez formal” e a capacidade de produzir “normas de conduta”. Para o não filósofo, o homem “simples”, o senso comum, que também abriga o chamado “dito popular”, enquanto “bom senso”, teria muito mais relação com a vida cotidiana do que a ciência.

Como disse Hegel (2005, 2018a, 2018b), as aparências seriam pontos de partida do processo de investigação científica. O que interessa à ciência na perspectiva dialética, como também foi dito, são as mediações, relações, processos, etc. As afirmações anteriores, contudo, não são

unânimes entre as correntes filosóficas e no debate epistemológico contemporâneo, como veremos com György Lukács. Importante frisar que a falta de unanimidade quanto ao estatuto da ciência não seria exclusividade dos tempos atuais. No século XIX, em sua polêmica com o filósofo francês Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865), Marx (2017b, p. 98) alertava que os economistas explicam “como se produz” em “relações dadas”, mas não “explicam como se produzem essas relações, isto é, o movimento histórico que as engendra”. Em outras palavras, os economistas do século XIX e Proudhon “explicavam” a manifestação visível do fenômeno, ou seja, “como se produz” em “relações dadas”, mas não os processos da sua constituição no tempo e espaço, enquanto atividade humana sensível e social. Novamente, interessaria para Marx (e Hegel), para além da estrutura do percebido pela consciência sensível, também a gênese, o corte sincrônico, as mudanças e permanências que determinam a *differentia specifica* do objeto. Karl Marx (2013) afirmou, para lembrar, que “quase todas” as ciências compreenderiam a natureza “invertida” da aparência, menos a Economia Política burguesa e Proudhon, pelo que se percebe.

Nesse sentido, cabe traçar em linhas gerais a metodologia marxiana. Ao discutir sobre o método da Economia Política e de Hegel, Marx (2011, p. 54) afirmou que pareceria “correto” começar qualquer investigação “pelo real e pelo concreto, pelo pressuposto efetivo”. Mas, rapidamente, alertou para a necessidade de problematizar essa afirmação, visto que o “pressuposto efetivo”, tomado em si, desconsiderando as demais determinações da realidade, seria a repetição de uma mera abstração, uma “representação caótica do todo” (Marx, 2011, p. 54). Afinal, tratar-se-ia de uma efetividade “pressuposta”. Como também seria o objeto sensível em Hegel (2005, p. 54), enquanto “sen-

sações de coisas concretas”. Para Marx (2011, p. 54), o trabalho da ciência precisa ir além, ou seja, partiria do “conceito representado” para chegar analiticamente a “conceitos abstratos cada vez mais finos, [...] às determinações mais simples”, ou ao que chamava de “abstrações razoáveis”, categorias presentes em todas as épocas históricas. O abstrato agora passaria a ter outra conotação, enquanto produto do pensamento reflexivo. De posse das abstrações razoáveis, o sujeito cognoscente retornaria ao ponto inicial, ao “pressuposto efetivo”, para que o caos das representações abstratas fosse substituído por uma “rica totalidade de muitas determinações e relações” (Marx, 2011, p. 54). Em outros termos, os “conceitos abstratos”, ainda que “finos”, “simples” e “razoáveis”, em sua universalidade, seriam substituídos por “determinações e relações”. Ou, nas palavras de Hegel (2005), a certeza sensível, a percepção e as determinações do entendimento seriam dialeticamente superadas pelo esfalçar da experiência da consciência, sendo substituídas pelo conceito do objeto.

Para Marx (2011, p. 54), o concreto, a “síntese de múltiplas determinações”, seria o ponto de partida da “intuição e da representação” e o ponto de chegada como reconstrução ideal do objeto. A reprodução ideal, contudo, não seria a “gênese do próprio concreto”, mas a “relação abstrata, unilateral, de um todo vivo, concreto, já dado” (Marx, 2011, p. 55). Por meio de procedimentos metodológicos, a ciência seria o processo de reprodução ideal, espelhamento, conforme Lukács (2018b), de um “todo como um todo de pensamentos, tal como aparece na cabeça, [...] um produto da cabeça pensante que se apropria do mundo do único modo que lhe é possível” (Marx, 2011, p. 55), isto é, por meio da “força da abstração” (Marx, 2013, p. 78). E a preocupação de Marx (2011, p. 55) está restrita ao desenvolvimento teórico e científico, sendo que nas apropriações

“artística, religiosa e prático-mental” o processo ocorre de formas diversas – como foi possível perceber em Lukács (2018b), quando diferenciou o espelhamento da ciência e da arte.

Por fim, cabe afirmar que, para Marx (2011), as categorias, extraídas do objeto são expressões ideais do movimento da realidade. Captar o movimento seria fundamental para a investigação científica, pois tudo o que “existe, tudo o que vive [...] existe e vive graças a um movimento qualquer” (Marx, 2017b, p. 99). E o mesmo disse Hegel (2005, p. 31), ao afirmar que o espírito “nunca está em repouso, mas sempre tomado por um movimento para a frente”, pois “se forma [...] em direção à sua nova figura, vai desmanchando tijolo por tijolo o edifício de seu mundo anterior”. Logo, a categoria do movimento perpassa as ontologias hegeliana e marxiana, visto que o “movimento é o [...] vir-a-ser do todo” (Hegel, 2005, p. 50). E o todo, como disse Marx (2011), é o real, o concreto.

### *A crítica de Lukács ao neopositivismo*

As formulações de Marx sobre a ciência, ainda que esparsas, ofereceram à Lukács os elementos fundamentais para analisar o positivismo e o neopositivismo. A crítica de Lukács (2018b) está centrada no processo de “expulsão” da ontologia do campo das ciências naturais e sociais, realizada pelo (neo)positivismo, e a constituição dos instrumentos ideológicos para uma manipulação geral e irrestrita da vida científica e social. O presente tópico passa a analisar os principais aspectos da polêmica de Lukács (2018b) contra o (neo)positivismo, tendo como pano de fundo as contribuições de Hegel e o realismo científico da obra marxiana. Pois o entendimento seria que Lukács, ao desenvolver a perspectiva ontológica hegeliana e marxiana, teria oferecido ao marxismo contemporâneo os elementos filosóficos para



o combate ativo contra as teorias pós-modernas da segunda metade do século XX e início do XXI. Não à toa, Lukács desenvolveu os dois temas, a manipulação antiontológica do (neo)positivismo e as ontologias hegeliana e marxiana, no mesmo volume de *Para uma ontologia do ser social* (2018b), sua obra de maturidade.

Para Lukács (2018b, p. 27), o ser social pressupõe a existência de uma ontologia geral, ou seja, trata-se dos “fundamentos ontológicos gerais de todo ser”; as demais formas de ser, a inorgânica e a orgânica, compõem no ser social como “momentos superados”, “conservados”, nesse estágio superior de organização da vida material e espiritual. E a concepção lukacsiana do ser social possui uma explicação prosaica: mesmo as formações sociais mais complexas não existiriam sem bases orgânicas e inorgânicas. De forma objetiva, para mover a cadeia de causalidades, casualidades, possibilidades, etc., o sujeito precisa estar vivo, organicamente funcional. Em outras palavras, os homens e as mulheres “fazem a sua própria história” (Marx, 2011, p. 25) e, para isso, necessitam da existência material orgânica e do substrato inorgânico, no sentido prático-objetivo. Trata-se de uma das chaves teóricas-epistemológicas para se compreender a prioridade atribuída por Marx (2008a, p. 47) à produção da vida material sobre as demais atividades humanas, inclusive as subjetivas, dado que o “ser social determina a [...] consciência”. Por isso, para Marx (2008a, p. 48), uma nova sociedade não surge enquanto as “condições materiais de existência” não tenham sido “incubadas no seio da velha sociedade”. As “condições materiais” representam as formas objetivas, historicamente determinadas, como homens e mulheres (re)produzem sua existência corpórea, com base nos seres orgânicos e inorgânicos. Dessa forma, o ser social, como Lukács (2018b, p. 27) acredita ter sido formulado por Marx, “contém a confirmação da unidade

geral de todo o ser e simultaneamente o afloramento de suas próprias especificidades”. Em outras palavras, a dimensão ontológica aqui descrita de forma breve, profundamente realista, seria aquela que o (neo)positivismo buscou expulsar dos domínios da ciência.

Para Lukács (2018b, p. 27), inspirado em Marx, a verdadeira ciência busca o correto “espelhamento dialético da realidade objetiva”. E, como visto, a realidade objetiva seria um “complexo de complexos” (Lukács, 2013, p. 162), constituído por múltiplas dimensões e determinações. Aqui, portanto, deve-se ter em conta que o espelhamento opera, como anunciado por Marx (2011) e elaborado por Lukács (2013, 2018b), como um concreto pensado e adequadamente homogeneizado pela ciência. O espelhamento correto, na acepção do autor húngaro (Lukács, 2018b), seria o concreto, heterogêneo, multifacetado e irreproduzível em sua complexidade, reduzido às abstrações razoáveis e às determinações gerais, constituindo um concreto pensado. Como afirmou Bhaskar (2015), o mundo dos fenômenos, intransitivo, não necessitaria de complementação para existir ou funcionar, existiria conforme suas leis e relações entre leis; enquanto, por outro lado, o conhecimento sobre o mundo, transitivo, passaria de um estágio a outro, de uma camada a outra, em permanente trânsito, não permanecendo o mesmo. O conhecimento, portanto, não tem o poder de alterar a natureza intransitiva do mundo, mas, na linguagem de Lukács (2018b), tem a força para espelhar corretamente as suas legalidades, relações, conexões, etc., a partir de meios homogêneos (transitivos) adequados. O processo contínuo para “afastar socialmente as barreiras naturais” (Lukács, 2018b, p. 343) e para alargar a dimensão social, por parte do gênero humano, tem ampliado seu conhecimento sobre o mundo grande e terrível, como disse Antonio Gramsci (2024).

O (neo)positivismo buscou expulsar a ontologia das ciências, principalmente nas sociais, e, por conseguinte, voluntariamente abriu mão da possibilidade de conhecer o objeto pela razão, de penetrá-lo para dele extrair a essência. O (neo)positivismo substituiu a busca pela verdade (a realidade) por “procedimentos” que possibilitariam “uma manipulação ilimitada, corretamente operativa, dos fatos importantes na prática” (Lukács, 2018b, p. 41-42). E o autor húngaro alertou que o procedimento manipulatório aplicado pelo (neo)positivismo nas ciências sociais “deixou para trás o estágio das experiências e postulados” para exercer “seu domínio sobre toda a vida” (Lukács, 2018b, p. 46). As ciências, inclusive as sociais, transformaram-se em instrumentos da “manipulação generalizada” nos tempos modernos. O que seria mais visível na sociologia, na economia e, principalmente, na política, segundo Lukács (2018b). A manipulação, enquanto procedimento de conservação dos elementos constitutivos da sociedade capitalista, tem uma longa história, pois foi enunciada já nas reflexões do cardeal jesuíta italiano Roberto Belarmino (1542-1621), pra quem a ciência não deveria estar orientada para o “conhecimento mais adequado possível da realidade existente em si”, mas “sua atividade se reduz, em última análise, a sustentar a prática no sentido imediato” (Lukács, 2018b, p. 47).

A concepção belarmina, portanto, está em desacordo com a perspectiva realista da ciência. A ciência não manipulativa não tem como finalidade justificar, legitimar ou “sustentar” as práticas humanas, com o objetivo de perpetuar configurações sociais, produtivas, ideológicas, entre outras, de forma a fortalecer determinada formação social ou projeto de uma classe específica. Os momentos em que a ciência cumpriu o papel manipulativo foram, com certeza, os de pior registro em nossa História – vide as teorias eu-

genistas e higienistas de ontem e de hoje, que condenaram milhões de pessoas a terríveis condições de vida, como na Alemanha nazista, no *Apartheid* sul-africano, entre outros. A ciência deveria, por obrigação de ofício, investigar e extrair da realidade os elementos necessários para enriquecer o conhecimento do gênero humano sobre o fluxo da vida e ofertar as bases para uma nova etapa civilizatória. Segundo Lukács (2018b), a ontologia possibilitaria à ciência realista uma concepção dialética sobre o hoje, sua gênese e estrutura, com suas iniquidades e possibilidades, exigindo do interlocutor também uma posição sobre o futuro. Quando a ciência nada diz sobre o futuro e ainda expulsa a realidade dos seus domínios, o que restaria seria o retorno da perspectiva religiosa, ao estilo belarmino.

No projeto manipulatório, o (neo)positivismo e a religião encontraram caminhos comuns. Ao negar o lugar da ontologia e da realidade na ciência, ou seja, ao interditar a possibilidade de conhecer a essência por meio da razão, a concepção científica conservadora abriu um amplo espaço para que a religião pudesse reativar a visão de mundo teológica. Pois, segundo o (neo)positivismo, a razão não poderia oferecer uma explicação para os fatos, apenas uma descrição neutra (Lukács, 2018b). A posição dos (neo)positivistas e religiosos tem como fundamento justamente a “negação por princípio que da totalidade das ciências [...] possa surgir um espelhamento adequado da realidade em si”, ou seja, “que de suas interrelações, da complementação recíproca dos seus resultados e da generalização dos seus métodos e das conquistas científicas” (Lukács, 2018b, p. 51) se consiga extrair um conhecimento adequado do mundo. A ciência em seu conjunto, na concepção conservadora antiontológica, não poderia oferecer ao gênero humano uma visão mais rica e complexa do mundo. Na perspectiva teórica dos “filhos de Belarmino”, os (neo)positivistas de hoje, os conhecimentos

acumulados pela humanidade, em sua completude e diversidade, não têm nada a informar sobre o mundo e suas leis. Dessa forma, na esterilidade do deserto epistemológico (neo)positivista, o que vicejaria seria a figuração de mundo bíblica.

As posições do (neo)positivismo, segundo Lukács (2018b, p. 53-54), têm a “pretensão de assumir uma posição de perfeita neutralidade em todas as questões relativas à concepção de mundo”. Segundo Duayer (2001), seria a negação das chamadas “grandes narrativas” e dos “sistemas fechados”, uma retórica muito repetida no meio acadêmico das décadas de 1990 e 2000. Um instrumento manipulatório para acusar os intelectuais “modernos” de totalitários, em especial os marxistas, pois a nova religião pós-moderna tinha que “impugnar, como metafísica, toda ontologia da sociedade que insista em sua historicidade” (Duayer, 2001, p. 23). A essência, a verdade das coisas, a cognoscibilidade do ser-em-si, teria sido tomada, segundo Duayer (2001) e Lukács (2018b), como um pseudoproblema, uma metafísica. Seria o triunfo do idealismo subjetivo, em que a consciência teria sido apresentada desconectada da sua base material e como um fenômeno da “linguagem”, pois as narrativas passariam a estruturar o mundo cognoscível (Duayer, 2001). Seria, ainda, o triunfo da aparência sobre a essência. Segundo Lukács (2018b, p. 58), trata-se da “forma mais pura que se tem até hoje da teoria do conhecimento fundada sobre si mesma”. E cabe lembrar da ponderação de Lukács (2018b, p. 254), de que “todo fenômeno é essência que aparece, toda essência aparece de algum modo”, para afirmar, como fez Marx (2017a), que fundar uma ciência sobre a aparência significa torná-la supérflua, como necessário ao projeto da manipulação social.

Assim, ao renunciar a busca pela verdade (Duayer, 2001), o (neo)positivismo elegeu o imediato como ponto

de partida e chegada, em que transitam as narrativas que informam sobre os sentidos do mundo. Segundo Lukács (2018b, p. 58), nessa perspectiva, “os enunciados precisam ser classificados como corretos ou falsos independentemente de [...] concordância com o objeto” – assim, estaria a ciência centrada “unilateralmente na forma do enunciado”. E, já no final da década de 1960, quando Lukács (2018b, p. 42) escreveu sua ontologia, o autor indicava que as linhas fundamentais do (neo)positivismo se apresentavam como “tendência geral da época”, antes mesmo da chamada “virada linguística” se tornar popular nas universidades e centros acadêmicos.

Qual seria, então, o programa lukacsiano e marxiano, contraposto pelo (neo)positivismo? Para Lukács (2018b, p. 47), a ciência se “orienta para o conhecimento mais adequado possível da realidade existente em si”, ou seja, trata-se de um esforço intelectual racional para “descobrir com [...] métodos cada vez mais aperfeiçoados essas novas verdades”. De forma sucinta, as novas verdades produzidas pelas ciências se fundamentam na capacidade de generalização dos “resultados da práxis”, “integrados à totalidade do saber” do gênero humano, com o objetivo de “correção e alargamento verídico da concepção humana do mundo” (Lukács, 2018b, p. 57). Existem incontáveis conhecimentos verdadeiros, verificados e verificáveis, que correspondem ao grau de desenvolvimento do gênero humano. Por exemplo, trata-se de uma verdade incontestável que a Física avançou consideravelmente sobre o comportamento das partículas subatômicas, mas também seria verdade que o conhecimento humano ainda se revelaria insuficiente para desvendar os “mistérios” da física quântica, da matéria escura cósmica, etc. Entretanto, os novos campos de pesquisa na física seguiriam abertos para teorias inovadoras, porque teriam havido processos de “alargamento verídico” da capacidade

humana (instrumental e teórica) de compreender as leis. Karl Marx (2008a, p. 48) já afirmava, no século XIX, que “a humanidade não se propõe nunca senão os problemas que ela pode resolver”, pois as condições materiais e ideais já estariam dadas ou em vias de existir. Nesse sentido, Lukács (2018b) denunciou de forma brilhante como o (neo) positivismo estabeleceu no lugar da verdade um perigoso relativismo absoluto, do qual descendem os revisionismos atuais e as *fake news*, que estão contribuindo para a falência das democracias.

O conceito de manipulação lukacsiano cumpre o papel de aclarar as relações entre a produção intelectual e as demais esferas sociais. Certamente, remontar os processos históricos e epistemológicos que conduziram os seres humanos e suas relações sociais até o presente momento de manipulação geral, como vaticinou Lukács (2018b), seria algo impossível em um artigo limitado. Porém, pode-se buscar uma hipótese explicativa para os fenômenos observados atualmente. As quedas do Muro de Berlim, da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e do Leste Europeu, nos anos 1980 e 1990, conferiram ao capitalismo neoliberal a aura de vencedor e de única perspectiva socioeconômica para a humanidade. Além disso, a social-democracia keynesiana já havia perdido espaço para os neoconservadores (neoliberais) no final da década de 1970 e início dos anos 1980 (com Ronald Reagan e Margareth Thatcher como expoentes). O mundo, no final da segunda metade do século XX, havia adentrado em uma nova etapa do processo de superexploração do trabalho e de ampliação das desigualdades sociais. Diante do avanço do domínio neoliberal, o movimento global de resistência deu origem ao Fórum Social Mundial (2001~), cujo lema, “Um outro Mundo é possível”, buscou ocupar o vazio deixado pelo fim do socialismo real no campo do progressismo. Para

os movimentos sociais, desamparados por um projeto de sociedade, outra figuração de mundo seria desejável, talvez possível, enquanto tentativa de confrontar o capitalismo triunfante após a *debacle* soviética. Contudo, o que se verificou foi um vazio teórico e político no campo das esquerdas tradicionais. Um vazio que foi acompanhado pelo desaparecimento dos grandes partidos comunistas (como o Partido Comunista Italiano, fundado por Gramsci); a adesão molecular ou mesmo de grupos inteiros, que Gramsci (2024) denominou transformismo, ao projeto neoliberal; e o alastramento no meio acadêmico da retórica do fim das “grandes narrativas”, principalmente o marxismo – mais um reflexo da derrocada do socialismo real europeu. Nesse sentido, enquanto hipótese, a crise do campo progressista nos anos 1980 e 1990 foi o pano de fundo para o triunfo da concepção de mundo (neo)positivista.

Nesse quadro, do triunfo da manipulação geral e irrestrita, às ciências caberia apenas descrever o funcionamento aparente dos fenômenos, sua regularidade empírica, de forma a dotar o indivíduo e a sociedade de maior eficiência e eficácia na gestão do cotidiano. À ciência restaria fazer como os economistas do século XVIII, conforme já citado: “explicam como se produz”, em “relações dadas”, mas não “explicam como se produzem essas relações, isto é, o movimento histórico que as engendra” (Marx, 2017b, p. 98). E, para a rotina gerencial do aparato manipulatório, a explicação acrítica e ahistórica seria suficiente para garantir a orientação das condutas individuais e coletivas no campo do senso comum. Os exemplos pululam no cotidiano, como basta verificar o comportamento manipulatório dos “especialistas” em mercado financeiro nos meios de comunicação, com suas platitudes sobre a economia e o “ente” mercado.



O negacionismo dos dias atuais se vangloria de ser anti-intelectualista e anticiência, como sempre ocorreu no âmbito da “filosofia” do homem popular, dos não filósofos, o senso comum (Gramsci, 2024). Prevaleceria, portanto, a retórica discursiva (a narrativa) frente a verdade científica, pois a mera descrição seria suficiente para garantir o funcionamento da sociedade. Por isso, os negacionismos surgem de mãos dadas com os avanços dos setores mais reacionários das sociedades e das políticas nacionais, fortemente aliados com as religiões. Uma frente ampla de setores conservadores e reacionários para combater qualquer figuração de mundo em que o singular seja compreendido como um feixe de determinações particulares e universais, igualmente operantes (Lukács, 2013). Nesse sentido, essa frente está posicionada para combater as teorias que buscam explicar a gênese e estrutura dos fenômenos, rotulando-as como doutrinação ideológica, “narrativas”, ou para usar a linguagem pós-moderna, um “discurso” sobre um objeto que não pode ser acessado pela razão (Duayer, 2001). O negacionismo, assim como a manipulação geral e irrestrita dos tempos atuais, não surgiu do éter, sem gênese e estrutura, espiritual e material.

### *Considerações finais*

Com base nas concepções teórico-metodológicas de Hegel, Marx e Lukács descritas no presente artigo, podem-se extrair cinco usos teóricos e metodológicos para a prática pedagógica dos educadores que se orientam por concepções dialéticas e progressistas. De fato, esse será o ponto alto da argumentação organizada até o presente momento, quando as formulações dos pensadores da tradição dialética oferecem aos educadores elementos filosóficos que possam animar novos posicionamentos político-pedagógi-

cos. Seguem os dez usos elaborados a partir das concepções hegelianas, marxianas e lukacsianas.

1. Hegel, Marx e Lukács apontam claramente que nem a consciência dos sujeitos seria mero reflexo da realidade, assim como não poderia ser considerada fazedora dela. Essa afirmação ontológica, sobre a externalidade objetiva da realidade, sua relativa independência em relação à consciência, presente nas elaborações do pensador idealista objetivo (Hegel) e dos pensadores materialistas dialéticos (Marx e Lukács), oferece aos educadores brasileiros a compreensão de que a realidade precisaria ser analisada como a objetividade que é, enquanto um complexo formado por ideias, consideradas forças materiais, e por elementos materiais, fundados em seres orgânicos e inorgânicos – na lógica de uma ontologia geral, como propôs Lukács (2018). Em outras palavras, para fazer história (e educação) é necessário estar vivo, em relação metabólica com a natureza e com outros sujeitos. A educação, portanto, estaria fundada em bases materiais incontornáveis, assim como as demais dimensões da vida social, que não podem ser esquecidas no processo de construção do conhecimento. Portanto, a maneira ontológica de abordar um determinado objeto demanda o reconhecimento da objetividade dele, pois parte do fato que estaria assentado em uma trama sócio-histórica e metabólica em movimento, que garante o seu ser-propriadamente-assim.

2. Educadores e educandos são atravessados cotidianamente por fenômenos que se manifestam de diferentes formas e que assim são captados pelas consciências sensíveis. São fenômenos cotidianos que não revelam as estruturas e gêneses, como a violência urbana, o desemprego, as condições das escolas nas periferias, a ausência de saneamento básico, o machismo, entre outros. Ao defenderem a necessidade da superação da certeza sensível, que se

nutre da aparência fenomênica dos objetos, Hegel e Marx estão indicando aos educadores dos dias atuais que suas atividades pedagógicas precisam transcender o mero registro do empírico, promovendo a análise crítica e contextualizada dos fenômenos sociais, econômicos, políticos, entre outros. Em outras palavras, o processo educativo precisa identificar a forma como os fenômenos se apresentam à consciência sensível, mas principalmente devem destacar a insuficiência do conhecimento meramente descritivo, supostamente “neutro”, para se conhecer o objeto.

3. Considerando o conceito de movimento ascensional de Hegel, da consciência sensível à consciência filosófica, assim como da negação da negação como método para investigar o objeto, o educador pode guiar os educandos em processos contínuos de questionamento e síntese, aproximando-os de uma compreensão mais profunda e totalizante dos conteúdos. Por meio de um movimento ascensional e negativo, de crítica, os educadores necessariamente precisariam promover uma abordagem interdisciplinar dos conteúdos, conectando diferentes áreas do saber, para evitar as fragmentações que dificultam, até mesmo impedem, os processos de síntese.

4. Com base na perspectiva de Hegel, Marx e Lukács, que historicizam o processo de construção do conhecimento, os educadores podem estimular nos educandos a análise das transformações históricas que moldaram os objetos de estudo, destacando sua gênese e contradições. Nesse sentido, os educadores e educandos podem explorar a historicidade do conhecimento, sua trajetória no tempo e espaço, como uma outra dimensão do ensino-aprendizagem, um outro conteúdo para estudo. Inclusive, o presente artigo demonstrou o modo como determinado conjunto de ideias foi sendo moldado ao longo de séculos, por diferentes pensadores e tradições filosóficas, chegando até os dias

atuais. E, nesse sentido, uma compreensão mais complexa de determinado objeto, seja ele ideia ou matéria, exigirá a reconstrução da sua gênese e desenvolvimento, no tempo e espaço. Ir além, portanto, da mera descrição demanda uma incursão na história do objeto, remontando os fatos e processos que contribuíram para a sua existência.

5. A crítica de Lukács ao (neo)positivismo oferece aos educadores indicações de que mesmo o fazer científico, comumente tomado como “neutro” ou “técnico”, está atravessado por concepções ontológicas ou antiontológicas que determinam a forma como o conhecimento produzido contribui para determinadas figurações do ser e do mundo. Uma concepção científico-filosófica que defende que o conjunto dos avanços produzidos pelas ciências não pode oferecer uma imagem aproximada da realidade admite um determinado nível de relativismo que pode desembocar na negação anti-intelectualista da própria ciência. Em outras palavras, se a ciência não tem nada a informar sobre o mundo, tudo estaria reduzido ao discurso e sua eficiência/eficácia. Nesse sentido, Lukács ensina que o maior desafio dos educadores progressistas passa pelo enfrentamento do que chamou de “manipulação geral e irrestrita” dos tempos atuais, incluindo as disciplinas científicas. O que significa assumir, por parte dos educadores, que as ciências em seu conjunto, ainda que de forma sempre provisória e histórica, podem informar o funcionamento, a gênese e a estrutura dos fenômenos. Uma posição epistemológica, mas também política, na contramão do avanço dos negacionismos, do anti-intelectualismo e do antiontologismo que transformaram o debate público brasileiro e mundial em terreno fértil para a proliferação de um tipo de idealismo subjetivista e relativista, centrado na eficiência/eficácia social, ideológica e econômica do discurso.

Em síntese, Hegel, Marx e Lukács ensinam aos educadores brasileiros que, para transformar o mundo com ousadia, seria necessário conhecê-lo na mesma medida e com o mesmo ímpeto. Tomar um objeto por sua aparência, pelo que a consciência sensível foi capaz de captar, significaria, para aqueles que desejam transformar o mundo, desconhecer os elementos que o tornam necessário e, em certa medida, resistente aos avanços dos progressistas. Seria impossível compreender a gênese e o desenvolvimento de fenômenos como o machismo e o racismo sem apreender a estrutura de classe, a distribuição dos meios de produção entre elas, o papel do Estado nessa determinada formação social, entre outros elementos. Assim como seria impossível compreender a estrutura de classe de uma sociedade sem considerar as questões raciais, por exemplo. Significa afirmar, por fim, que saber e fazer estão intrinsecamente relacionados, na medida em que conhecer e intervir no mundo são partes indissociáveis, ontológicas, do existir humano.

### *Referências*

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BHASKAR, Roy. *The possibility of naturalism*. New York: Routledge, 2015.

DUAYER, Mário. Marx, verdade e discurso. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 15-39, jan./jun. 2001.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere: obra completa*. Rio de Janeiro: IGS-Brasil, 2024.

HEGEL, Georg W. F. *Fenomenologia do espírito*. Petrópolis: Vozes, 2005.

HEGEL, Georg W. F. *Propedêutica Filosófica*. Lisboa: Edições 70, 2018a.

HEGEL, Georg W. F. *Enciclopédia das ciências filosóficas em epitome*. v. I. Lisboa: Edições 70, 2018b.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2015.

LUKÁCS, György. *O Jovem Hegel e os problemas da sociedade capitalista*. São Paulo: Boitempo, 2018a.

LUKÁCS, György. *Para uma ontologia do ser social*. v. I. São Paulo: Boitempo, 2018b.

LUKÁCS, György. *Para uma ontologia do ser social*. v. II. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Expressão Popular, 2008a.

MARX, Karl. Salário, preço e lucro. In: ENGELS, F.; MARX, K. *Obras Escolhidas*. v. 1. São Paulo: Edições Alfa-Ômega, 2008b.

MARX, Karl. *Grundrisse*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. *O Capital*. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. *O Capital*. Livro III. São Paulo: Boitempo, 2017a.

MARX, Karl. *Miséria da filosofia*. São Paulo: Boitempo, 2017b.

PROTÁSIO, Alexandre Reinaldo. *Os fundamentos ontológicos do pensamento pedagógico de Paulo Freire*. 2023. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2023.

TAYLOR, Charles. *Hegel: sistema, método e estrutura*. São Paulo: É Realizações Editora, 2014.

TAYLOR, Charles. *Hegel e a sociedade moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

# O QUE HÁ DE DIFERENTE NO ROMANCE DE FORMAÇÃO FEMININO: O CASO *MARIA WILKER*, DE SUZANA ALBORNOZ

Neiva Afonso Oliveira<sup>77</sup>

Letícia Maria Passos Corrêa<sup>78</sup>

Laura Silva Costa<sup>79</sup>

## *Introdução*

O Bildungsroman, um termo alemão que significa “romance de formação”, é um gênero literário que se concentra na narrativa do desenvolvimento e amadurecimento do protagonista ao longo do tempo. Comumente associado a histórias de crescimento pessoal, aprendizado e autorreflexão, tem sido historicamente vinculado a protagonistas masculinos em muitas obras.

No entanto, nas últimas décadas, uma evolução significativa ocorreu no campo da literatura, refletindo uma mudança para a representação mais aprofundada e diversificada das experiências femininas. Assim, surge uma análise fascinante sobre a interseção entre o Bildungsroman e o protagonismo feminino, destacando como as narrativas de desenvolvimento pessoal evoluíram para dar espaço às jornadas complexas, desafios e triunfos específicos das protagonistas femininas (Araújo; Ribeiro, 2011).

---

<sup>77</sup> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7408879749508088>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5513-5530>

E-mail: [neivaafonsooliveira@gmail.com](mailto:neivaafonsooliveira@gmail.com)

<sup>78</sup> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2010619249802101>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0300-6099>

E-mail: [leticiamcorrea@gmail.com](mailto:leticiamcorrea@gmail.com)

<sup>79</sup> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2665096257784249>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7878-2681>

E-mail: [laurinhasc0602@gmail.com](mailto:laurinhasc0602@gmail.com)

A teoria feminista, que é um campo interdisciplinar que se concentra na análise crítica das estruturas sociais, culturais, econômicas e políticas que perpetuam a desigualdade entre os gêneros, debate desde a igualdade de gênero até temas como interseccionalidades e desconstrução de ideais estereotipados acerca das mulheres (Pinto, 1990). Em conjunto, essas perspectivas contribuem para uma compreensão mais profunda das complexidades das questões de gênero e buscam transformar as estruturas sociais em direção a uma sociedade mais justa e igualitária.

Sabe-se que mulheres sempre construíram sua identidade por meio de suas atividades, tendo como foco para a pesquisa as escritoras e seu árduo trabalho por meio de pseudônimos masculinos ou autoria desconhecida, mas por que elas nunca se destacaram no âmbito filosófico-literário?

Nesta exploração, examinaremos como o Bildungsroman contemporâneo oferece uma plataforma para desafiar estereótipos de gênero, explorar as complexidades da identidade feminina e promover a autodeterminação e o empoderamento das personagens femininas em sua busca pela plenitude e compreensão de si mesmas.

### *Bildungsroman: explorando o caminho do desenvolvimento individual*

“Bildungsroman” é um termo na língua alemã conhecido pela tradução literal de “romance de formação”. Refere-se a um subgênero literário que se concentra no crescimento, desenvolvimento e maturação emocional, intelectual e moral de um protagonista ao longo do tempo. Geralmente, o(a) protagonista começa como uma pessoa jovem e inexperiente, enfrentando uma série de desafios e aprendizados ao longo da narrativa. O conceito tem suas raízes na literatura alemã do século XVIII.



O Bildungsroman tornou-se um gênero literário mais distinto durante o período do Romantismo alemão, a partir de autores como Johann Wolfgang von Goethe, conhecido como um dos precursores do modelo (Corrêa, 2019). Entretanto, o romance de formação teve maior expansão em meados do século XIX. Os elementos-chave de um Bildungsroman incluem: jornada de desenvolvimento, o cerne do conceito, envolvendo experiências significativas, descobertas, desafios e aprendizados que moldam a personalidade e a visão de mundo da personagem; e auto-descoberta, em que o(a) protagonista, ao longo da história, enfrenta questionamentos internos, explorando identidade, valores e objetivos pessoais (Corrêa, 2019).

A narrativa geralmente inclui também uma série de conflitos ou desafios que testam a resistência e a resiliência da personagem, são essenciais para o seu crescimento. Não obstante, a educação desempenha um papel crucial, não apenas por meio da instrução formal, mas pelos aprendizados adquiridos com as experiências de vida (Corrêa, 2019). Por último, mas não menos importante, a personagem passa por um processo de amadurecimento. O romance de formação frequentemente se encaminha para a transição da personagem principal para a idade adulta, geralmente sendo representada por uma compreensão aprofundada de si própria e de seu entorno (Araújo; Ribeiro, 2011).

Exemplos clássicos de Bildungsroman incluem *Grandes esperanças*, de Charles Dickens, e *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, de Goethe, romances que exploram as complexidades do crescimento e amadurecimento, destacando a evolução das personagens principais ao longo da história. Entretanto, neste trabalho exploramos a visão feminina e feminista por meio da obra de Albornoz.

## *Desconstruindo gênero e formação na narrativa feminista do Bildungsroman*

Embora seja entendido pelo senso comum que o feminismo está em pauta nos últimos anos, sua trajetória é mesmo bem recente. De uma forma ou de outra, ele sempre existiu. Mesmo em meio a mulheres que lutavam por direitos igualitários, por ter sua própria identidade e não ficar à mercê do trabalho masculino, o feminismo teórico foi aparecer de forma muito tardia.

A primeira onda do movimento feminista costuma se associar à luta pelo direito ao voto, tendo seu início entre o final do século XIX e início do século XX. A segunda onda surgiu entre as décadas de 1960 e 1970, quando o foco estava em questões como igualdade no ambiente de trabalho, direitos reprodutivos e luta pelo fim das discriminações socioculturais.

O movimento seguiu se ramificando ao longo do tempo e desenvolveu a terceira e uma provável quarta ondas, as quais, entretanto, não são relevantes para o escopo do argumento que desenvolvemos neste capítulo. É importante ressaltar que é de senso comum ter conhecimento do chamado Feminismo Liberal, que não abrange totalmente as demandas da teoria, nem mesmo todas as etnias e classes sociais, considerado bastante excludente (Duarte, 2003).

A literatura feminina ao longo dos séculos tem sido uma expressão importante das experiências, perspectivas e lutas das mulheres em diferentes épocas e culturas. Desde tempos antigos, as mulheres têm usado a escrita como uma forma de articular suas visões de mundo, questionar normas sociais e explorar suas próprias identidades. No entanto, durante grande parte da história, as vozes femininas foram marginalizadas, censuradas ou subestimadas, resultando em

uma representação desigual na literatura em comparação com seus colegas masculinos (Hollanda, 2000).

Na literatura ocidental, é possível observar uma evolução gradual da representação das mulheres ao longo dos séculos. Na Idade Média, por exemplo, poucas mulheres tinham acesso à educação formal, e, conseqüentemente, havia uma escassez de escritoras conhecidas. No entanto, existem algumas exceções notáveis, como Hildegard von Bingen, uma freira e mística do século XII que escreveu extensivamente sobre teologia, música e ciência. Durante o Renascimento, algumas mulheres começaram a ganhar destaque na literatura, como Christine de Pizan, uma autora francesa do século XIV conhecida por sua defesa dos direitos das mulheres em suas obras. No entanto, foi apenas nos séculos posteriores, com o advento do Iluminismo e o movimento pelos direitos das mulheres, que as escritoras começaram a emergir em maior número (Duarte, 2003).

No século XIX, houve um florescimento significativo da literatura feminina, especialmente nos países ocidentais, à medida que mais mulheres ganharam acesso à educação e começaram a desafiar as restrições sociais que as mantinham afastadas da esfera pública. Autoras como Jane Austen, as irmãs Brontë, George Eliot e Virginia Woolf deixaram um legado duradouro, explorando temas como amor, casamento, identidade e a condição da mulher na sociedade (Pinto, 1990).

O romance de formação feminino, também conhecido como *Bildungsroman* feminino, difere em alguns aspectos do conceito tradicional, que geralmente se concentra na jornada de crescimento e desenvolvimento de um protagonista masculino (Pinto, 1990). No contexto do *Bildungsroman* feminino, a história se concentra na trajetória de crescimento, autodescoberta e desenvolvimento de uma protagonista feminina. Surgido na década de 1970, o modelo tem impac-

tos ainda nos dias de hoje, porém não é tão abordado quanto o primeiro. Tem como características distintivas: muitas vezes explora os desafios e as lutas únicas enfrentadas pelas mulheres ao longo de sua vida, como as expectativas sociais, questões de gênero, desigualdades e estereótipos; a narrativa geralmente destaca as relações interpessoais, especialmente aquelas com outras mulheres, e o modo como essas conexões moldam a identidade da protagonista (Hollanda, 1990); a busca por identidade muitas vezes é entrelaçada com a compreensão do papel das mulheres na sociedade; frequentemente aborda temas de autonomia e empoderamento; a protagonista, ao longo da história, busca independência, autoconfiança e controle sobre sua própria vida, desafiando as normas tradicionais.

Muitos desses romances incorporam elementos feministas, explorando temas como igualdade de gênero, luta contra a opressão e questionamento das expectativas sociais ligadas ao papel das mulheres na sociedade. A jornada de crescimento da protagonista geralmente inclui a aceitação de sua própria identidade, corpo e individualidade. O amadurecimento é frequentemente representado pelo entendimento e aceitação das complexidades da feminilidade.

Em diversos contextos, o Bildungsroman feminino desafia e desconstrói estereótipos de gênero, questionando as normas culturais e sociais que moldam as expectativas em relação às mulheres. Obras como *Jane Eyre*, de Charlotte Brontë, *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*, de Clarice Lispector, e *Ciranda de pedra*, de Lygia Fagundes Telles, representam intrinsecamente o romance de formação feminino (Schmidt, 2024).

No entanto, é possível analisar que, enquanto o gênero foi conceituado em meados do século XVIII, o modelo de protagonismo feminino se incluiu ao conceito apenas na segunda metade do século XX, constatando que a desigual-

dade se fazia muito constante no âmbito da filosofia e da literatura.

*Maria Wilker: construindo ideais de protagonismo feminino a partir da obra de Suzana Albornoz*

Maria Wilker, a protagonista da história, reside em Porto Alegre, desempenhando o papel de vendedora durante o dia e dedicando suas noites ao curso de pedagogia. Inicialmente, nutre o sonho de se tornar escritora. O ponto crucial em sua trajetória é a experiência da pós-graduação na Alemanha. No entanto, após seis anos, ela retorna ao Brasil sem concluir seus estudos.

Ao voltar, assume o cargo de professora universitária em uma cidade do interior do Rio Grande do Sul, onde cruza o caminho de Dionísia, uma aluna com quem desenvolve um relacionamento. Maria enfrenta um conflito interno, ciente de que a sociedade da época não vê com bons olhos a homossexualidade, o que poderia prejudicar sua reputação. Entretanto, ao esconder sua verdadeira identidade para se conformar aos padrões sociais, ela não atinge o bem-estar almejado. O desfecho do romance culmina em uma tentativa de suicídio (Averbuck, 2019).

A autora, Suzana Albornoz, publica seus escritos desde 1969. Professora de Filosofia e Sociologia, utiliza nessa obra uma abordagem parecida com a de Virginia Woolf, escritora britânica do século XIX que criou diversas personagens que passavam por fluxo de consciência e aspectos psicológicos retraídos, possuindo certa insegurança, timidez e conflitos internos, tal qual a protagonista Maria Wilker (Averbuck, 2019).

A obra retrata as consequências do que é não seguir de acordo com as normas impostas socialmente e os desdobra-

mentos que se seguem no interior da vida da personagem. Mulher, nos anos 1960, em meio à ditadura militar e aos costumes da época, que influenciavam seu comportamento e sua vida diretamente.

### *Aspectos feministas dentro do campo filosófico-literário*

Sabe-se que a teoria feminista, diversamente rica em tópicos de suma relevância, ramificou-se ao longo do tempo.

Passando do feminismo liberal ao radical, pós-moderno e interseccional, ele é abordado de maneira recorrente, manifestando-se em pautas filosóficas e literárias. Esse debate pode ser explorado de diversas formas: na ética do cuidado, filósofas feministas destacaram uma abordagem alternativa às teorias éticas tradicionais, muitas vezes centradas na justiça. A ética do cuidado enfatiza a importância das relações interpessoais, da empatia e da responsabilidade ética nas decisões morais (Pinto, 1990).

Dentro do ramo da Filosofia Política, teóricas contribuíram questionando as estruturas sociais que perpetuam a desigualdade de gênero, explorando o campo das instituições e políticas públicas. Desafios dentro da objetividade da epistemologia tradicional, dentro do campo do conhecimento humano, buscando incluir perspectivas distintas a respeito do tema, ressaltando a maneira como as mulheres foram marginalizadas pela história (Schmidt, 2024).

Também está presente o debate ontológico, em que filósofas como Judith Butler argumentam o gênero como uma categoria socialmente construída, que se moldam pelas interações sociais. Butler, em seu livro *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*, argumenta que o gênero não é estático, mas se internaliza e se expressa por práticas que desafiam normas socioculturais,

destacando a importância das práticas sociais na construção dessa categoria, que abrem caminho para a compreensão da diversidade, indo além dos conceitos biologicamente determinados.

Na área da Literatura, o feminismo se destaca por meio de personagens feministas complexas, ou multidimensionais, que muitas vezes desafiam estereótipos de gênero. Autoras como Virginia Woolf costumam explorar a psicologia feminina, suas lutas contra as normas sociais e o fluxo de consciência das personagens. Muitos romances feministas abordam temas como a busca pela autonomia, os direitos reprodutivos e a capacidade das mulheres de fazer escolhas significativas em suas vidas. Exemplos incluem obras como *O Conto da Aia*, de Margaret Atwood.

Funciona também como crítica social, ao questionar injustiças relacionadas ao gênero, à interseccionalidade, por meio de perspectivas decoloniais e antirracistas, por exemplo. As autoras feministas buscam representar narrativas autênticas de suas personagens, dando voz a experiências historicamente silenciadas, o que pode incluir debates sobre sexualidade, relacionamentos, identidade e maternidade.

Contudo, nota-se que em ambas as áreas de estudo, o feminismo desafia normas impostas pela sociedade, buscando redefini-las. Na literatura clássica, por exemplo, as ideias feministas já eram bastante exploradas, mesmo ainda não possuindo a teoria formada. O feminismo como conhecemos hoje passou por diversos campos teóricos, metamorfoseou-se por meio de inúmeros conceitos e quebrou barreiras, principalmente dentro da academia (Schmidt, 2024).

Embora autoras dos séculos VIII e XIX tenham construído uma base sólida para entendermos o feminismo de hoje, mesmo de maneira subjetiva, a teoria em si estava

ainda distante de ser totalmente formulada. Isso mostra que, embora a sociedade do passado pareça distante do que vivenciamos nos dias atuais, o empoderamento feminino e a quebra de paradigmas permanecem atemporais, escorrendo pelas noções de tempo e espaço.

### *A literatura feminina ao longo do tempo: do Ocidente ao caso brasileiro*

Conforme anteriormente abordado, a trajetória das mulheres na literatura, principalmente no lado ocidental, foi bastante árdua e cheia de percalços. No Brasil, embora elas também tenham percorrido um caminho de luta e resistência para assumir sua escrita e seu trabalho, houve alguns pontos que diferiram do lado eurocêntrico da questão, onde muitas escritoras também enfrentaram dificuldades para terem suas vozes ouvidas e suas obras reconhecidas.

Foi somente no século XX e além que a literatura feminina realmente começou a ganhar mais espaço e reconhecimento, com autoras como Simone de Beauvoir, Margaret Atwood, Chimamanda Ngozi Adichie, Angela Davis e muitas outras, cujas obras abordam uma variedade de questões femininas de maneiras diversas e profundas.

Passando para o contexto brasileiro, a literatura feminina também teve um papel crucial na expressão das experiências e perspectivas das mulheres brasileiras ao longo dos séculos. Durante o período colonial, as mulheres tinham acesso limitado à educação formal e à esfera pública, mas algumas ainda assim conseguiram deixar sua marca na literatura (Pinto, 1990).

Heloísa Buarque de Hollanda, em seu livro *Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto* (2019), organiza ensaios acerca dos temas propostos por mulheres em contextos diversificados. Passando por questões interseccionais,



de sufrágio, violência de gênero, amor, relacionamentos, cidadania e reprodução, ela explora o conceito do feminismo no Brasil e sua conjuntura desde o surgimento do debate no país.

Segundo Pinto (1990), no século XIX, com o surgimento do Romantismo no Brasil, houve um aumento significativo na produção literária feminina, com autoras como Nísia Floresta, Maria Firmina dos Reis e Adélia Prado, que abordaram questões como amor, liberdade e emancipação das mulheres em suas obras. Constância Lima Duarte (2003, p. 154) diz, a respeito de Nísia Floresta:

E aqui está a marca diferenciadora deste momento histórico: a nossa primeira onda, mais que todas as outras, vem de fora, de além mar, não nasce entre nós. E Nísia Floresta é importante principalmente por ter colocado em língua portuguesa o clamor que vinha da Europa, e feito a tradução cultural das novas idéias para o contexto nacional, pensando na mulher e na história brasileira. Ao se apropriar do texto europeu para superá-lo, ela se insere numa importante linhagem antropofágica da literatura brasileira, que desde Gregório de Matos estava inaugurada. Na deglutição geral das idéias estrangeiras, era comum promover-se uma acomodação das mesmas ao cenário nacional, e é o que ela faz. Tanto que o título de seu livro contém não apenas a idéia dos rights of woman, mas também “a injustiça dos homens”.

Ainda dentro do século XX e neste primeiro quartel do XXI, a literatura feminina brasileira continuou diversificando-se, com autoras como Clarice Lispector, Lygia Fagundes Telles, Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, entre outras, que exploraram uma variedade de temas, desde questões de gênero e identidade até as complexidades da sociedade brasileira e suas injustiças sociais.

No ensaio “Mulheres reescrevendo a nação”, Rita Terezinha Schmidt (2000, p. 1) aborda o contexto do feminismo brasileiro:

Uma das formas mais contundentes do exercício desse poder simbólico é a invisibilidade da autoria feminina do século XIX, período formativo da identidade nacional durante o qual a literatura foi institucionalizada como instrumento pedagógico de viabilização de nossa diferença cultural em razão de sua força simbólica para sustentar a coerência e a unidade política da concepção romântica da nação como “o todos em um”. O nacional, enquanto espaço das projeções imaginárias de uma comunidade que buscava afirmar sua autonomia e soberania em relação à metrópole, constituiu-se como um domínio masculino, de forma explícita e excludente. As figuras do pensador, do crítico e do escritor definiam o lugar do sujeito que fala em nome da cultura e da cidadania a partir de uma lógica conjuntiva e horizontal, de cunho universalista, em sintonia com a racionalidade progressista da coesão social em que se pautava a concepção de nação moderna.

Duarte (2003, p. 167) reflete sobre a questão do feminismo e da literatura ocidental e os reflexos e desdobramentos que isso ocasionou no Brasil, explicando que, no final da década de 1970 e no anos 1980,

[...] um movimento muito bem articulado entre as feministas universitárias, alunas e professoras, promoveu a institucionalização dos estudos sobre a mulher, tal como ocorria na Europa e nos Estados Unidos, e sua legitimação diante dos saberes acadêmicos, através da criação de núcleos de estudos, da articulação de grupos de trabalho e da organização de congressos, colóquios e seminários para provocar a saudável troca entre as pesquisadoras.

Hoje, a literatura feminina brasileira continua a florescer, com novas vozes emergindo e contribuindo para um panorama literário cada vez mais diverso e inclusivo, que reflete as múltiplas experiências e perspectivas das mulheres no Brasil e no mundo. Mas a falta de reconhecimento feminino dentro do âmbito dos romances de formação ainda é algo a ser debatido.

## *A literatura feminina brasileira sob a sombra da ditadura militar (1964-1985)*

Durante o período da ditadura militar no Brasil, que teve início em 1964 e durou até meados da década de 1980, a literatura feminina desempenhou um papel significativo na resistência cultural e na expressão das experiências das mulheres em meio a um contexto político repressivo e autoritário.

Segundo Heloísa Buarque de Hollanda (2019, p. 11), “a organização de nosso movimento feminista, bem como sua progressiva visibilidade, ao lado da emergência de um pensamento feminista entre nós, se deu em pleno regime de exceção política que se seguiu ao golpe militar de 1964”.

Nesse período, as mulheres escritoras enfrentaram desafios únicos. Por um lado, a repressão do regime militar afetou a liberdade de expressão e impôs censura sobre obras consideradas subversivas ou que desafiassem as normas estabelecidas pelo governo. Por outro lado, muitas escritoras viram na literatura uma forma de resistir e de dar voz às suas experiências pessoais e coletivas.

Uma das escritoras mais destacadas desse período é Clarice Lispector, cuja obra transcendeu fronteiras políticas e sociais. Embora não tenha sido diretamente envolvida em movimentos políticos, sua escrita intimista e profundamente introspectiva capturou muitas das angústias e inquietações da época.

Seus romances, contos e crônicas muitas vezes exploravam temas como identidade, solidão e alienação, que ressoavam com muitos brasileiros durante os anos de repressão. As obras de Clarice muitas vezes remetem ao estilo de Virginia Woolf, ao explorar um fluxo de consciência das personagens. Nélide Piñon, Lygia Fagundes Telles, Rose

Marie Muraro e Hilda Hilst também são muito influentes nesse período.

A respeito do período da ditadura militar e o trabalho de mulheres dentro do campo literário, Hollanda (2019, p. 11) prossegue contextualizando um pouco mais da história do feminismo e de como a teoria seguiu se mantendo naquela época:

Enquanto o feminismo daquela hora na Europa e nos Estados Unidos se alimentava das utopias e dos sonhos de liberdade e transformação da década de 1960, no Brasil a esquerda, incluindo-se aí as mulheres militantes, se manifestava numa frente ampla de oposição ao regime. Nesse quadro, era frequente que as iniciativas do movimento feminista estivessem vinculadas ao Partido Comunista ou à Igreja Católica progressista, instituição particularmente importante enquanto oposição ao regime militar. Nenhuma dessas alianças se deu sem problemas. O Partido reivindicava a prioridade de uma luta ampla e urgente em detrimento das especificidades incômodas das lutas feministas. A Igreja representava um sério conflito em demandas importantes, como a defesa do direito ao aborto e demais temas relativos à sexualidade. Contexto complicado. De um lado, uma forte repressão política e a consequente reação da esquerda; do outro, a necessidade de conjugar os interesses propriamente feministas com a irrecusável e urgente necessidade do engajamento político em tempos de chumbo. Com os estudos feministas, não foi muito diferente, de modo que tal contexto tenha marcado fortemente a dicção e as prioridades de suas pesquisas e análises.

Outra autora importante desse período é Lygia Fagundes Telles, cujas obras frequentemente abordavam questões sociais e políticas de forma sutil e perspicaz. Seu estilo narrativo complexo e suas personagens multifacetadas ofereciam uma visão rica e diversa da sociedade brasileira sob a ditadura.

Além das escritoras já estabelecidas, muitas novas vozes se fizeram ouvir durante a ditadura militar e no período subsequente, trazendo perspectivas frescas e engajadas. Autoras como Nélide Piñon, Ana Miranda, Maria Valéria

Rezende e Conceição Evaristo, entre outras, contribuíram para enriquecer o panorama literário brasileiro com suas obras que abordavam questões de gênero, classe, raça e poder em um período de intensa turbulência política e social. Nomes como Lélia Gonzalez (que criticava o mito da democracia racial e a forma como esse conceito foi propagado no país) e Sueli Carneiro foram importantes para esse contexto sócio-político.

A literatura feminina durante a ditadura militar no Brasil não apenas resistiu à censura e à repressão, mas também ofereceu uma reflexão crítica sobre a sociedade e a política da época, destacando a resiliência e a criatividade das mulheres escritoras diante de adversidades. Suas obras continuam a ser importantes fontes de *insight* histórico e cultural, além de testemunhos poderosos das lutas e conquistas das mulheres brasileiras.

É importante ressaltar também de que forma se deu a recepção de obras literárias escritas por mulheres, sendo bastante variada e influenciada pelo contexto político e social da época. Livros como *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus, foram também influenciados pela postura do regime em relação à cultura e à arte. O governo militar impôs censura e controle sobre a produção cultural, buscando promover uma imagem positiva do país no exterior e suprimir qualquer forma de expressão considerada subversiva. *Quarto de despejo*, publicado em 1960, foi um livro que chamou bastante atenção por trazer à tona a realidade da pobreza e da vida nas favelas de São Paulo. Carolina Maria de Jesus, uma catadora de papel e mãe solteira, escreveu o livro em um caderno encontrado no lixo, e sua obra ofereceu uma visão crua e comovente da vida dos marginalizados no Brasil.

Assim, obras que retratavam a realidade social e as injustiças do país podiam ser vistas com desconfiança pelo

regime, especialmente se apresentassem uma crítica implícita ou explícita ao *status quo*. No entanto, é importante notar que a censura nem sempre foi uniforme, e algumas obras conseguiram escapar do escrutínio dos censores.

*Maria Wilker* é uma obra que retrata também os tempos da ditadura militar e seus desdobramentos no entorno da vida da personagem. Em um momento específico da história, a personagem volta da Alemanha para o Brasil antidemocrático, nos anos 1960, com a autora contextualizando aquele período sem focar diretamente no contexto, levando em consideração que a obra foi publicada em 1983, já em meados do final do regime militar, que perdia forças, e o cenário político brasileiro vinha se encaminhando para a redemocratização, as Diretas Já, as manifestações e o descontentamento com a atual conjuntura do país.

### *Conclusão*

Conclui-se que, dentro da Filosofia, o campo de estudo de um romance de formação normalmente se apresenta introduzindo obras como a de Goethe, citada anteriormente, e de outros autores masculinos. Junto com a personagem Wilhelm Meister, houveram protagonistas femininas abordadas por autoras comumente chamadas por pseudônimos masculinos na mesma época, e, conforme os anos se passaram e a teoria feminista chegou à academia, mulheres puderam reconhecer uma posição mais favorável no âmbito da literatura sem precisar se esconder atrás de nomes que lhes garantiriam esse lugar.

Com isso, introduzindo a obra de Suzana Albornoz ao universo dos Bildungsromans, abriu-se um novo capítulo na história das mulheres, bem como na história da filosofia e da literatura brasileiras. A protagonista é capaz de se encaixar como alguém digna de passar por metamorfoses,

conflitos internos, de descobrir sua própria identidade e atravessar seus processos como ser humano.

A proposta do Bildungsroman filosófico é que a personagem principal possa atingir esses requisitos e passar a ideia ao leitor de que, conforme os desdobramentos das suas respectivas histórias, tenha conseguido encontrar seu lugar no mundo. Embora sua história não tenha terminado com a personagem atingindo sua realização pessoal, a obra representa a vida de muitas mulheres que acabam se desviando do que a sociedade costuma esperar e buscam escrever um novo roteiro para cumprir seus destinos e desapontar as normas sociais.

## Referências

- ALBORNOZ, S. *Maria Wilker*. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2014.
- ARAÚJO, Alberto F.; RIBEIRO, José A. Educação e formação do humano: Bildung e romance de formação. In.: SEVERINO, A. J.; ALMEIDA, C.R.; LORIERI, M.A. *Perspectivas da filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 2011.
- ATWOOD, Margaret. *O conto da Aia*. Rio de Janeiro: Rocco, 2017.
- AVERBUCK, L. Mulher e crítica (a propósito de Maria Wilker e outras). *Signo*, v. 10, n. 16, 6 set. 2019.
- BRONTË, Charlotte. *Jane Eyre: uma autobiografia*. São Paulo: Editora Landmark, 2010.
- BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CORRÊA, Jordana da Silva. *A estética da existência nos romances de formação: o personagem Zezé, de José Mauro de Vasconcelos*. 2019. 104 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.
- DICKENS, Charles. *Grandes esperanças*. São Paulo: Penguin Books & Cia das Letras, 2012.
- DUARTE, Constância Lima. Feminismo e Literatura no Brasil. *Estudos Avançados*, São Paulo, n. 49, v. 17, p. 151-172, 2003.
- GOETHE, J. W. Wolfgang Von. *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. São Paulo: Editora 34, 2006.

HOLLANDA, H. B. D. *Pensamento feminista brasileiro: Formação e contexto*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019.

HOLLANDA, H. B. D. Os estudos sobre mulher e literatura no Brasil: uma primeira abordagem. In: ESTUDOS SOBRE MULHER NO BRASIL – AVALIAÇÃO E PERSPECTIVAS, Fundação Carlos Chagas de 27 a 29 de novembro de 1990. *Anais [...]*. [S.L.]: Fundação Carlos Chagas, 1990.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. São Paulo: Ática, 2019.

LISPECTOR, C. *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998c.

PINTO, Cristina Ferreira. *O Bildungsroman feminino: quatro exemplos brasileiros*. São Paulo: Perspectiva, 1990.

SCHMIDT, Rita Terezinha. Mulheres reescrevendo a nação. *Revista Estudos Feministas*, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 84, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9858>. Acesso em: 18 mar. 2024.

TELLES, Lygia Fagundes. *Ciranda de Pedra*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.



# EDUCAÇÃO E VIOLÊNCIA ESTRUTURAL CONTRA MENINAS E MULHERES: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E ESTUDO DE CASO EM ESCOLAS DE PELOTAS/RS

Tatiana Afonso Oliveira<sup>80</sup>  
Valmôr Scott Jr.<sup>81</sup>

## *Introdução*

O presente estudo tem como objetivo analisar os impactos da educação na violência estrutural contra meninas e mulheres em escolas de Pelotas/RS. Para tanto, alicerça-se de fontes teóricas e, empiricamente, de um estudo de caso: a compreensão que os diretores ou responsáveis (coordenadores, vice-diretores, entre outros) de escolas públicas têm sobre ações educativas que abordam as temáticas concernentes à violência estrutural contra a mulher, em específico, escolas públicas estaduais localizadas no município de Pelotas, Rio Grande do Sul.

A violência estrutural configura uma mazela social que cria/perpetua situações de vulnerabilidade de meninas e mulheres no contexto social. Contudo, o assunto merece reflexão e iniciativas capazes de retirar essas pessoas de situações que dificultam o exercício de direitos e a convivência social com equiparação de oportunidades.

A educação, assim como outros direitos sociais, oferece meios para que meninas e mulheres se sintam pertencentes

---

<sup>80</sup> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7221909413374893>  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2467-4774>  
E-mail: [tatianaafonsooliveira@gmail.com](mailto:tatianaafonsooliveira@gmail.com)

<sup>81</sup> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9806421589183882>  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1118-1575>  
E-mail: [valmorscottjr@gmail.com](mailto:valmorscottjr@gmail.com)

socialmente. Assim, esta pesquisa adotou a educação como foco de estudo para combater a violência estrutural.

Com o intuito de organizar o texto didaticamente, em um primeiro momento será apresentada a fundamentação teórica, que aborda a violência estrutural contra meninas e mulheres e o fenômeno educativo. Posteriormente, adentra-se na exposição de resultados e análises do estudo de caso a ser apresentado. Por fim, serão trazidas as principais conclusões do estudo.

Diante dessas considerações, a escrita foi elaborada de modo a proporcionar ao leitor a reflexão sobre a violência estrutural contra mulheres e meninas. Ainda, a educação como um dos meios para reverter ou amenizar a violência estrutural, de modo a garantir que haja a equiparação de direitos e seu exercício.

### *Violência estrutural: breve contextualização*

A violência estrutural contra mulheres e meninas está enraizada, historicamente, na estrutura social. Esse tipo de estrutura social é complexo, não se modifica facilmente com o passar dos séculos e manifesta-se através de diversos aspectos repressivos como, por exemplo, desigualdades de direito e de fato, acesso e configurações de educação, papéis sociais e crimes.

Nesse contexto, a característica crucial da violência estrutural não é a ausência ou a presença de sujeitos definidos, mas uma violência construída na estrutura social (Galtung, 1969). Já Boulding (1981) explica que a violência estrutural se refere tanto às estruturas institucionais quanto às familiares, econômicas, culturais e políticas.

Tais estruturas formam uma teia de opressão a determinados grupos, aos quais são negadas ou restringidas certas vantagens, tornando-os mais vulneráveis ao sofrimento e à

morte. Essas estruturas, igualmente, formatam as práticas sociais e distribuem os papéis sociais entre os sujeitos, de acordo com sua posição e valor social. Diante disso, há o entendimento do senso comum de que certas atitudes são “coisas de mulher” e outras são “coisas de homem”.

Roque (2012) aborda que a violência estrutural é construída a partir da violência decorrente do sistema econômico, político e social. Tal espécie de violência se expressa em desigualdades de poder e de oportunidades além de injustiças de distribuição. Galtung (1969) explica que a violência contra a mulher é um caso de violência estrutural e não pessoal, porque não se trata apenas de um caso isolado, mas de milhões de mulheres que sofrem violências, especificamente, por sua condição de ser mulher. A violência estrutural é algo estável, e não tende a mudar rapidamente, justamente porque está enraizada na sociedade.

Diante disso, a violência estrutural se mantém entranhada na sociedade, sendo que os agentes, e até mesmo as vítimas, muitas vezes, não a observam, porque está incorporada na convivência social. Nesse sentido, configura exemplo o caso de mulheres que repetem atitudes machistas. “A desigualdade parece ter uma alta capacidade de sobrevivência apesar de grandes mudanças externas” (Galtung, 1969, p. 175, tradução nossa).

Contudo, faz-se necessário refletir sobre aspectos que favoreçam a superação da vulnerabilidade ocasionada pela violência estrutural contra mulheres e meninas, de modo a corrigir comportamentos sociais que geram/intensificam vulnerabilidades para essas pessoas. Entre esses aspectos, a educação possui potencial de colaborar socialmente para a dignidade e o respeito a direitos. Nesse sentido, o próximo título aborda a educação para combater a violência estrutural.

## *Educação e violência estrutural: aspectos relevantes*

A violência estrutural, além de atuar sob a forma de diversas estruturas repressivas, também está presente em diversas esferas sociais. Suas estruturas repressivas manifestam-se em diversos campos, como o pessoal, político, institucional, entre outros. Assim sendo, é inegável sua presença na educação, seja a educação em sentido amplo ou a educação como direito, em aspectos como acesso, permanência, configuração, entre outros cenários.

Para o presente estudo, pela delimitação de espaço, nos interessa, especificamente, a educação em escolas. Nesse sentido, abordar-se-á o modo como a violência estrutural se apresenta em escolas públicas estaduais localizadas em Pelotas/RS e de que maneira a escola, por meio da abordagem educacional, fomenta e/ou combate a violência estrutural.

Grösz (2008, p. 138), em sua pesquisa, observa que alunos e professores enxergam a desigualdade de gênero presente no ambiente. Porém, apesar de admitir a situação, a escola não adota, como meta de trabalho, a resolução ou atenuação do problema. Em verdade, parece haver uma naturalização das situações, sem tratativas no sentido de modificar o “*status quo*”.

Observa-se, então, que a violência estrutural contra a mulher está tão enraizada na estrutura social que, muitas vezes, a própria educação colabora para a sua perpetuação. Uma educação que almeja servir como ferramenta no combate à problemática exige reflexão. Louro (2007), no mesmo sentido, aborda a construção escolar das diferenças entre meninos e meninas, homens e mulheres, e elenca causas e consequências do fenômeno, bem como alternativas de

reversão como, por exemplo, uma escola que fomente a igualdade de gênero, não desigualdades.

Inicialmente, Louro (2007) elucida que a escola foi concebida para favorecer alguns em desproveito dos demais. Entre os favorecidos estão homens brancos de classes mais abastadas. A educação não foi projetada para as mulheres. Estas necessitaram de lutas e manifestos para reivindicar seu espaço. Com o tempo, os grupos deixados de fora da escola começaram a pleitear seu ingresso, como no caso de meninas e mulheres. Os novos grupos trouxeram transformações às instituições educacionais, que acabaram por (re) produzir as diferenças entre os sujeitos.

Na mesma perspectiva, Bordieu (2015) e Louro (2007) explicam que, por meio de símbolos, a escola delimita os espaços de meninos e meninas. Por meio de falas, gestos, roupas, etc., determina-se o que pertence a um gênero e não a outro.

Tais papéis de gênero são tão enraizados socialmente que restam naturalizados, pois se torna natural que meninos sejam agitados e precisem de mais espaço que meninas; meninos prefiram atividades ao ar livre; meninos invadam as brincadeiras das meninas; meninos (futuros homens) “são assim mesmo”, entre outros aspectos. A verdade é que essas diferenças em estereótipos foram construídas, cabendo à educação e à escola importante contribuição nesse processo (Louro, 2007).

Um exemplo são as escolas femininas que dedicavam intensas horas de ensino com o objetivo de formar mulheres “prendadas”. Para Louro (2007), mesmo que tais formatações estejam superadas, a escola, sob novas configurações, ainda imprime distinções sobre os sujeitos, e o autor acrescenta que o processo de diferenciação dos sujeitos ocorre, muitas vezes, de maneira sutil, imperceptível. Nesse senti-

do, a violência estrutural está tão enraizada no tecido social que, muitas vezes, passa quase imperceptível. Assim, as diferenciações entre meninos e meninas, homens e mulheres, se produzem nas formatações das instituições: na lei, nas falas de autoridades e, também, nas práticas cotidianas, sendo exemplo naturalizar que meninas prefiram brinquedos domésticos, possuam aptidões para a vida doméstica, e que tais características não sejam atribuídas aos meninos.

Nesse processo, a escola, com suas normas, currículos, linguagens, materiais didáticos, etc., é influenciada por essas diferenciações de gênero. Ao mesmo tempo, acaba por produzir tais diferenciações (Louro, 2007). Porém, não considera a escola ou a educação como causas perdidas. Ao abordar as pedagogias feministas, Louro (2007) explica que são ideias baseadas na concepção da educação por meio dos pilares de cooperação, solidariedade, igualdade, subjetividade. Assim sendo, modelos são adotados para subverter a posição desigual das meninas e mulheres no espaço escolar em relação aos meninos e homens.

As pedagogias feministas buscam estimular a fala das mulheres e meninas, que, comumente, são predestinadas ao silêncio. Para tanto, é fundamental substituir a ideia de competição pela ideia de cooperação e solidariedade, construindo o conhecimento de forma coletiva e colaborativa, abraçando as experiências de todos e de todas, e as pedagogias feministas como sendo emancipatórias. Ademais, destaca que Paulo Freire é uma referência para tais pedagogias, principalmente na questão das críticas à “educação bancária” e das propostas de uma “educação libertadora” (Louro, 2007).

Em *Pedagogia do oprimido*, Freire (1993) entende que a educação (quando verdadeiramente libertadora) configura instrumento capaz de conferir a redenção dos oprimidos e marginalizados em relação a seus opressores. Nesse senti-

do, Romão (2010) explica que Paulo Freire concebe dois sentidos de educação: bancária e libertadora. A primeira torna as pessoas alienadas, oprimidas, desumanizadas, porque é formulada de acordo com a opressão do outro. A segunda, por sua vez, torna o ser humano mais consciente e digno, pois é desenvolvida por quem busca a libertação da humanidade.

A relação entre educação e violência estrutural contra meninas e mulheres está apresentada. Entretanto, convém abordar tais considerações com base no contexto material dos espaços educacionais. O próximo título possui essa função.

### *Estudo de caso: escolas públicas estaduais em Pelotas/RS*

Neste momento serão apresentadas e analisadas respostas de perguntas obtidas em pesquisa<sup>82</sup> realizada com diretores/as e/ou responsáveis de escolas públicas estaduais localizadas em Pelotas/RS. As respostas versam sobre o entendimento desses profissionais sobre a educação em escolas, sob o enfoque da violência estrutural contra a mulher.

Para tanto, foram enviadas perguntas para diretores/as e/ou responsáveis pelas escolas públicas estaduais sobre a temática – 11 (onze) escolas públicas estaduais, de um total de 52 (cinquenta e duas) em lista disponibilizada pela 5ª CRE, aceitaram participar da pesquisa, entretanto, apenas 6 (seis) efetivamente responderam.

As escolas públicas estaduais foram escolhidas com o intuito de abranger uma realidade com maior variedade de faixa etária, uma vez que boa parte das escolas municipais

---

<sup>82</sup> Decorre de dissertação encaminhada ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), sendo que obteve aprovação por meio do Parecer nº 4.403.856 e Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 38746620.7.0000.5317.

não oferece Ensino Médio. Ademais, a escolha ocorreu pelo fato de que algumas escolas foram visitadas pelo projeto de extensão O Direito de Olho no Social, nos anos de 2019 e 2020.

Esse projeto de extensão é oriundo da parceria entre a Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), o Serviço de Assistência Judiciária (SAJ/UFPel) e o Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD/UFPel), sendo esse último o espaço de pesquisa que originou o presente estudo. A ação extensionista busca promover ações, por meio de docentes e discentes do Serviço de Assistência Jurídica (SAJ/UFPel) e do Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD/UFPel) com a comunidade local, oferecendo informação e orientação, para proporcionar o exercício da cidadania. Para tanto, as escolas foram contempladas como espaços sociais para atividades extensionistas.

As perguntas postas em análise foram as seguintes:

1. Antes deste contato, sua escola foi convidada para receber alguma iniciativa/ação educativa (seja de iniciativa pública ou privada) que versasse sobre temáticas relativas às mulheres? Quais?
2. Você considera importante que sejam aplicadas ações educativas aos alunos sobre as temáticas de violência contra a mulher? Por quê?
3. Você acredita que os conflitos na escola que envolvam tais questões possam diminuir com ações educativas a serem implementadas por projetos de faculdades como, por exemplo, a de Direito/UFPel? Por quê?
4. Comente sobre casos de violência contra meninas e mulheres de que você tenha conhecimento por meio do contexto escolar.



5. Fale sobre ações/attitudes que você entende como violência estrutural contra meninas e mulheres, como bullying, ofensas, discriminações, entre outras.
6. Você tem conhecimento sobre algum caso de violência contra mulheres ou meninas em família de aluno(a) da escola, durante a pandemia de Covid-19? Em caso afirmativo, comente. Não há necessidade de identificar os envolvidos ao responder.
7. Você considera que o afastamento do contexto escolar, em virtude da pandemia de Covid-19, influencia no aumento de casos de violência contra a mulher? Comente.

As perguntas foram divididas em blocos, de acordo com a afinidade entre si, o que ocasionou duas categorias de análise: direito social à educação (questões 1, 2 e 3) e violência estrutural (questões 4, 5, 6 e 7). Cada categoria possui subcategorias, a partir da relação entre as respostas em cada uma das duas categorias. Dessa forma, os resultados restam assim analisados.

Categoria 1: Direito social à educação (subcategoria 1: ações educativas na escola; subcategoria 2: ações educativas aos alunos; subcategoria 3: efeitos das ações educativas); categoria 2: Violência estrutural (subcategoria 1: violência contra meninas e mulheres; subcategoria 2: ações/violência estrutural; subcategoria 3: violência/pandemia).

Na categoria 1, a subcategoria 1 (ações educativas na escola) advém das respostas à questão 1, a que os sujeitos responderam o seguinte:

Sujeitos 2, 3, 4, 6: Não.

Sujeito 1: Não é do meu conhecimento.

Sujeito 5: Apenas aqueles oferecidos pela própria CRE aos orientadores educacionais.

As respostas negativas configuram mais de 80% dos retornos, o que demonstra que, na escola, temáticas relativas à violência estrutural são desconhecidas ou têm pouca incidência. Assim, a educação assume uma função conteudista, em que há pouco espaço para a conscientização sobre opressão, em contrariedade às ideias de Freire (1997), que menciona a educação como libertadora, e não meramente bancária, em que o professor deposita o conteúdo nos alunos, com o saque na ocasião da prova.

As ações educativas afastam-se cada vez mais do exercício pedagógico. As teorias educacionais não são contempladas no exercício pedagógico, colaborando para uma educação pouco crítica e participativa sobre questões sociais no cotidiano da escola, por meio de ações educativas (Franco, 2003).

A subcategoria 2 (ações educativas aos alunos) teve sua origem a partir das respostas à pergunta de número 2, sendo obtidos os seguintes resultados:

Sujeito 1 respondeu: Sim, devido ao aumento da violência contra a mulher.

Sujeito 2 respondeu: Sim, precisamos inserir a temática na educação base. Coibir ações de violência é necessário.

Sujeito 3 respondeu: Sim, há muita violência contra a Mulher acontecendo e ficando na impunidade.

Sujeito 4 e Sujeito 6 responderam: sim.

Sujeito 5 respondeu: Sim, principalmente no contexto atual no qual a violência tem sido incentivada pelo governo em exercício. Precisamos de iniciativas que reforcem a importância do respeito e igualdade para a construção de relações de qualidade na sociedade.

Apesar de diferentes manifestações nas respostas, 100% de diretores/as ou responsáveis de escolas consideram importante ações educativas sobre a temática da violência estrutural contra a mulher. Tal dado encontra respaldo em Delors (1996) e Beltrão e Alves (2009).

O acesso à educação, tanto para meninos e homens quanto para meninas e mulheres, não é suficiente para combater a desigualdade de gênero. Além disso, é necessário que a educação inclua a pauta de gênero nos currículos escolares para que, assim, seja efetivada a justiça social e o enfrentamento dos modos de violência às mulheres (Beltrão; Alves, 2009).

A educação crítica sobre violência contra mulheres promove a justiça social. Dessa forma, a educação configura forte ferramenta de emancipação feminina, eliminando a proibição de acesso aos espaços de poder impostos às mulheres, de forma direta ou indireta, em micro ou macrocosmos. A melhoria da condição da mulher em sociedade é benéfica para a construção de sociedades desenvolvidas para todos (Delors, 1996). Tal referência vai ao encontro, especialmente, da seguinte resposta:

Sujeito 5: [...] Precisamos de iniciativas que reforcem a importância do respeito e igualdade para a construção de relações de qualidade na sociedade.

A subcategoria 3 (efeitos das ações educativas) relaciona-se com as respostas à pergunta número 3:

Sujeito 1: Certamente, o conhecimento leva a denúncia.

Sujeito 2: Sim. Precisamos falar sobre violência dentro da escola.

Sujeito 3: Sim, esclarecimentos a população são importantes e louváveis.

Sujeito 4: Sim, porque com conhecimento e encaminhamento, podemos ajudar quem está enfrentando o problema.

Sujeito 5: Sim, porque precisamos de ações que reforcem o quanto a violência é inadmissível. Essas ações podem ajudar no processo de conscientização das crianças e adolescentes.

Sujeito 6: Sim é necessário a implementação de projetos com parcerias de vários setores. Cada vez mais os alunos e comunidade precisam de vários serviços externos que auxiliem a qualidade de vida e o desenvolvimento integral dos mesmos, bem como a formação da cidadania.

A partir dos retornos, observou-se que 100% consideram que ações educativas sobre violência estrutural contra a mulher são relevantes para dirimir conflitos dessa natureza na escola. As explicações sobre o porquê em responder “sim” foram variadas e interessantes.

No mesmo sentido das respostas, Caetano (2013) compreende que a violência contra a mulher tem, na escola, um dos mais eficientes instrumentos socioeducativos. Ainda, entende que o currículo escolar e as ações educativas não são neutros, sendo que o trabalho da escola é fruto de escolhas próprias e/ou do sistema, e trabalhar temáticas como a proposta neste estudo, na escola, pode contribuir para uma sociedade menos discriminatória.

Quanto à categoria 2 (violência estrutural), a pergunta 4 originou a subcategoria 1; a questão 5 originou a subcategoria 2; e as perguntas 6 e 7 originaram a subcategoria 3.

A subcategoria (violência contra meninas e mulheres) foi inspirada pela pergunta de número 4 e suas respostas:

Sujeito 1: Abusos, bullying, ofensas.

Sujeito 2: Ouvi comentários de alunos de violência em casa.

Sujeito 3: Violência doméstica e violência sexual contra menores.

Sujeito 4: Espancamento e abuso.

Sujeito 5: Inúmeros, violências vividas e repassadas no espaço escolar, motivo de evasão, desmotivação escolar por o aluno não se entender como normal, visto que é vítima de um lar violento.

Sujeito 6: Em nosso contexto escolar, os casos de violência contra as meninas têm sido manifestado por algumas falas preconceituosas dos meninos e tentativa de contatos inadequados. Em relação a ocorrência desses casos dentro de suas famílias não temos conhecimento, e como nosso serviço de orientação é muito ativo, acreditamos que felizmente não aconteçam, caso contrário, saberíamos.

A partir das respostas surge um aspecto preocupante: todos os sujeitos relatam conhecer casos de violência sofrida por meninas e mulheres no ambiente escolar/casa dos alunos. Porém, apenas, um sujeito respondeu “sim” quando perguntado sobre ações educativas (pergunta nº 1). Esses dados, em conjunto, demonstram 100% de respostas “sim” sobre casos de violência e, 83,3% de respostas “não” sobre ações educativas sobre o tema. Isso é alarmante.

Todos/as os/as respondentes consideram ações educativas sobre temas de violência estrutural contra a mulher como relevantes (respostas à pergunta 3) e têm conhecimento de casos de violência, mas apenas um/a relata ter havido alguma ação educativa. O número de 100% de respostas “sim”, com a menção de diversas formas de violência, tem respaldo em Souza (2003), o qual compreende que os elevados índices de violência, inclusive de gênero, intrigam pesquisadoras. Com o advento da Constituição Federal de 1988, muitas garantias foram postuladas. Entretanto, constata-se que há um “abismo” entre a garantia formal e a material.

Zaluar (1999), ao analisar a violência sob o viés antropológico, compreende que condições como orientação educacional insuficiente ou convívio com a violência podem originar pessoas violentas. Tal análise encontra fundamento nas respostas que relatam casos de alunas/os que presenciam atos de violência (sexual, agressões físicas, entre outras) em casa. Ao presenciar a violência no ambiente doméstico, e não ter contato com ações educativas sobre o assunto, isso acaba por fomentar a perpetuação do cenário violento.

A subcategoria 2 (ações/violência estrutural) foi elaborada a partir da questão número 5. Com isso, buscou-se averiguar a compreensão das pessoas sobre as diversas formas de manifestação da violência estrutural contra me-

linhas e mulheres, dentro ou fora do ambiente escolar. Contudo, há uma ressalva: das/dos respondentes, duas/dois responderam sobre ações que poderiam coibir a violência estrutural contra meninas e mulheres. Entretanto, a questão versava sobre ações/attitudes que configuram violência estrutural, e não ações que buscam combater tal tipo de violência. Tanto é que foi sugerido um rol exemplificativo: *bullying*, ofensas, discriminações, entre outras. Diante disso, para fins da análise, foram descartadas as respostas dos sujeitos 1 e 3, pois não havia relação da resposta com a pergunta proposta. Uma vez realizada esta ressalva, convém elencar as respostas contempladas:

Sujeito 1: Diálogos, leituras, rodas de conversação.

Sujeito 2: Piadas, comentários ofensivos quanto a aparência, estes são os mais comuns no ambiente escolar.

Sujeito 3: Deve ter entendimento que a violência deve ser combatida através de informações e esclarecimentos e encaminhamentos a órgãos policiais e de justiça.

Sujeito 4: Usar palavras de baixo calão para se referir às meninas; tentar contatos inadequados; tirar conclusões precipitadas e incorretas devido ao comportamento e roupa de alguém; etc.

Sujeito 5: Acredito que vivemos em uma sociedade machista onde muitas mulheres sofrem violência todos os dias e não se dão conta e acabam reproduzindo sem querer e achando essas attitudes naturais perante a sociedade.

Sujeito 6: Os alunos que presenciam atos de violência em geral com suas mães, avós, tias, tendem a reproduzir quando não falam atos violentos com seus colegas, é tudo um reflexo de sua vivência dolorida e muitas vezes sem socorro.

As respostas dos sujeitos encontram respaldo em Boulding (1981), que explica a violência estrutural como “teias de opressão” que tornam certos grupos vulneráveis, além de formatar papéis sociais entre os sujeitos, de acordo com seu valor social. Nesse contexto, socialmente, utilizam-se expressões como “coisa de homem” e “coisa de mulher”, além de proibirem-se, de forma indireta, certos

comportamentos e ocupação de espaços pela mulher, por meio de vestimentas, piadas sobre aparência, entre outras. Na mesma linha, Bourdieu (2015) se refere à dominação social masculina sobre as mulheres por meio de símbolos mascarados de papéis naturalizados, mas que, em verdade, foram construídos, não sendo naturais.

Ademais, Boulding (1981) esclarece que a violência estrutural se refere tanto a estruturas institucionais como a estruturas familiares, econômicas, culturais, políticas. Tais diretrizes são encontradas nas respostas dos sujeitos à questão 5, pois alguns mencionam estruturas institucionais (violência na escola), estruturas familiares (violência doméstica) e estruturas culturais (vestimentas).

Por fim, a subcategoria 3 (violência/pandemia) foi adotada com base nas perguntas de números 6 e 7. As respostas à questão 6 são as seguintes:

Sujeito 1: Não.

Sujeito 2: Não, mas deve ter acontecido em muitas famílias.

Sujeito 3: Sim. Os envolvidos estão respondendo judicialmente.

Sujeito 4: Na nossa escola não temos conhecimento de nenhum caso deste tipo.

Sujeito 5: Não, penso que essa situação de aulas remotas agravam, pois é difícil identificar comportamentos alterados.

Sujeito 6: Não, nosso contato com as crianças no período é mínimo o que inviabiliza saber mais sobre o que está ocorrendo.

Quanto às respostas à questão 7:

Sujeito 1: Sim.

Sujeito 2: Sim. As mulheres ficam vulneráveis.

Sujeito 3: Sim, porque ficam mais vulneráveis, sem uma rede de apoio.

Sujeito 4: Sim, a convivência mais próxima pode aumentar os casos de violência na família.

Sujeito 5: Com os inúmeros casos relatados nos últimos meses, seria absurdo negar que houve sim um aumento nos casos de violência.

Sujeito 6: Certamente. O sentimento de posse, o controle sobressai no cárcere que foi ocasionado pelo isolamen-

to social. Todas as dores foram reveladas, as violências agravadas e as chances de socorro silenciada.

Dados estatísticos do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2020) demonstram aumento de diversas formas de violência contra a mulher durante os primeiros meses da pandemia de Covid-19 no Brasil. Em casos de violência doméstica sem morte, é difícil mensurar se o aumento ocorre nos casos de fato ou nas denúncias/registros de casos. Nos casos de feminicídio, apesar de haver divergências teóricas sobre o enquadramento e as configurações desse tipo penal, um aumento expressivo nos números acende um sinal de alerta.

Nesse contexto, os dados estatísticos do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), publicados em 2020, apontam um crescimento de 22,2% nos casos de feminicídio em 12 unidades da federação entre março e abril de 2020. Em alguns estados, o aumento chega a 150% ou, até mesmo, 300%.

As respostas dos sujeitos e os dados estatísticos do Fórum Brasileiro de Segurança Pública demonstram a realidade de que as mulheres morrem em casa. Vásquez (2014) aborda dados da Organização das Nações Unidas (ONU):

[...] se estima que aproximadamente 80% das vítimas e autores de homicídio no mundo são homens, porém a maior parte das vítimas de homicídio cometidos dentro de um casal ou da família são mulheres: na Europa, por exemplo, as mulheres representam quase 80% de todas as pessoas assassinadas por seu parceiro atual ou anterior.

Nesse contexto, é preocupante a informação, nas respostas, de que, na escola, no período do trabalho remoto, os profissionais da educação perdem contato com alunos e alunas que, por sua vez, perdem uma possibilidade de escuta. Remotamente é difícil tomar conhecimento e auxiliar em casos de violência estrutural contra meninas e



mulheres. Assim sendo, a escola ainda é uma rede de apoio para muitas pessoas.

### *Considerações finais*

Neste estudo, num primeiro momento, foi possível observar no que consiste e como se manifesta a violência estrutural contra meninas e mulheres. Trata-se de uma rede de opressões (discursos, símbolos, culturas, papéis sociais, crimes) que diminuem a condição da mulher em diversas esferas (social, política, econômica, familiar, educacional).

Em específico, sobre a educação e a violência estrutural, restou evidente que a educação foi concebida em um contexto violento, negando acesso às mulheres. Mesmo quando conquistam o acesso, a formatação da educação reproduz a violência estrutural. Atualmente, talvez, menos que no passado, apesar de a incidência ainda estar presente, pois a violência estrutural está enraizada no tecido social. Quanto mais se busca evitar tais reproduções, mais são enfraquecidas as teias de opressão.

Entretanto, a escola configura-se como um importante espaço social. Em alguns casos, insere-se numa das possibilidades de proteção e acolhimento de meninas e mulheres. Não se trata de promover uma ideia redentora de educação, mas observar a realidade apresentada, sendo exemplo o caso da pandemia.

Quanto ao estudo de caso, verificou-se que os sujeitos compreendem o que é a violência estrutural e consideram as ações educativas importantes. Entretanto, em geral, elas não são observadas na escola.

O referencial teórico destaca a importância da implementação de ações educativas sobre violência estrutural contra meninas e mulheres. Todavia, na prática, há um distanciamento entre a garantia formal e a garantia material em

prol de tais ações. O modelo educacional não crítico que a sociedade adotou, associado à sobrecarga e desvalorização dos professores, tem relação direta com a permanência e reprodução da violência estrutural contra meninas e mulheres.

A educação possui uma função social mais abrangente que o aspecto curricular, devendo abordar, também, aspectos do contexto local que atinge, direta ou indiretamente, meninas e mulheres. A abordagem da violência estrutural contra essas pessoas é de fundamental importância para a escola, por meio de ações educativas.

Essa necessidade toma reforço em virtude das respostas das/dos responsáveis e diretoras/es pelas escolas, objeto do estudo de caso. Contudo, ações a respeito são pouco pensadas e implementadas em âmbito material.

Sendo assim, observa-se a não utilização da educação e de seu potencial de colaborar para a superação da violência estrutural. Tal constatação deve ser revertida, em prol da solução dessa mazela social que torna meninas e mulheres cada vez mais vulneráveis socialmente. A garantia de uma vida digna, com equiparação de oportunidades e exercício pleno de direitos, merece caminhos de efetivação que, junto com outros meios, encontra na educação um importante aliado para essas mulheres e meninas.

## *Referências*

BELTRÃO, Kaizô Iwakami; ALVES, José Eustáquio Diniz. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 125-156, abr. 2009. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742009000100007&lng=en&nrm=iso](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000100007&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 08 mar. 2025.

BOULDING, Elise. Las mujeres y la violencia social. In: UNESCO. *La Violencia y sus Causas*. Paris: Editorial UNESCO, 1981.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

- CAETANO, Márcio. Gênero e sexualidade: diálogos e conflitos. In: RANGEL, Mary (org.). *A escola diante da diversidade*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013, p. 35-68.
- DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez, 1996.
- FÓRUM Brasileiro de Segurança Pública. *Violência Doméstica durante a Pandemia de Covid-19*. Nota Técnica. 2. ed. 29 maio 2020.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia como ciência da educação*. Campinas: Papirus, 2003.
- FREIRE, Paulo. Educação “bancária” e educação libertadora. In: PATTO, Maria Helena Souza (org.). *Introdução à psicologia Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda., 1997. p. 61-80.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.
- GALTUNG, Johan. Violence, peace and peace research. *Journal of Peace Research*, v. 6, n. 3, p. 167-191, 1969. Disponível em: [http://www2.kobe-u.ac.jp/~alexroni/IPD%202015%20readings/IPD%202015\\_7/Galtung\\_Violence,%20Peace,%20and%20Peace%20Research.pdf](http://www2.kobe-u.ac.jp/~alexroni/IPD%202015%20readings/IPD%202015_7/Galtung_Violence,%20Peace,%20and%20Peace%20Research.pdf). Acesso em: 31 mar. 2025.
- GRÖSZ, Dirce Margarete. *Representações de gênero no cotidiano de professoras e professores*. 2008. Dissertação (Mestrado em políticas públicas e gestão da educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- ROMÃO, José Eustáquio. Educação. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- ROQUE, Sílvia. Violência (estrutural). *Observatório sobre crises e alternativas (Portal)*. Coimbra: Centro de Estudos Sociais/ Universidade de Coimbra, 2012. Disponível em: [http://www.ces.uc.pt/observatorios/crisalt/index.php?id=6522&id\\_lingua=1&pag=7865](http://www.ces.uc.pt/observatorios/crisalt/index.php?id=6522&id_lingua=1&pag=7865). Acesso em: 20 abr. 2020.
- SOUZA, Luís Antônio Francisco de. Anotações sobre a violência, o crime e os direitos humanos. *Revista de Psicologia da UNESP*, São Paulo, n. 1, v. 2, p. 1-19, 2003.
- VÁSQUEZ, Patsilí Todelo. *Femicídio/feminicídio*. Buenos Aires: Didot, 2014.

ZALUAR, Alba. Um debate disperso: violência e crime no Brasil da redemocratização. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, n. 3, v. 13, 1999.

# A PEDAGOGIA DA INFÂNCIA NOS ROMANCES DE FORMAÇÃO: A INFÂNCIA DE ZEZÉ, EM *O MEU PÉ DE LARANJA LIMA*

Jordana da Silva Corrêa<sup>83</sup>

Neiva Afonso Oliveira<sup>84</sup>

## *Introdução*

E os dias andaram sem pressa e sobretudo muito felizes. Até que lá em casa começaram a notar minha transformação. Eu já não fazia tantas travessuras e vivia no meu mundinho de fundo de quintal. Verdade que algumas vezes o diabo vencia os meus propósitos. Mas já não dizia tantos palavrões como antigamente e deixava em paz a vizinhança (Vasconcelos, 2009, p. 120).

A passagem acima citada é do livro *O meu pé de laranja lima*, de autoria de José Mauro Vasconcelos (1968), uma obra atemporal que, embora seja dedicada ao público infante-juvenil, trata de temas bastante profundos, como a desigualdade social, o desemprego e o trabalho infantil. A obra é parte de uma trilogia que narra as principais etapas formativas de Zezé, desde quando é menino, até a idade adulta, quando anda à procura de si mesmo.

Em *A estética da existência nos romances de formação: o personagem Zezé*, de José Mauro de Vasconcelos, tese defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, mencionamos que *O Meu pé de laranja lima*, levando em

---

<sup>83</sup> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1694466377422003>  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8050-3094>  
E-mail: [jordana.ufpel@gmail.com](mailto:jordana.ufpel@gmail.com)

<sup>84</sup> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7408879749508088>  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5513-5530>  
E-mail: [neivaafonsooliveira@gmail.com](mailto:neivaafonsooliveira@gmail.com)

conta apenas ele ou em conjunto na trilogia, poderia ser considerado um romance de formação.

Neste texto, o que nos mobiliza é principalmente o fato de *O meu pé de laranja lima* ser um relato de uma criança, desde a idade de 5 anos, de uma expressividade estética aflorada, mostrada e contada como aprendizado. É inegável que Zezé percebe suas situações de penúria, dor e sofrimento – mas também as circunstâncias de alegria e regozijo – como oportunidades de aprendizado e reflexão. Tomemos como exemplo o episódio em que, por receio de sofrer repreensão de parte de seu amigo Portuga, Zezé recolhe-se para refletir e avaliar o alto custo de uma travessura.

Podemos elencar outros romances infantis ou juvenis de formação, dentre eles *Éramos seis*, *Capitães de Areia*, *Pollyanna Moça*, e muitos outros que narram episódios de reflexão sobre a vida cotidiana desses personagens – respectivamente, a família de dona Genu, os meninos da rua e Poliana, com sua severa tia Polly e seu “jogo do contente”. São relatos que fazem parte de conteúdos de uma literatura juvenil que acompanhou milhões de leitores durante muitas e muitas décadas e que perfazem um conjunto de ensinamentos e meios de autoformação. E, por isso, também, podem ser denominados romances de formação.

Os romances de formação, também chamados de *Bildungsroman*, possuem origem no século XVIII, mais precisamente com a *Bildung*, um modelo de formação humana relacionado com o Iluminismo alemão<sup>85</sup>, significando aprendizado e formação. De acordo com Pagni (2014, p. 27), a *Bildung* do século XVIII era

<sup>85</sup> De acordo com Kant (1985, p. 100), “Iluminismo é a saída do homem da sua menoridade de que ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem. Tal menoridade é por culpa própria, se a sua causa não residir na carência de entendimento, mas na falta de decisão e de coragem em se servir de si mesmo, sem a guia de outrem. Sapere aude! Tem a coragem de te servires do teu próprio entendimento! Eis a palavra de ordem do Iluminismo”.

[...] entendida em seu sentido “primitivo medieval”, ou seja, “calcada sobre a ‘imagem’ (lat. *Imago*, alemão *Bild*), tratava-se de uma reprodução por semelhança (*imitatio, Nachbildung*)” (BOLE, 1997, p. 15), em que a imitação significaria modelar o homem, seguindo o arquétipo da tradição cristã, em que o Criador forma o homem segundo a sua imagem e semelhança. É principalmente com Kant, no contexto do iluminismo alemão, que a *Bildung* assume um sentido moderno, sendo concebida como parte da educação (*Erziehung*) e, muitas vezes, como seu sinônimo.

Da mesma forma, Freitag (2001) e Humboldt (2004) conceituam *Bildung*. Freitag (2001) destaca que em uma época em que se dava grande atenção para a liberdade e autonomia do indivíduo incentivava-se a sua formação e aprendizagem – um aprendizado que construísse a moral e a personalidade do sujeito e uma formação com auxílio de instituições, levando-nos a pensar que a formação não se dá de maneira solitária. Em outras palavras, o culto secular da *Bildung* pretendia a formação do indivíduo à base de uma espécie de teologia sem deus algum. Humboldt (2004, p. 53) entende o indivíduo como autônomo e, portanto, julga a razão como “aquela faculdade capaz de nos tornar livres, aptos ao juízo moral”, porém aliando-a à sensibilidade: “E isso é que a sua natureza deveria estar sempre se desenvolvendo em direção a planos mais altos de perfeição, e, por isso, em especial, seus poderes de pensamento e sensibilidade deveriam estar sempre indissolivelmente ligados nas proporções apropriadas” (Humboldt, 2004, p. 253).

A partir desse conceito, os romances de formação da época teriam como conteúdo a descrição da formação do personagem. O termo foi cunhado por Karl Morgenstern, em 1820, com a seguinte definição:

[Tal forma de romance] poderá ser chamada de *Bildungsroman*, sobretudo devido a seu conteúdo, porque ela representa a formação do protagonista em seu início e trajetória em direção a um grau determinado de

perfectibilidade; em segundo lugar, também porque ela promove a formação do leitor através dessa representação, de uma maneira mais ampla do que qualquer outro tipo de romance [...] Como obra de tendência mais geral e mais abrangente da bela formação do homem, sobressai-se, com seu brilho suave, *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, de Goethe, obra duplamente significativa para nós alemães, pois aqui o poeta nos oferece, no protagonista e nas cenas e paisagens, vida alemã, maneira de pensar alemã, assim como costumes de nossa época (Morgenstern, 1988, *apud* Maas, 2000, p. 46-47).

Para Morgenstern, o exemplo perfeito de romance de formação é o livro *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, que representa o “equilíbrio entre harmonia e liberdade” do sujeito (Maas, 2000, p. 48), bem como “o espírito da época” (Maas, 2000, p. 47).

A rigor, teríamos que o modelo único que cabe na conceituação pragmática de *Bildungsroman* seria *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, de Johann W. von Goethe, romance que relata o desejo do protagonista Wilhelm Meister de buscar o aperfeiçoamento por sua própria vontade. Se tomássemos *Os anos de aprendizado* como o único modelo do gênero, nos seus caracterizados moldes e descrições, o romance de formação não teria existido, pois, de acordo com Jacobs e Krause (1989 *apud* Maas, 2000), de nada serve um conceito que defina apenas um único objeto – nesse caso, o romance de formação. Seria tornar um conceito absolutamente restritivo, sem evoluir para outras formas mais ricas de interpretação e conceituação. Por isso, o autor expõe um conceito mais flexível do gênero *Bildungsroman*, ainda acrescentando algumas características:

Devem ser consideradas como pertencentes ao gênero obras em cujo centro esteja a história de vida de um protagonista jovem, história essa que conduz, por meio de uma sucessão de enganos e decepções, a um equilíbrio com o mundo. Esse equilíbrio é frequentemente descri-



to de forma reservada e irônica; entretanto, ele é, como meta ou ao menos como postulado, parte necessariamente integrante de uma história da “formação” [...].

· o protagonista deve ter uma consciência *mais* ou *menos* explícita deque ele próprio percorre não uma sequência mais ou menos aleatória de aventuras, mas sim um processo de autodescobrimento e de orientação no mundo;

· a imagem que o protagonista tem do objetivo de sua trajetória de vida é, em regra, determinada por enganos e avaliações equivocadas, devendo ser corrigidas apenas no transcorrer de seu desenvolvimento;

· além disso, o protagonista tem como experiências típicas a separação em relação à casa paterna, a atuação de mentores e de instituições educacionais, o encontro com a esfera da arte, experiências intelectuais eróticas [sic], experiência em um campo profissional e eventualmente também contato com a vida pública, política (Jacobs, 1989, *apud* Maas, 2000, p. 62).

Para Jacobs (1989 *apud* Maas, 2000), deve ser considerada romance de formação toda obra que exponha o percurso de vida de um personagem jovem, mostrando as diversas etapas de sua vida, não apenas de felicidade, mas também de frustrações, apresentando-o como um indivíduo qualquer do mundo. Essa definição de Jacobs (1989) abre portas para que mais autores tragam outros entendimentos a respeito de *Bildungsroman*, adequando-se à realidade de cada país. É o caso de *O ateneu* (Raul Pompéia); *Amar, verbo intransitivo* (Mário de Andrade); *Amanhecer* (Lúcia Miguel Pereira); *As três Marias* (Rachel de Queiroz); *Perto do coração selvagem* (Clarice Lispector); *Ciranda de pedra* (Lygia Fagundes Telles); *Maria Wilker* (Suzana Albornoz); e *Todos nós adorávamos caubóis* (Carol Bensimon).

Existem ainda alguns tipos de romances de formação que foram, ao longo do tempo, se desenvolvendo e tornando o conceito mais amplo. É o caso do romance de formação feminino, do romance de formação proletário, do romance de formação autobiográfico e, ainda, do romance *O meu pé de laranja lima* (1968), escrito por José Mauro

de Vasconcelos e lembrado no início do texto, que aborda a formação do personagem Zezé, a partir de um diálogo aberto com seus amigos (tanto reais quanto imaginários), dando lugar à descrição narrativa de sua constituição moral e enquanto sujeito dono de suas próprias ações, o que chamaríamos de *romance de formação ético-estético*.

### O meu pé de Laranja Lima (1968)

José Mauro de Vasconcelos (1920-1984), mais conhecido por ser autor de *O meu pé de laranja lima* (1968), escreve, além desse, mais dois romances: *Doidão* (1963) e *Vamos aquecer o sol* (1974), uma trilogia autobiográfica que conta a história de Zezé, uma criança pobre e incompreendida, fugindo para os caminhos da imaginação para suavizar as mudanças e frustrações de sua vida.

Neste artigo, trabalharemos apenas com a obra *O meu pé de laranja lima* (1968), quando o personagem (Zezé) é apresentado inicialmente com 5 anos e, apenas ao final do livro, aparece já adulto, em seus 48 anos. Não faremos aqui uma resenha do livro; destacaremos quatro aspectos que são presentes na obra: os desvios morais (travessuras) de Zezé, as decepções e a falta de ternura da família, as amizades (reais e imaginárias) e, por último, os indícios de sua formação.

Zezé é um garoto, inteligente e travesso, que reside com sua família em um bairro do Rio de Janeiro com poucos recursos para a subsistência. Mora com sua mãe, Estefânia, seu pai, Paulo, e seus cinco irmãos: Jandira, Glória, Antônio, Lalá e Luís. Em alguns momentos, age como uma verdadeira criança e em outros surpreende o leitor com sua maturidade, tendo em vista sua pouca idade. Ao mesmo tempo em que ocorrem alguns episódios de extrema violência no lar do menino (tanto pelo descontrole emocional da família quanto pelo modo como agem quando

ele faz alguma travessura), também existe a presença de personagens que levam um pouco de ternura a Zezé, como o amigo imaginário – o pé de laranja lima, com o qual Zezé mantém longos diálogos – e Portuga, um senhor de mais idade que mora nas redondezas e trata Zezé como um filho.

As primeiras travessuras de Zezé apresentadas ao leitor são contadas pelo próprio personagem: a primeira travessura é relatada ao irmão Totoca, quando Zezé esconde os óculos do tio e lhe pede dinheiro em troca da informação do paradeiro do objeto. O tio dá uma “palmada” no menino e lhe retira o dinheiro dado; a segunda travessura é quando as irmãs Lalá e Glória descobrem que Zezé cortou a corda do varal de uma vizinha e Zezé é surrado por Lalá.

É comum observarmos que, quando descobrem suas travessuras, o menino sempre é agredido fisicamente, e concluímos, a partir de relatos de quem viveu na mesma época da história, que nas décadas entre 1930 a 1960 esse tipo de educação por meio da repreensão era bastante comum, como as palmadas, cintadas e chineladas. Inclusive, na escola ainda se fazia uso da palmatória. Castigar a criança colocando-a no canto da sala ou exigir que ela ficasse na escola depois do horário habitual eram, também, situações de repreensão ou admoestação consideradas comuns.

Outra travessura do menino foi quando encontrou na rua uma “meia preta e furada”: “Rodei ela na mão, e ela ficou fininha. Guardei a meia na caixa, pensando: ‘Dá uma bela cobra’” (Vasconcelos, 2009, p. 52). Na ocasião em que colocou seu plano em prática, deixando a “cobra” na calçada da rua, uma senhora grávida fica desesperada; dessa vez, a mãe de Zezé descobre o feito e o castiga com chineladas.

Ao considerarmos a idade do garoto, a travessura torna-se uma inocência frente à má ação, o que nos leva a destacar o que Friedrich Nietzsche (1844-1900) escreve em

seu aforismo 104, de *Humano, demasiado humano* (2005, p. 74), quando diz:

Existe um comportamento danoso por pura *maldade*, na crueldade, por exemplo? Quando não sabemos o mal que faz uma ação, ela não é uma ação maldosa; a criança não é maligna nem perversa com os animais: ela os investiga e destrói como um brinquedo. Mas alguma vez se *sabe* inteiramente quanto mal faz uma ação a um outro ser? Até onde se estende o nosso sistema nervoso, nós nos protegemos contra a dor: se o seu alcance fosse maior, isto é, se incluísse nossos semelhantes, não faríamos mal a ninguém [...].

Nietzsche (2005) enfatiza que a criança não é má pela sua suposta crueldade, uma vez que ela desconhece as consequências da sua ação, por estar em constante descobrimento e investigação. A criança, quando sabe a dor que suas ações poderiam ocasionar, acaba não agindo.

Enfim, Zezé conhece o português Manuel Valadares de maneira bastante peculiar, quando, em uma de suas travessuras de criança, pendura-se em seu carro (que o menino chama de “morcego”) e o português lhe repreende com “palmadas” no meio da rua. O pequeno rapaz fica com muita raiva do homem, ameaçando vingar-se e matá-lo. Por algum tempo, Zezé esquiva-se do português para evitar constrangimentos. O certo é que o menino se recolhe para refletir sobre o quanto vale o sacrifício de ser surrado ou maltratado em troca de fazer travessuras: “Uma coisa ficara positivada: toda santa vez que eu ia pegar um morcego num carro menos importante, já não sentia tanto entusiasmo e minhas orelhas começavam a arder penosamente” (Vasconcelos, 2009, p. 104).

Zezé sabia que existia uma determinação imposta pelo português de não se pendurar no carro e de não ser tão atrevido. Além disso, era evidente a sua mudança em relação a palavras, que diminuíram consideravelmente. O

menino não só cumpriu a regra determinada como também refletiu a respeito dela, uma vez que pensava não valer a pena brincar de “morcego” com o peso de algum sacrifício futuro. Depois daquele episódio, Zezé e Portuga tornam-se grandes amigos.

Já em relação a sua família, é notável a percepção que Zezé possui de si mesmo devido à maneira como sua família lhe trata:

Eu não presto pra nada. Sou muito ruim. Por isso, é o Diabo que nasce em mim no dia do Natal e eu não ganho nada. Sou uma peste. Uma pestinha. Um cachorro. Um traste ordinário. Uma das minhas irmãs me disse que coisa ruim como eu não devia ter nascido (Vasconcelos, 2009, p. 117).

A reputação de Zezé perante a família possui grande influência naquilo que o protagonista pensa de si mesmo.

Um dos momentos em que Zezé acredita ter sido castigado “por ser filho do Diabo” é quando ele e Luís (seu irmão menor) chegam atrasados para a distribuição de presentes de Natal pela fábrica da cidade. Luís começa a chorar e Zezé o consola, dizendo que o menino é um anjo, que vai ganhar presentes, ao contrário dele, que é filho do Diabo e que, por isso, não mereceria tais presentes.

Para além dessa decepção, a noite de Natal é muito triste, devido às dificuldades financeiras que a família enfrentava. As crianças não ganham presentes de Natal, e Zezé fica desapontado, comentando o quão ruim é ter pai pobre. Porém, seu pai escuta e acaba também por decepcionar-se e entristecer-se. Zezé arrepende-se do que diz e sai com a caixa de engraxate de seu irmão mais velho (Totoca) para trabalhar no dia de Natal e conseguir dinheiro a fim de comprar um presente e dar ao pai como pedido de desculpas. Zezé consegue comprar o presente, pedindo perdão a seu

pai, que o perdoa e, ao mesmo tempo, reconhece a razão da tristeza do filho.

As dificuldades financeiras são, em boa parte, causas do desequilíbrio emocional da família Vasconcelos, fazendo com que, muitas vezes, Zezé seja agredido física e psicologicamente por ter realizado uma de suas travessuras ou até mesmo por injustiça, por falta de paciência dos outros para com ele ou por interpretações erradas. Quando o menino tem de 5 a 6 anos, dois momentos são bastante chocantes, relativamente à agressividade da família. Nos dois momentos em que o menino é surrado, nota-se um grande desamor e impaciência entre alguns dos familiares.

Como se não fosse suficiente a falta de ternura da família, Zezé teria ainda dois duros golpes: seu pé de laranja lima seria cortado para alargar a avenida de sua casa, o que não foi nada se comparado com o choque ocorrido quando os colegas de aula do menino contam-lhe que o trem “Mangaratiba” destruiu o carro de Manuel Valadares. Zezé fica desorientado e passa três dias e três noites sem querer nada, com muita febre e em choque com a perda do querido amigo:

Agora sabia mesmo o que era a dor. Dor não era apagar de desmaiar. Não era cortar o pé com caco de vidro e levar pontos na farmácia. Dor era aquilo, que doía o coração todinho, que a gente tinha que morrer com ela, sem poder contar para ninguém o segredo. Dor que dava desânimo nos braços, na cabeça, até na vontade de virar a cabeça no travesseiro (Vasconcelos, 2009, p. 169-170).

Aos poucos, o menino recupera-se e retoma, vagarosamente, o gosto pela vida. Conformara-se com o fato de que seu pé de laranja lima seria cortado, mas as marcas deixadas por Portuga em sua memória jamais se apagariam.

Em relação a essas duas amizades (com Portuga e com o pé de laranja lima), Zezé possui uma experiência verda-

deira de amizade, baseada em confiança, aconselhamentos, ternura e diversão. O pé de laranja lima, apelidado por Zezé de “Minguinho”, é fruto da imaginação do menino, seja por sentir-se sozinho e precisar da interação com outros ou, ainda, por compreendermos que Zezé dialoga com ele mesmo, ou seja, é sua própria consciência. A interação por meio da imaginação é fundamental para ampliar as possibilidades de uma formação mais abrangente, em que o sujeito constrói uma comunicação entre si mesmo e o outro. Quando Zezé conhece o pé de laranja lima, está em vias de mudança de residência, e, logo que se encontram, iniciam um diálogo cheio de afeto e confiança.

Zezé conhece Manuel Valadares em seus 5 anos e, mais tarde, o apelida de Portuga. Os dois começam a se encontrar frequentemente e passam muito tempo juntos, de modo que Zezé apegar-se muito ao português e conhece um pouco da ternura que lhe falta na vida, além de esquecer todo seu sofrimento e falta de amor da família para com ele: “Santo Deus! Nunca vi uma alminha tão sedenta de ternura como tu” (Vasconcelos, 2009, p. 159), diz Portuga a Zezé. Essa amizade acaba transformando o modo de agir de Zezé:

E os dias andaram sem pressa e sobretudo muito felizes. Até que lá em casa começaram a notar minha transformação. Eu já não fazia tantas travessuras e vivia no meu mundinho de fundo de quintal. Verdade que algumas vezes o diabo vencida os meus propósitos. Mas já não dizia tantos palavrões como antigamente e deixava em paz a vizinhança (Vasconcelos, 2009, p. 120).

A convivência com Portuga faz com que percebamos uma evolução nas atitudes do menino: ele acaba por dar-se conta das consequências de alguns de seus atos e já consegue discernir sobre o certo e o errado. À medida que conversam, Portuga repreende Zezé quando este diz “palavrões” e pede ao menino que vá substituindo essas palavras. Manuel Valadares, além de ser carinhoso e mostrar a Zezé o

caminho da ternura, acaba também por instruí-lo a partir de seus diálogos. Conforme a evolução da história, nota-se a importante presença de Portuga como um tutor do menino, orientando-o a compreender seus erros e suas ações.

No último capítulo de *O meu pé de laranja lima*, Zezé aparece com 48 anos, nos deixando indícios do indivíduo que Zezé se tornou. Explicita isso quando comenta sobre sua saudade de Portuga e compreende que, na verdade, ele não foi apenas um grande amigo, mas também um grande mestre: “Foi você quem me ensinou a ternura da vida, meu Portuga querido. Hoje, sou eu que tento distribuir as bolas e as figurinhas, porque a vida sem ternura não é lá grande coisa” (Vasconcelos, 2009, p. 183). Além disso, conclui que as coisas lhe foram contadas muito cedo.

### *A infância de Zezé*

O desfecho da história nos faz concluir que a família de Zezé o tratava como um miniadulto, como se já devesse saber diferenciar o certo do errado, ações que trariam ou não consequências. Não havia orientação por parte da família, apenas e diretamente a punição. Quando o personagem conclui que aprendeu as coisas muito cedo, nos remete ao que Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) indicava como ideal para as crianças: não as tratar como miniadultos, como é de costume, enchendo-as de livros e ensinando-as as virtudes e verdades desde cedo, mas sim protegê-las contra os vícios e os erros:

Portanto, a primeira educação deve ser puramente negativa. Consiste não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em proteger o coração contra o vício e o espírito contra o erro. Se pudésseis nada fazer e nada deixar que fizessem, se pudésseis levar vosso aluno são e robusto até a idade de doze anos sem que ele soubesse distinguir a mão esquerda da direita, desde vossas primeiras lições os olhos de seu entendimento se abririam para a razão; sem preconceitos, sem hábitos, ele nada teria em



si que pudesse obstar o efeito de vossos trabalhos. Logo se tornaria em vossas mãos o mais sábio dos homens e, começando por nada fazer, teríeis feito um prodígio de educação (Rousseau, 2014, p. 97).

E prossegue: “Fazei o contrário do que é o costume e quase sempre agireis bem. Como não se quer fazer de uma criança uma criança, mas sim um doutor, nunca é cedo demais para os pais e os mestres repreenderem, corrigirem, admoestarem” (Rousseau, 2014, p. 97). Ao fim e ao cabo, Zezé aprendeu as coisas cedo demais, pois estavam fazendo dele um *adulto em miniatura*, repreendendo-o e ameaçando-o, não protegendo o coração do menino, que num primeiro momento sentia dor pela falta de afeto da família e um extremo rancor pelo pai. É importante notar que, quando encontra a meia no chão para fazer um brinquedo (uma cobra), Zezé reconhece que aquele não era o momento certo para travessuras, pois estava concentrado em pedir perdão ao pai. O menino tem certa noção e percepção, mesmo que pouca, do que é certo ou errado e do momento apropriado ou não para suas peraltices, demonstrando um comportamento que seria considerado “adequado”.

Na pedagogia tradicional, encontramos essa “adequação”, ou seja, em uma pedagogia da transmissão, que, de acordo com Júlia Oliveira-Formosinho, Kishimoto, Pinazza (2007, p. 17),

[...] se centra na lógica dos saberes, no conhecimento que quer veicular, resolve a complexidade através da escolha unidirecional dos saberes a serem transmitidos e da delimitação do modo e dos tempos para fazer essa transmissão, tornando neutras as dimensões que contextualizam esse ato de transmitir.

Há alguns anos, no Brasil, essa era a pedagogia utilizada tanto no contexto familiar como no escolar. A criança era *tábula rasa*, que apenas absorvia aquilo que lhe era transmitido, sem reflexões ou questionamentos. Essa pedagogia

é diferente da inovadora ou crítica, que implica a escuta, o diálogo e a negociação, experiência que percebemos hoje em algumas escolas e contexto familiar. O início de um pensamento crítico filosófico na formação do indivíduo.

A educação de Zezé foi bem fechada, sem espaço para diálogo, característica notada em seu contexto familiar, por meio dos modos de agir dos componentes da família para com ele. Dewey (1958a, p. 8 *apud* Oliveira-Formosinho; Kishimoto; Pinazza, 2007, p. 17) discute que, nesse modelo de pedagogia (da transmissão/tradicional), a criança é entendida como “o ser imaturo que tem de ser conduzido à maturidade [...]. A criança tem de receber, aceitar. Cumpre sua missão quando é flexível e dócil”.

Dewey (1958) corrobora as ideias de Maria Malta Campos (2012, p. 13), quando esta diz que “A criança, o adolescente, o jovem estavam escondidos na figura de um aluno passivo, receptor de conhecimentos e valores, que era entendido principalmente enquanto projeto de futuro adulto”.

Conclui-se que, há algum tempo, o que se esperava da criança é que ela escolhesse uma classe na sala de aula em que ficaria no decorrer do ano escolar e ficasse calada e copiando os conteúdos das disciplinas, que eram transmitidos em um processo de submissão professor-aluno. Inclusive, quando Dewey foi à procura de classes que satisfizessem as necessidades das crianças, em 1902, um comerciante respondeu-lhe que não tinha carteiras nas quais as crianças pudessem trabalhar, apenas classes para ouvir (Oliveira-Formosinho; Kishimoto; Pinazza, 2007). Ou seja, à criança não era permitido expressar-se ou questionar. Deveria agir como um adulto em miniatura, tal como a família de Zezé esperava do menino. Obviamente, estamos aqui nos referindo a um contexto extraescolar, uma vez que a formação do sujeito se dá não apenas nos lugares institucionais, mas

também, conforme já sabemos, na inter-relação de sujeitos, em um contexto familiar e social.

Diferente foi a relação de Zezé com Portuga. O amigo era bem mais compreensivo, dialogava e demonstrava ternura, de modo que colocava Zezé criança como um sujeito do mundo e um ser pensante. É com o aprendizado, com a instrução, com o conhecimento de si mesmo e do mundo que, por meio de relações sociais, constrói-se uma nova sociedade.

Manuel Valadares teve diálogos com Zezé que foram importantes para a formação do menino e que, consequentemente, faziam-no refletir. Portuga era o guia mais presente de Zezé em *O meu pé de laranja lima*, no sentido de lhe dar conselhos e falar abertamente com o menino. Eis algumas passagens da história com o diálogo do guia junto a Zezé:

- a. “Ah! Isso não. Não gosto de ver maltratar os animais” (Vasconcelos, 2009, p. 118);
- b. “– Que acabaste de falar? [...] Não. Antes. Uma coisa feia.  
– Filho da mãe é tão feio como o outro filho?...  
– Quase a mesma coisa.  
– Então vou ver se não falo mais” (Vasconcelos, 2009, p. 124);
- c. “Somos amigos, não somos? Vamos conversar de homem para homem? Se bem que me dá calafrios às vezes falar certas coisas contigo. Pois bem, eu acho que tu não devias falar aqueles palavrões para a tua irmã. Aliás, tu não devias nunca falar palavrões, sabes?” (Vasconcelos, 2009, p. 143-144);
- d. “Preciso saber de outra coisa já que confias em mim. Aquela história da música. O tal do Tango. Tu sabias o

que estavas cantando? [...] Que é isso menino, matares teu pai?” (Vasconcelos, 2009, p. 144);

- e. “Não. Não digas isso, por amor de Deus. Tens uma vida linda pela frente. Com essa cabeça e essa inteligência. Não digas assim que é pecado! Eu não quero nem que penses nem que repitas isso. E eu? Tu não me queres bem? Se me queres e não estás mentindo, não deves falar mais assim” (Vasconcelos, 2009, p. 145-146);
- f. “Pois é, quando estás comigo, és uma seda e bonzinho. Tu dizes que com a tua professora, como se chama mesmo ela? [...] Pois com D. Cecília Paim tu disseste que ela não acreditaria no que fazes fora das aulas. Com teu irmãozinho e com Glória tu és bonzinho. Então por que é que tu mudas assim?” (Vasconcelos, 2009, p. 147-148);
- g. “Assim é que quero te ver sempre. Vivendo os bons sonhos e não com caraminholas na cabeça” (Vasconcelos, 2009, p. 150).

A convivência com Portuga faz acontecer uma evolução nas atitudes do menino. Manuel Valadares, além de ser carinhoso e mostrar a Zezé o caminho da ternura, acaba também por instruí-lo a partir de seus diálogos. Conforme o andamento da história, nota-se a importante presença de Portuga como um tutor do menino, orientando-o a compreender seus erros e suas ações, então deduzimos Portuga como um mestre/guia na construção do sujeito Zezé, podendo ser comparado à figura do professor.

Segundo Lyotard (1997, p. 69), é “a infância, que entende de *como se*, que entende da dor devido à impotência e da queixa ser muito pequena [...], que entende de promessas não cumpridas, de decepções amargas, de desfalecimento, de invenção, obstinação, de escuta do coração, de amor, de verdadeira disponibilidade às histórias” (Vaz; Momm, 2012, p. 53).

[...] é na brincadeira que a criança desenvolve sua imaginação, suas possibilidades de criar, mas é nela também que toma consciência das regras da vida social e, se é um campo de liberdade para as crianças, para nós, adultos, a brincadeira é um campo fértil para observações e não de ensinamentos morais (Vaz; Momm, 2012, p. 68).

## Conclusão

Este capítulo pretendeu uma retomada do que em literatura denominamos romance de formação (*Bildungsroman*) por meio de um experimento de análise da obra *O meu pé de laranja lima* de autoria de José Mauro de Vasconcelos. Na nomenclatura que procura dar conta do que denominamos *Bildungsroman*, despontam alguns romances clássicos, como o emblemático e clássico *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, do escritor alemão Goethe, mas também outras obras por meio das quais podemos visualizar a narrativa do protagonista da obra sobre sua trajetória formativa.

A nosso ver, *O meu pé de laranja lima* pode ser trazido como material literário que nos ajuda a compreender as percepções infantis a respeito de sua estética existencial. A fim de mostrar nossa interlocução com essa obra tão clássica na nossa literatura com o intuito de trazê-la para o âmbito de comparação com outras do gênero, fizemos uma descrição e uma apresentação dela, inserindo-a no rol de obras que nos ajudam na percepção e compreensão da infância e da formação humana.

Zezé é o protagonista que descreve suas percepções de aprendizagem relativamente aos sentimentos, à ética e à convivência com uma sociedade que é, ao mesmo tempo, perversa e pedagógica. O romance de José Mauro Vasconcelos, em todas as suas nuances, nos revela uma estética existencial da infância que quase nunca é perceptível por nós, educadores e formadores: a estética vivencial das crianças a partir daquilo que elas mesmas vão nos relatando,

como se fosse um conteúdo ao qual nem sempre prestamos atenção, mas que, sim, é formativo.

De maneira geral, o romance infantil de Vasconcelos dá ênfase àquela reivindicação da literatura que reclama para si os âmbitos da consciência e da cognição – aqui, no caso, o da formação humana – como pertencentes ao seu domínio.

## *Referências*

CAMPOS, M. M. Infância como construção social: contribuições do campo. In: VAZ, A. F.; MOMM, C. M. (Org.). *Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas*. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 11-20.

DEWEY, John. *A escola e a sociedade e a criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2002.

HUMBOLDT, Wilhelm von. *Os limites da ação do Estado*. Trad. Jesualdo Correia. Rio de Janeiro: TopBooks Editora, 2004.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é Esclarecimento?. In: KANT, Immanuel. *Textos seletos*. Edição bilíngue. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1985. p. 100-117.

MAAS, Wilma Patricia. *O cânone mínimo: o Bildungsromana história da literatura*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

NIETZSCHE, Friedrich. *Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (orgs.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PAGNI, Pedro Angelo. *Experiência estética, formação humana e arte de viver: desafios filosóficos à educação escolar*. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

ROUSSEAU, J.J. *Emílio ou da educação*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

VASCONCELOS, José Mauro. *O meu pé de laranja lima*. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

VAZ, A. F.; MOMM, C. M. (Org.). *Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas*. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

# CRIANÇAS EM INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO: INFÂNCIAS? – ALGUMAS NOTAS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO

João Carlos Cavalleiro<sup>86</sup>

Terciane Ângela Luchese<sup>87</sup>

## *Considerações iniciais*

Da perspectiva temporal, a ausência das crianças é maior do que sua existência até agora. “Invenção” recente, o “surgimento” da infância promove não poucos adventos culturais, legais, médicos, institucionais e das mais variadas ordens que, afluentes, permitem o pensar e o dialogar intrínsecos a um devenir sem fim.

Dizer que a criança inexistia significa que não havia uma preocupação generalizada para com ela, e são conhecidas as referências à desatenção ou ao prevalecimento de dispor do infante como melhor apossasse às circunstâncias, em que figuram, por exemplo, Rômulo, Rêmulo, Édipo e Isaac. Os primeiros são figuras lendárias na fundação de Roma: de acordo com a lenda, filhos de Marte e Reia, eles foram criados por uma loba após serem abandonados no rio Tibre. Na sequência, Rômulo fundou Roma e tornou-se seu primeiro rei. Édipo, protagonista da tragédia Édipo Rei, escrita por Sófocles, é figura central na mitologia grega: a história narra como Édipo, sem saber, mata seu pai, Laio, e casa-se com sua mãe, Jocasta, cumprindo uma profecia

---

<sup>86</sup> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9373718395233939>  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8340-7847>  
Email: [jccavalleiro@ucs.br](mailto:jccavalleiro@ucs.br)

<sup>87</sup> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7640634913198342>  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6608-9728>  
E-mail: [taluches@ucs.br](mailto:taluches@ucs.br)

que tentava evitar. Também o pai o tentara, ordenando que Édipo fosse abandonado para morrer. Isaac, filho de Abraão e Sara, quase é sacrificado pelo pai no Monte Moriá a título de demonstração de fé, relata o Antigo Testamento bíblico.

Narrativas mitológicas que representam a inexistência da criança acima referida na concretude. Quem dera fossem apenas expressões artísticas!

O escrito que aqui se apresenta vem lembrar, no entanto, que, a despeito de tanto desprezo e violência, houve cuidado. Ainda que não seja possível referir pormenorizadamente cada momento histórico, apresentamos – com a licença diacrônica – a institucionalização da infância abandonada gaúcha na década de 1980 do século passado, feita, sim, com alguns exageros e procedimentos condenáveis, mas também responsável por auxiliar um sem-número de Édipos, Rômulos, Rêmulos e Isaacs de carne e osso, contribuindo para que crescessem e se desenvolvessem, na contramão dos “destinos” que lhes estavam reservados.

No presente texto, temos o objetivo de propor algumas questões histórico-filosóficas para pensar a educação de crianças e a possibilidade de viverem as infâncias, plurais, em instituições de acolhimento. Em especial, nos interessa problematizar a disciplina e as rotinas educativas que permearam instituições de acolhimento, com especial atenção para a década de 1980, no Rio Grande do Sul, período que antecede a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente em terras brasileiras. Como referencial metodológico, além da pesquisa bibliográfica, foi feita a análise documental de jornais.

Fernandes e Faria Filho (2007, p. 8) afirmam que não há uma infância, mas “várias experiências humanas que modelam a criança dentro de limites cronológicos determinados”, e que na concretude histórica do tempo e do espaço



em que vivem os sujeitos são confrontados e constituídos pela comunidade de pertença: linguística, axiológica, cognitiva, artística, entre outros.

Principiamos fazendo uma breve retrospectiva histórica da problemática do menor abandonado (Marcílio, 1998), apresentamos uma instituição gaúcha de acolhimento de menores em particular e concluímos com uma reflexão a respeito da disciplina.

### *Historiando*

Em sua obra seminal *História social da criança abandonada*, Marcílio (1998) sistematiza sua pesquisa em torno do tema. Esta seção apresenta rapidamente a contribuição da pesquisadora, posto tratar-se de referência na temática. Até o final da década de 1980, a historiografia brasileira dedicou pouca atenção à criança e até mesmo à família.

Regressando alguns séculos, ao velho Continente, Papa Inocêncio III (1198-1216) desempenhou um papel importante na assistência institucionalizada a crianças abandonadas. Um episódio, em particular, parece ter motivado sua ação nessa área: em 1203, pescadores retiraram de suas redes, no rio Tibre, um número considerável de bebês afogados. Chocado com a situação, Inocêncio III destinou o hospital do Santo Espírito in Saxia, próximo ao Vaticano, para acolher crianças abandonadas. Para administrar o hospital, ele nomeou o frei Guy de Montpellier.

O crescimento da população nas cidades europeias, as guerras – que deixavam um rastro de doentes, mutilados, pessoas fisicamente incapacitadas e órfãos desamparados –, a Peste Negra e o aumento do número de bebês abandonados tornaram necessária a criação de grandes hospitais, incluindo estabelecimentos especializados no acolhimento de crianças abandonadas, como as *rodas* e as casas dos expostos, nos séculos XIV e XV (Marcílio, 1998).

O termo *Roda*, utilizado por extensão para designar a casa dos expostos, deriva do dispositivo de madeira onde o bebê era depositado. Esse dispositivo, de formato cilíndrico e com uma divisória central, era fixado em um muro ou janela da instituição. No tabuleiro inferior, localizado na parte externa, o expositor colocava a criança que desejava abandonar, girava a Roda e puxava um cordão com uma sineta para alertar a vigilante – conhecida como Rodeira<sup>88</sup> – de que um bebê havia sido deixado, retirando-se em seguida sem ser identificado.

A origem desses cilindros giratórios remonta aos átrios ou vestíbulos de mosteiros e conventos medievais, onde eram utilizados para outros propósitos, como evitar o contato direto entre os religiosos e o mundo exterior. Na França, a Roda era chamada de *Tour*; na Espanha, de *Torno*; na Itália, de *Ruota* ou *Torno*; na Inglaterra, de *Wheel* (Marcílio, 1998).

Em algumas ocasiões, os expostos das Rodas foram utilizados como cobaias em experimentos médicos. Quando a vacina contra a varíola foi desenvolvida, em 1796, os expostos da Santa Casa de Misericórdia de Lisboa foram submetidos a testes por ordem da rainha. Os médicos selecionavam os expostos que julgavam mais adequados, e a Santa Casa tinha a responsabilidade de fornecer os nomes e os endereços das amas. Esses experimentos ocorreram nos anos de 1796 e 1798. Refere a autora:

A rainha minha senhora, querendo que se dê princípio à tentativa de inoculação das bexigas, e cujo fim tem já mandado aprontar tudo o que é necessário para se fazer

---

<sup>88</sup> No caso brasileiro, a “primeira roda foi criada na Bahia, em 1726, com recursos provenientes de doações de alguns nobres, por autorização do Rei e consentimento dos dirigentes da Santa Casa. No ano de 1738, foi criada a Roda do Rio de Janeiro e, em seguida, em diversas outras localidades. As crianças enjeitadas nas rodas eram alimentadas por amas-de leite alugadas e também entregues a famílias, mediante pequenas pensões” (Rizzini; Pilloti, 2009, p. 19).

rem as devidas experiências com o sucesso e a felicidade que é de esperar, tem resolvido que as sobreditas experiências se façam em alguns dos expostos desta Santa Casa de Misericórdia (Marcílio, 1998, p. 113).

Após analisar uma ampla e diversificada documentação sobre o menor desvalido, Marcílio (1998) identificou três fases distintas na evolução da assistência à infância abandonada no Brasil. A primeira fase, de natureza *cari-tativa*, estendeu-se até meados do século XIX. A segunda fase, embora mantendo traços de caridade, evoluiu para um modelo *flantrópico* e perdurou até a década de 1960. Já a terceira fase, nas últimas décadas do século XX, corresponde à implantação do *Estado de Bem-Estar Social*, ou *Estado-Protetor*, que assumiu o papel de garantir a assistência social à criança desvalida e em situação de risco. Foi somente a partir dessa fase que a criança passou a ser reconhecida, legalmente, como sujeito de direitos e cidadania.

Durante o Brasil colonial e ao longo de todo o período imperial, apenas uma pequena parcela das crianças abandonadas recebeu assistência de instituições específicas. A maioria foi acolhida por famílias – o que deu origem ao termo “criados de casa” – ou acabou morrendo desamparada. As primeiras instituições de proteção à infância desvalida surgiram apenas no século XVIII e, até a Independência, estavam restritas às cidades de Salvador, Rio de Janeiro e Recife, adiciona Marcílio (1998). Rizzini e Pilotti (2009, p. 17) afirmam que a assistência à infância no Brasil no período colonial seguia as determinações de Portugal, sendo que “O Evangelho, a espada e a cultura europeia estava lado a lado no processo de colonização e catequização implantado no Brasil”, e o processo de disciplinar e inculcar normas e costumes cristãos foi uma prática comum.

Houve um momento em que a Medicina e as Ciências Jurídicas intervieram diretamente, o que resultou na re-

definição da infância, lembra Marcílio (1998). O termo “criança” passou a ser usado para os filhos de famílias privilegiadas, enquanto “menor” tornou-se a designação para a infância marginalizada, delinquente, carente e abandonada. Para os juristas, a infância abandonada, marcada pela vadiagem e pequenos delitos, passou a ser tratada como um problema de polícia. A constituição de espaços específicos para acolhimento de crianças tornou-se prática recorrente, e

O asilo de órfãos, abandonados ou desvalidos, isto é, daqueles que estivessem “soltos”, fugindo ao controle da família e ameaçando a “ordem pública”, tornou-se uma prática corrente no século XIX, quando teve impulso a ideia de propiciar educação industrial aos meninos e educação doméstica às meninas, preparando-os(as) para ocupar o seu lugar na sociedade. As instituições, em sua maioria, eram mantidas por ordens religiosas, auxiliadas por donativos e por vezes, pelos poderes públicos. Esta tendência manteve-se no século XX, quando foram criadas inúmeras instituições do gênero (Rizzini; Pilotti, 2009, p. 20).

Também informa Marcílio (1998) que o ensino agrícola e a vida segregada em fazendas foram considerados a solução ideal para retirar jovens abandonados ou infratores das ruas, oferecendo-lhes instrução e capacitação para o trabalho. Esse modelo era visto como o meio mais eficaz para inculcar o hábito e o apreço pelo trabalho, preparando meninos e meninas para se tornarem membros produtivos da sociedade. A prática de recolher as crianças em instituições foi enraizada nas formas de assistência à infância atravessando os séculos XIX e XX.

Não deixa de mencionar que em 1990 foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), com o objetivo de garantir os direitos básicos de todas as crianças e adolescentes. No entanto, em nível governamental, as questões da infância continuaram sendo tratadas de forma

fragmentada, aleatória, descontínua e, em muitos casos, irresponsável.

Conclui, enfim, Marcílio (1998) que, de forma melancólica, o Brasil tem acumulado, nas últimas décadas, títulos negativos relacionados à infância. O país figura entre os campeões mundiais em exploração do trabalho infantil, desigualdade na distribuição de renda – com impactos graves no desenvolvimento e na vida de crianças e adolescentes pobres –, turismo sexual internacional, exploração sexual de menores, delinquência juvenil, episódios como o massacre da Candelária e a violência policial, especialmente contra crianças negras, entre outros problemas.

### *Experiência no interior do estado do Rio Grande do Sul*

Entre as casas de acolhimento de menores abandonados ou infratores Brasil e mundo afora, figurou o Instituto de Menores de Ijuí (IMI), município do interior do Rio Grande do Sul. Fundado em 1952, o IMI fora um espaço que apresentou as características próprias a instituições do gênero. Nas palavras de Foucault (1995, p. 114), as instituições de internamento visavam a

[...] formar indivíduos submissos [...]. Quanto aos instrumentos utilizados [...] são formas de coerção, esquemas de limitação aplicados e repetidos [...], horários, distribuição do tempo, movimentos obrigatórios, atividades regulares, meditação solitária, trabalho em comum, silêncio, aplicação, respeito, bons hábitos. O que se procura reconstituir nessa técnica de correção não é o sujeito de direito [...], é o sujeito obediente, o indivíduo sujeito a hábitos, regras, ordens.

No ano de 1952, o jornal ijuiense *Correio Serrano* publicou algumas notícias referentes ao IMI, apresentando os movimentos políticos e culturais em torno de sua fundação e do início dos trabalhos. Em 28 de junho de 1952, anun-

ciou-se que “Ijuí terá um patronato”. A reportagem anuncia que diferentes autoridades locais apoiavam o empreendimento e que a companhia Artistas Unidos do Sul, em visita à cidade, prontificou-se em representar uma peça teatral para angariar fundos, já que “um empreendimento desse vulto só pode ser concretizado com dinheiro”, frisou-se. Também se deixou claro o espírito que animava tal esforço, discurso comum ao referir-se a tais casas:

Avante, pois, não há nada que justifique a falta de um patronato em nossa cidade. A população de Ijuí, que sempre esteve na vanguarda de todos os movimentos de solidariedade humana, tudo fará desta vez para que as dezenas de crianças que, famintas e maltrapilhas, pervagam pelas ruas da “Colmeia do Trabalho”, tenham uma casa, onde recebam a instrução e a assistência necessárias, tornando-se, no futuro, homens úteis à coletividade e à pátria (Correio Serrano, 28 jun. 1952, p. 04).

Não se faz referência a nenhuma causa da aparente contradição de haver crianças abandonadas na autodenominada “colmeia do trabalho”; ao contrário, eleva-se o caráter de solidariedade dos munícipes. Também é expressa a ideologia de tornar tais crianças produtivas e úteis aos demais e à pátria.

Bindé, em 02 de julho de 1952, no mesmo jornal, afirma que o menor abandonado não é um problema somente brasileiro, mas “do mundo todo”. Lamenta o aumento do número de crianças “desamparadas pela sorte”, chamando a atenção para o surgimento de lugares pobres nos subúrbios da cidade, como a “Vila Caco” e o “Aperto”, apresentando ainda outros exemplos:

A Vila Caco desapareceu; mas, infelizmente, outros amontoados de idênticos casebres surgiram. Basta darmos uma caminhada nos arredores dos subúrbios da cidade e encontraremos “parques residenciais”, com nomes dados pelos próprios habitantes, tais como Vila Sapó, Vila Te Arremanga e Vem..., Pelego Sujo, Sovaco

da Cobra, Buraco Sujo, Guampa, Jardeio, Forno Quente, Paraíso, Rua do Inferno, Rua da Acuaçada (possivelmente derivada de acuar, latir); e Inferninho. E, em todos esses “lugarejos” vemos muitos menores. Seus habitantes são pessoas pobres, que vivem trabalhando com dificuldades, “changuendo” aqui e ali para ganharem o seu minguado mas útil pão de cada dia (Bindé, 1952, p. 07).

Os apelidos dados aos “lugarejos” são sugestivos. Paraíso, mas também inferno. Referências à sujeira, à presença de cães, répteis e anfíbios e à violência latente dão o tom dos subúrbios habitados pelos pobres da época. É clara a alusão à existência de muitos “menores”, que não são crianças, por não serem filhos das classes favorecidas. Novamente, a “colmeia do trabalho” não os inclui, pois os trabalhadores precisam “changuear aqui e ali” para garantirem seu sustento.

Na edição de 05 de julho de 1952, o *Correio Serrano* exalta “um movimento inédito” ocorrido há dois dias na cidade, a encenação de uma peça teatral para angariar fundos para o patronato, sucesso de público em duas “concorridíssimas sessões”. Ironia do destino, a peça encenada tem por título “Os transviados”<sup>89</sup>, inspirada na obra de Amaral Gurgel. Apresenta problemas com bebida “herdados” por um filho de um pai alcoólatra, “um anormal” (p. 14), defende que devemos “aceitar a vontade de Deus, que tudo faz pelo melhor” (p. 18) e que “o sofrimento é abençoado, pois só pela dor o homem se humaniza” (p. 29). Parece haver um tom moralizante na peça: todos aqueles que trilharam um bom caminho tiveram sua recompensa, o advogado, o

---

<sup>89</sup> *Os Transviados* é uma peça de tribunal que explora questões morais e sociais em uma cidade do interior. Júlio Matias, que já havia sido absolvido pelo júri por roubo, agora é acusado de homicídio em circunstâncias controversas. Seu irmão Norberto, um advogado, defende-o enquanto o promotor destaca o crime como bárbaro e sem justificativa. A peça aborda temas de justiça, culpa, redenção e o impacto das circunstâncias sobre os indivíduos. A figura materna tem um forte papel emocional na defesa de Júlio.

padre e a noiva. Júlio, no entanto, entregue ao vício, tem como consequência a morte, ainda que tenha feito o papel do pai ausente, assumindo o sustento da família com a mãe Carolina.

As notícias continuam sendo publicadas no *Correio Serrano*, em maior número nesse ano de fundação do patronato, destacando, sobretudo, a mobilização regional em prol de tal causa. Nos anos seguintes também se fez alusão ao IMI, como ao problema de falta de água no início, até que se instalasse um poço artesiano, às diferentes personagens envolvidas – internos, administradores, voluntários.<sup>90</sup> O IMI teve à sua frente frades capuchinhos na primeira década de existência. Por questões de ordem política, estes vieram a se retirar, e a instituição ficou aos cuidados de particulares. Pouco mais de meio século depois do lançamento da pedra angular, no ano de 2007, o Lar vinha a fechar as suas portas, em razão de uma ação judicial que julgou-o impróprio ao acolhimento de menores.

Grande número de crianças e adolescentes de Ijuí e região passou pelo IMI.<sup>91</sup> Houve quem lá residisse por pouco tempo, algumas semanas ou meses, e aqueles permaneceram mais, alcançando um quinquênio ou até uma década. Inicialmente, havia poucas crianças, mas com o passar do tempo a casa abrigava quase uma centena delas a cada ano. O que o IMI representou na vida de cada uma

---

<sup>90</sup> Para informações mais detalhadas, consultar Lazzarotto (1981).

<sup>91</sup> “Região”, aqui, deve ser relativizada. Um exemplo é o que noticiou o jornal *Pioneiro*, em 22 de junho de 1995, na página 16: “A prefeitura de Bento Gonçalves está tentando firmar um convênio com o Instituto de Menores de Ijuí como forma de ampliar os recursos para tratamento de menores em conflito familiar na cidade. O convênio tem o objetivo de conseguir dez vagas para o encaminhamento de menores do sexo masculino para regime de internato, ao custo de meio salário mínimo cada criança.” Isso demonstra uma desterritorialização dessas crianças, assim como suas consequências. Voltariam às suas famílias? Com que frequência? Como enfrentariam o choque entre as culturas da Serra Gaúcha e do Noroeste do estado, por exemplo?



dessas crianças? Que infâncias lhes foram proporcionadas? O Lar fez o papel de pai e mãe no crescimento desses sujeitos? Que processo educativo se deu durante a existência de tal instituição?

### *Lar de menores e ambivalência*

Em geral, quando a discussão envolve institucionalização, recorre-se às teorizações propostas por Erving Goffman (1922-1982) e Michel Foucault (1926-1984), pelo que representam os estudos que desenvolveram no que se refere à temática.<sup>92</sup>

Na obra *Instituições totais* (1961), Goffman analisa instituições que isolam e controlam seus membros de forma intensa e estruturada, tais como prisões, hospitais psiquiátricos, mosteiros e asilos. O sociólogo canadense as define como lugares onde as pessoas vivem em uma rotina imposta, separadas do mundo exterior e sujeitas a uma disciplina rigorosa. Observa que, dentro dessas instituições, a identidade pessoal dos indivíduos é frequentemente obliterada e substituída por uma identidade institucionalizada. Descreve o processo de despersonalização, no qual os internos passam a adotar papéis subordinados e a internalizar os controles impostos pelas instituições. A característica central dessas instituições é a divisão entre “internos” e “externos”, com um sistema de vigilância constante e a imersão do indivíduo em uma rotina monótona e despersonalizante. O estudioso também explora os efeitos dessa experiência na psique dos indivíduos, mostrando como eles se adaptam à situação de opressão, seja por meio de resistência, conformismo ou adaptação passiva. Obra de referência, *Instituições totais* revela a complexidade das relações de poder e controle

---

<sup>92</sup> Há, inclusive, uma obra de Silvio José Benelli que sistematiza ambas as contribuições, apontando didaticamente para diferenças e aproximações entre as teorias de tais autores.

dentro de instituições que visam a moldar o comportamento dos indivíduos.

Por seu turno, em *Vigiar e punir* (1975), Foucault examina as transformações nas práticas de punição e controle social ao longo da história, com foco na transição das punições corporais para as modernas formas de vigilância e disciplina. O historiador das ideias francês argumenta que, a partir do século XVIII, as sociedades ocidentais passaram a substituir o espetáculo público de punições físicas por métodos mais sutis e complexos de controle, como a vigilância, a disciplina e a normatização do comportamento. Explora, por exemplo, a ideia do *panóptico*, modelo de prisão idealizado pelo inglês Jeremy Bentham, que permite a vigilância contínua dos prisioneiros sem que eles saibam quando estão sendo observados, o que gera um autocontrole permanente. Para Foucault, essa lógica de vigilância não se limita às prisões, mas se espalha por toda a sociedade, moldando instituições como escolas, hospitais e fábricas. A disciplina, portanto, se torna um mecanismo de controle social que vai além da punição direta e se insere em práticas cotidianas, influenciando o comportamento dos indivíduos em níveis mais profundos. Assim, *Vigiar e punir* desafia a visão tradicional de que o poder está concentrado apenas nas instituições jurídicas e revela como ele se infiltra nas diversas esferas da vida social.

Sem pretender questionar ou fazer frente às argumentações apresentadas pelos filósofos, compreende-se que o Instituto de Menores de Ijuí/RS desempenhou as funções apontadas, por tratar-se de um internato que não podia fugir muito àquilo que Goffman e Foucault apontam, normatizando, despersonalizando, “formatando” os indivíduos sob sua tutela. Contudo, é preciso reconhecer, em desagravo, que tais processos não esgotaram as possibilidades e foram, também, educativos; guardadas as devidas proporções, de-

sempenhando algo aparentado ao que Elias (1994) cunhou como *processo civilizador*.<sup>93</sup>

Ter de acordar antes das seis horas da manhã para realizar a faxina, obedecer a uma rotina rígida de trabalho, sofrer castigos físicos, ser violentado, raramente ser ouvido ou ter seus anseios pueris atendidos. Cada uma das crianças que passou pelo IMI sabe bem o que significou fazer parte de tal instituição totalizante. Os relatos feitos pelos jovens quando do processo de fechamento da casa são marcantes. O que, infelizmente, para muitos, por anos, era da ordem do dia, embora não viesse a público. É de longa data a prática de bater em crianças malcriadas, e ainda encontramos seus adeptos. Um dos principais argumentos contrários, no entanto, é a dificuldade em divisar quando é o momento de parar. Castigos humilhantes como ficar sem o lanche ou ajoelhado por horas segurando uma cadeira acima da cabeça fizeram parte da lista de horrores do processo de vigiar e punir a que foram submetidos centenas de infantes nesse meio século de história a que aqui se refere.

Não há como negar os exageros cometidos em relação aos Francos<sup>94</sup> e Ricardos Arana<sup>95</sup> da vida real. Felizmente,

<sup>93</sup> Em obra homônima, N. Elias desenvolve a ideia de que o *processo civilizador* é um movimento histórico de longo prazo, marcado por transformações graduais nos comportamentos individuais e nas estruturas sociais. Ele argumenta que esse processo está intimamente ligado ao desenvolvimento do Estado e à consolidação do monopólio da violência legítima, o que resulta na formação de padrões mais refinados de comportamento, autocontrole e repressão das emoções. Trata-se do movimento pelo qual as sociedades ocidentais, ao longo de séculos, internalizaram padrões de comportamento mais disciplinados e controlados, em conexão com a formação do Estado e o crescimento das redes de interdependência social, processo que resultou na repressão de impulsos agressivos e emocionais, na busca por maior racionalidade e na criação de normas de convivência social mais polidas.

<sup>94</sup> Alusão ao personagem da obra *O Ateneu* (1996), de Raul Pompéia, que morre vítima de castigos físicos e psicológicos.

<sup>95</sup> Alusão ao personagem do romance *Batismo de fogo* (1976), de Mario Vargas Llosa, uma das figuras trágicas da obra. Sua morte é um evento marcante na narrativa, refletindo a violência e o caos que permeiam a vida no colégio militar Leoncio Prado e no contexto das relações entre os personagens.

nenhum interno do IMI chegou a vir a óbito, como os personagens citados. Mas não foram poucas as vezes que experimentaram processos de negação da infância.

A outra face da moeda consistiu no auxílio recorrente para que cada uma das crianças se estruturasse, aprendesse, com base no exercício diário repetido à exaustão, a ter hábitos de higiene, arrumar a própria cama ao se levantar, ir em fileira para a escola – que ficava a 500 metros do Lar –, estar atento a cada palavra e a cada proposta feita pelos professores em sala de aula, respeitar os horários e regramentos que organizavam a rotina diária. Exercitar-se na disciplina ajudou a conferir a cada um aquela clássica e paulatina passagem a que se referem Kant (1986, 2002) e Piaget (1994) da passagem da heteronomia para a autonomia.

Menos conhecido, mas fulcral para os propósitos deste escrito, Bueb (1995) auxilia a pensar a disciplina, defendendo-a como essencial para qualquer realização cultural e para a educação. Ele apela para que os adultos assumam a responsabilidade de promover uma educação equilibrada entre amor e disciplina, e afirma que educar significa conduzir, pois as crianças não nascem obedientes e precisam de orientação para se desenvolverem. É preciso coragem para educar e disciplinar, mesmo que isso seja visto como autoritário. A disciplina, embora impopular, é a base da formação educacional, pensa o autor, que também sugere que a educação não deve buscar um meio termo aritmético, mas um equilíbrio dialético entre disciplina e liberdade, amor e autoridade.

Bueb (1995) refuta a ideia de que a autoridade gera medo; pelo contrário, defende que a falta de autoridade é que leva à insegurança e desorientação. Aproveita para condenar o uso de castigos físicos, afirmando que professores fracos recorrem à violência por falta de autoridade verdadeira. Argumenta que as crianças têm direito à dis-

ciplina para desenvolver maturidade e autocontrole, pois liberdade é fruto da autodisciplina. Critica a expectativa de que crianças desenvolvam comportamentos democráticos sem maturidade suficiente.

O autor de *Elogio à disciplina* enfatiza que educação exige tempo e repetição de rituais para estruturar a vida das crianças e ensinar ordem e disciplina. É claro que a ordem não deve ser um fim em si mesma, mas um meio para garantir liberdade e estabilidade. O ex-reitor do colégio alemão Salem valoriza os rituais diários como fundamentais para dar segurança e estrutura às crianças. Dada sua experiência, sugere que a regularidade e a repetição são essenciais para a construção da autodisciplina.

O ambivalente Lar de menores deixou suas marcas. Houve práticas condenáveis, aliadas ao privilégio da educação. São palavras de um ex-interno, quando ainda fazia parte da instituição:

O que chama a atenção de muitos é a disciplina mantida e demonstrada pelos meninos, o que certamente deve resultar do trabalho desempenhado pelos dirigentes, pela escola, pela igreja e outros que têm contribuído para o bom desenvolvimento dos meninos (Cavalheiro, 1994, p. 02).

E, em outra oportunidade, agora egresso do IMI:

Devo confessar que sempre houve preocupação com a formação em amplo sentido, enquanto lá estive. Tínhamos horário contemplando o estudo, o trabalho, o lazer, a oração, o descanso e muito mais! Atentava-se à imperiosidade de uma sólida formação: era a jamais velada preocupação sobretudo em fazer-nos homens, pessoas mais humanas. A disciplina, claro, sempre foi indispensável e observada à risca – reclamávamos, até; porém ela nos mantinha unidos e vigorosos, e serviu para ensinar que, como dissera Montaigne, “nenhum vento é favorável a quem não sabe a que porto se dirige (Cavalheiro, 2001, p. 02).

Certamente, trata-se apenas de um testemunho, insuficiente para dar sustentação à tese de que a disciplina despendida pelo Instituto fora estruturante e até benfazeja. Mais estudos deverão ser feitos para confirmar ou, se for o caso, refutar tal entendimento. O que não impede, todavia, de sugerir-lo.

Não foram poucos aqueles que refletiram acerca daquilo que se pode compreender como dialética entre amor e disciplina. Gadotti (1989, p. 81) apresenta belas ponderações sobre sua relação com os filhos Dimitri e Inaê, afirmando que “amar é prestar atenção”.

Também Freire (1996, p. 118) sustenta que “ensinar exige liberdade e responsabilidade”:

O grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. Quanto mais criticamente a liberdade assuma o limite necessário tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome.

E insiste:

O que sempre deliberadamente recusei, em nome do próprio respeito à liberdade, foi sua distorção em licenciabilidade. O que sempre procurei foi viver em plenitude a relação tensa, contraditória e não mecânica, entre autoridade e liberdade, no sentido de assegurar o respeito entre ambas, cuja ruptura provoca a hipertrofia de uma ou de outra (Freire, 1996, p. 122).

Moacir Gadotti (1989, p. 73) registra que Paulo Freire assume o que chama de papel diretivo do educador. “Chamo essa posição de radical democrática, porque ela almeja a diretividade e a liberdade ao mesmo tempo, sem nenhum autoritarismo do professor e sem licenciabilidade dos alunos”.

Cumprir insistir, assim, que o singelo Instituto de Menores de Ijuí, em seu relativamente curto período de existência, assumiu tal ambiguidade. Não se trata de um raciocínio maniqueísta que pretenda classificar determinadas ações como condenáveis e outras como promotoras de crescimento e educação, mas de perceber a ambivalência de um processo de acolhimento de menores no interior do Rio Grande do Sul.

### *Considerações finais*

Procurou-se, nessas poucas páginas, pensar acerca da dialética amor e disciplina no movimento educativo de crianças. Crianças abandonadas, desvalidas, acompanham a história da humanidade e, em diferentes momentos, tiveram os mais diversos tratamentos, entre os quais a institucionalização. No Brasil, diversas motivações sustentaram práticas para com elas, da filantropia ao Estado de Bem-Estar Social.

O processo educativo também toma diferentes formas e, no que se refere aos internos de um Lar, de modo geral, está associado a um cotidiano que se repete ciclicamente, numa espécie de “eterno retorno”, com vistas a sedimentar aprendizados. Foi o caso do Instituto de Menores de Ijuí/RS que, em 50 anos de existência, apostou em conservar determinado rito, em nome da organização e da disciplina.

Houve, certamente, ares de *instituição total* e práticas de *vigiar e punir*. Em muitas das vezes, punir severamente. Excessos que, somados a questões trabalhistas em relação a seus funcionários, levaram ao fenecimento da instituição que abrigou centenas de menores do interior do estado gaúcho.

A disciplina, ainda assim, não se mostra totalmente má, dado que auxilia na estruturação do sujeito. Enquanto América Latina, ressentimo-nos de um passado autoritário, que negou direitos e cometeu atrocidades, como apontam

os profusos documentos e testemunhos históricos e até mesmo o cinema, com o premiado filme brasileiro *Ainda estou aqui*. A autoridade, porém, não perdeu seu valor, permanecendo imprescindível ao processo educativo.

Além de uma rotina de horários para cada atividade, uma das práticas que o IMI mantinha era a de rodízio no trabalho: a cada nova semana ocupava-se um novo posto de trabalho, diverso daquele da semana anterior. Ora na limpeza do prédio, ora no auxílio da cozinha, na horta, no trato dos animais etc., crianças revezavam-se nos afazeres necessários para manter o funcionamento da instituição, aprendendo diferentes tarefas e executando-as. Não há dúvidas de que algumas funções eram preferidas a outras. Ter diferentes experiências, contudo, permitia o aprendizado de que há tarefas não tão atrativas, mas que precisam ser feitas, uma lei da vida cotidiana. Ter um horário para estudar, revisar o conteúdo estudado durante o dia escolar, agregando outras leituras na sequência, permitia manter os estudos em dia e saborear o privilégio do direito à literatura, como defendeu Candido (1995).<sup>96</sup>

---

<sup>96</sup> Candido (1995) discute a ideia de que todos têm o direito de acessar e vivenciar a literatura, independentemente de sua classe social, origem ou condição. Argumenta que a literatura não deve ser vista como um privilégio de uma elite cultural, mas como um bem comum e acessível a todos, pois desempenha um papel crucial na formação crítica e na educação do indivíduo. Defende que o direito à literatura está intrinsecamente ligado à democratização do conhecimento, visto que ela é uma ferramenta de reflexão e transformação social. Destaca a importância de a literatura ser disponibilizada de maneira ampla, sem barreiras, para que as pessoas possam formar uma visão de mundo mais crítica e desenvolver sua capacidade de pensar e interpretar a realidade. A tese central é de que o direito à literatura é uma extensão do direito à educação e ao livre acesso ao conhecimento, sendo um meio para que o ser humano se aproprie de sua cultura, suas histórias e suas identidades, possibilitando a sua inclusão na esfera pública e intelectual da sociedade. O crítico literário brasileiro considera que a literatura deve ser um direito universal, acessível a todos, em vez de um privilégio de poucos, pois sua função é contribuir para a emancipação e o desenvolvimento humano.



Não sendo o céu, o Lar de menores do interior do Município de Ijuí/RS (1952-2007) também não foi o inferno. Promoveu o exercício necessário à aprendizagem de preciosas lições. A forma como o fez nem sempre foi inquestionável. Proporcionou, porém, abrigo, segurança, alimentação, acesso ao conhecimento, socialização e um sem-número de aprendizagens que, se não apagam erros e abusos, foram formativas e constitutivas de jovens que, enfeitados, em outras circunstâncias, ficariam abandonados a si mesmos. Das páginas dos jornais às práticas cotidianas, o desejo é que a efetivação do sinalizado no artigo 227 da Constituição Brasileira de 1988<sup>97</sup> efetivamente se realize e assegure, com absoluta prioridade, os direitos de crianças e adolescentes para que possam formar-se com o amparo da família, da sociedade e do Estado, aos quais cabe proteger e educar, o que demanda políticas públicas que minorem as desigualdades sociais.

## Referências

BENELLI, Silvio José. *A lógica da internação: instituições totais e disciplinares (des)educativas*. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2014.

BINDÉ, Vilmar Campos. Patronato. *Jornal Correio Serrano*. Ijuí-RS, 02 jul. 1952, p. 07.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988, disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/escolaqueteptotege\\_art227.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/escolaqueteptotege_art227.pdf) Acesso em 05/04/2025.

BUEB, José. *Elogio à disciplina*. São Paulo: Editora Ática, 1995.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo: Duas cidades; Ouro sobre azul, 1995.

CAVALHEIRO, João Carlos. Instituto de Menores de Ijuí, Lar de 70 crianças. *Jornal da Manhã*. Ijuí-RS, 15 out. 1994, p. 02.

<sup>97</sup> Na íntegra: “Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (Brasil, Constituição, 1988).

- CAVALHEIRO, João Carlos. Crescer faz bem. *Jornal da Manhã*. Ijuí-RS, 13 set. 2001, p. 02.
- CORREIO SERRANO. Ijuí terá um patronato. Ijuí/RS, 28 jun. 1952, p. 04.
- CORREIO SERRANO. Movimento inédito: magnífica interpretação de “Os transviados”. Ijuí/RS, 05 jul. 1952.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Tradução de Ruy Jungman. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994. 2 v.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de e FERNANDES, Rogério. Introdução. In: LOPES, Alberto; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; FERNANDES, Rogerio (orgs.). *Para a compreensão histórica da infância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 7-9.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Editora Scipione, 1989.
- GADOTTI, Moacir. *Dialética do amor parterno: do amor pelos meus filhos ao amor por todas as crianças*. 5. ed. São Paulo: Cortez: Editores Associados, 1989.
- GURGEL, Amaral. Os transviados. *Cena Minas*, 2015. Disponível em: [https://carmmo.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/06/34\\_os-transviados.pdf](https://carmmo.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/06/34_os-transviados.pdf). Acesso em: 14 mar. 2025.
- JORNAL PIONEIRO. Conflitos familiares motivam acordo. Caxias do Sul-RS, 22 jul. 1995, p. 16.
- LLOSA, Mario Vargas. *Batismo de fogo*. Tradução de Milton Pedro Persson. São Paulo: Círculo do Livro, 1976.
- KANT, Immanuel. *Crítica da razão prática*. Tradução com introdução e notas de Valério Rohden. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Tradução de Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 1986.
- LAZZAROTTO, Danilo. *Os capuchinhos na história e no desenvolvimento de Ijuí*. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, 1981.
- MARCÍLIO, Maria Luiza. *História social da criança abandonada*. São Paulo: Hucitec, 1998.
- PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.

POMPÉIA, Raul. *O Ateneu*. 16. ed. São Paulo: Ática, 1996.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (orgs). *A arte de governar crianças*. A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

# **DIVERSIDADE EPISTEMOLÓGICA E A CONSTITUIÇÃO DE SUJEITOS NAS INFÂNCIAS AFRO-BRASILEIRAS: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO DESCOLONIZADORA**

Higor Luan Santos Camargo<sup>98</sup>

## *Introdução*

A descolonização da educação implica reconhecer as vivências negras como legítimas e transformadoras e exige que os processos pedagógicos valorizem o saber ancestral africano, a oralidade e a cultura afro-diaspórica como ferramentas de emancipação. A articulação entre os pensamentos de Paulo Freire e Amílcar Cabral permite pensar as infâncias afro-diaspóricas como centrais na luta por uma educação libertadora. Para ambos, a escola não deve ser reprodutora da lógica colonial, mas um espaço de resistência, onde as crianças negras possam desenvolver consciência crítica sobre o mundo e as suas histórias. Nesse sentido, o desenvolvimento da consciência crítica nas infâncias não é apenas possível, mas emergente: trata-se de desenvolver sujeitos que compreendam o racismo estrutural não como destino absoluto, mas como construção histórica possível de ser combatida. Assim, o presente trabalho tem como objetivo realizar um diálogo entre os pensamentos de Paulo Freire e Amílcar Cabral que permita pensar as infâncias afro-diaspóricas como centrais na luta por uma educação libertadora. A abordagem metodológica é de cunho qualita-

---

<sup>98</sup> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9942657550385417>  
ORCID: 0000-0003-2282-2833  
E-mail: hgorcamargors@gmail.com

tivo, baseada em pesquisa bibliográfica e aprofundamento teórico-conceitual, realizando-se um diálogo entre a produção bibliográfica de Paulo Freire (1992) e Amílcar Cabral (1974), os quais oferecem tensionamentos importantes para o debate e a compreensão acerca da realidade das infâncias afro-diaspóricas no Brasil.

*Encontros e convergências entre Cabral  
(1980) e Freire (1992)*

O diálogo entre Amílcar Cabral e Paulo Freire sobre as infâncias afro-diaspóricas no Brasil se constitui como temática emergente, pois ambos dedicaram-se a pensar a educação como processo necessário para a libertação e a descolonização dos saberes. Apesar de não terem atuado diretamente no mesmo contexto – Freire atuou no Brasil e Cabral na África lusófona –, suas ideias se complementam e se confluem quando tratamos do desenvolvimento de sujeitos críticos em contextos marcados pelo racismo, pelo colonialismo e pela desigualdade.

A descolonização da educação, conforme discute Cabral (1980), é o caminho para a transformação na educação e na cultura. Mas não a transformação concreta, pois a mudança da compreensão, de importância fundamental, não significa, porém, ainda, a mudança do concreto (Freire, 1992). A consciência crítica (Freire, 2013) nas infâncias afro-diaspóricas é o objetivo e o efeito desse processo. A partir dos autores citados, compreendemos que, ao romper com uma escola que reproduz valores eurocêntricos, abre-se espaço para a formação de crianças negras como sujeitos críticos, capazes de questionar as desigualdades e construir novas possibilidades de existência.

Nos ensaios políticos e educacionais sobre a descolonização das consciências e a importância da cultura na luta anticolonial, Cabral (1980) aponta que o valor da cul-

tura como elemento de resistência ao domínio estrangeiro reside no fato de ela ser a manifestação vigorosa, no plano ideológico ou idealista, da realidade material e histórica da sociedade dominada ou a dominar. De modo que a cultura, sejam quais forem as características ideológicas das suas manifestações, é, assim, um elemento essencial da história de um povo. Portanto, a nossa realidade, como todas as outras, possui seus aspectos positivos e aspectos negativos, suas forças e fraquezas (Cabral, 1974). Sobre Amílcar Cabral, Freire (1978, p. 18), na obra *Cartas à Guiné-Bissau*, assim se refere ao intelectual revolucionário:

Aqui, como em todas as dimensões do processo de libertação, na Guiné-Bissau, se percebe a visão profética de Amílcar Cabral, a sua capacidade de analisar a realidade do país, de jamais negá-la, de partir sempre dela como estava sendo e não como ele gostaria que ela fosse, de denunciar, de anunciar. Denúncia e anúncio, porém, jamais estiveram, em Amílcar Cabral, dissociados, como também jamais fora da práxis revolucionária.

Nesse debate, destaca-se o conceito de denúncia-anúncio, em Freire, como sendo o processo de compreensão crítica das contradições da realidade social para, a partir da práxis, anunciar e construir estratégias para superar as condições de opressão que vivencia a classe trabalhadora, principalmente afro-diaspóricos. Sobre isso, Freire coloca que a denúncia e o anúncio se efetivam enquanto compromisso histórico com a transformação da sociedade de classes, sendo que a denúncia militante e o ato de anunciar estão fundamentados na esperança, em uma teoria revolucionária: “Não há anúncio sem denúncia, assim como toda denúncia gera anúncio. Sem este, a esperança é impossível” (Freire, 1981, p. 48). Assim sendo, denunciar implica desvelar e problematizar a realidade opressora, constituindo-se enquanto ação cultural para a libertação, e, nesse processo, destaca-se a necessária conscientização popular, tal como

aponta o autor: “Não há conscientização popular sem uma radical denúncia das estruturas de dominação e sem o anúncio de uma nova realidade a ser criada em função dos interesses das classes sociais hoje dominadas” (Freire, 1981, p. 67).

O diálogo entre Paulo Freire e Amílcar Cabral sobre as infâncias afro-diaspóricas no Brasil é profundamente relevante para a compreensão da educação como prática de libertação e resistência. Ambos, em seus respectivos contextos, procuraram compreender as condições históricas e sociais de subordinação das populações negras e desenvolveram um pensamento pedagógico que visa à transformação dessas condições. Embora tenham atuado em contextos geograficamente distintos, suas ideias convergem de maneira significativa naquilo que se refere à descolonização da educação e ao papel crucial das crianças negras nesse processo.

Acreditam (não todos), na necessidade do diálogo com as massas, mas não crêem na sua viabilidade antes da chegada ao poder. Ao admitirem que não é possível uma forma de comportamento educativo-crítica, antes da chegada ao poder por parte da liderança, negam o caráter pedagógico da revolução, como Revolução cultural. Por outro lado, confundem o sentido pedagógico da revolução com a nova educação a ser instalada com a chegada ao poder (Freire, 1970, p. 76).

Para Freire, a educação deve ser um campo de conscientização crítica que permita aos oprimidos não apenas compreender a realidade, mas também transformar as estruturas que a sustentam. Esse entendimento é refletido em sua insistência na prática pedagógica como um espaço de diálogo, onde a voz dos educandos, especialmente aqueles historicamente marginalizados, se faz ouvir e ocupa um papel ativo na construção do saber. No caso das infâncias afro-diaspóricas, a escola deve ser um espaço onde os saberes, as culturas e as vivências das crianças negras são

reconhecidos como centrais para o processo de ensino e aprendizagem.

Cabral (1980), por sua vez, enfatiza a importância da cultura na luta anticolonial, argumentando que a cultura não é apenas um reflexo da realidade material e histórica de um povo, mas também um meio essencial de resistência. Para ele, a construção de uma identidade cultural própria é fundamental para a libertação do povo colonizado, e isso se reflete diretamente na educação, que deve estar intimamente ligada à cultura e às tradições do povo.

O valor da cultura como elemento de resistência ao domínio estrangeiro reside no fato de ela ser a manifestação vigorosa, no plano ideológico ou idealista, da realidade material e histórica da sociedade dominada ou a dominar. Fruto da história de um povo, a cultura determina simultaneamente a história pela influência positiva ou negativa que exerce sobre a evolução das relações entre o homem e o seu meio e entre os homens ou grupos humanos no seio de uma sociedade, assim como entre sociedades diferentes. A ignorância desse fato poderia explicar tanto o fracasso de diversas tentativas de domínio estrangeiro como o de alguns movimentos de libertação nacional (Cabral, 1980, p. 56-57).

Em suas palavras, a cultura é a manifestação vigorosa da realidade material da sociedade dominada, sendo um elemento essencial para o fortalecimento da resistência contra a dominação. A relação entre educação e cultura é, portanto, uma chave para entender como a formação de sujeitos críticos deve ser feita a partir da realidade concreta das crianças afro-diaspóricas, valorizando suas experiências, suas histórias e suas ancestralidades.



## *O papel da cultura e da conscientização crítica na formação das infâncias afro-diaspóricas*

Na medida em que a conscientização, na e pela “revolução cultural”, se vai aprofundando, na práxis criadora da sociedade nova, os homens vão desvelando as razões do permanecer das “sobrevivências” míticas, no fundo, realidades, forjadas na velha sociedade. Mais rapidamente, então, poderão libertar-se destes espectros que são sempre um sério problema a toda revolução, enquanto obstaculizam a edificação da nova sociedade (Freire, 1987, p. 91).

A conscientização, aprofundada no contexto da revolução cultural, permite que mesmo desde a infância – especialmente no caso das infâncias afro-brasileiras – os sujeitos comecem a desvelar os mitos herdados da sociedade colonial, reconhecendo-os como construções históricas e não verdades imutáveis. Ao compreenderem essas “sobrevivências míticas” que insistem em inferiorizar seus corpos, saberes e existências, as crianças negras se tornam mais capazes de resistir a essas imposições e de participar, desde cedo, da construção de uma nova sociedade fundada na dignidade, na justiça e na emancipação.

A descolonização da educação é um ponto de convergência essencial entre os dois pensadores. Para Freire, a conscientização crítica é um processo contínuo, que deve ser alimentado por um compromisso com a verdade e com a transformação social. A crítica ao sistema educacional que marginaliza as culturas e as histórias das crianças negras é um passo fundamental para o desenvolvimento de uma consciência crítica nas infâncias afro-diaspóricas. Ao valorizar as expressões culturais afro-brasileiras e afro-diaspóricas, a educação pode contribuir para que as crianças negras reconheçam sua identidade como potência e se vejam como protagonistas de sua própria história.

Cabral (1980), por sua vez, ao falar da luta anticolonial e da importância da cultura como ferramenta de resistência, oferece uma perspectiva fundamental sobre como a educação deve ser pensada como prática política. A educação, para Cabral (1980), deve não apenas revelar as condições de opressão, mas também anunciar novas possibilidades de emancipação. A conscientização crítica, nesse sentido, não é apenas uma ferramenta para entender a opressão, mas também um meio de projetar e construir um futuro distinto, baseado na valorização da cultura africana e afro-diaspórica e na resistência ao racismo sistemático.

No contexto das infâncias afro-diaspóricas, esse movimento de denúncia e anúncio é fundamental. Denunciar as estruturas de dominação que marginalizam as crianças negras na escola, excluindo suas histórias e saberes, é um passo necessário para construir uma educação mais inclusiva e libertadora. Mas o anúncio, que implica a criação de novas possibilidades de existência, precisa ser igualmente central no processo pedagógico. A escola deve ser um lugar de afirmação da identidade negra, um espaço onde as crianças possam se reconhecer como sujeitos históricos, com uma trajetória não somente de luta e resistência, mas de narrativas que antecedem a colonização.

Portanto, a convergência entre Freire e Cabral aponta para a necessidade de uma educação que seja, ao mesmo tempo, crítica, culturalmente afirmativa e política. A descolonização da educação e a formação de sujeitos críticos, conforme defendido por ambos, não podem se limitar ao espaço teórico, mas devem ser práticas incorporadas no cotidiano escolar. Para as infâncias afro-diaspóricas no Brasil, isso implica, entre outras coisas, transformar o currículo escolar para que ele não apenas reconheça, mas valorize as culturas e histórias das crianças negras. As crianças devem ser educadas para se verem como agentes de mudança, ca-

pazes de identificar as contradições do sistema educacional e social e de lutar contra a perpetuação do racismo e da desigualdade.

A educação libertadora proposta por Freire e Cabral, portanto, se baseia na criação de uma consciência crítica que parte da realidade das crianças e as capacita para a luta contra as estruturas de opressão e dominação. Ao integrar o saber ancestral e a cultura afro-diaspórica como componentes centrais da educação, abre-se caminho para a formação de crianças negras que compreendam seu papel na história e sua capacidade de transformar o futuro.

Quadro 1 – Contribuição para as infâncias afro-brasileiras

<b>Eixo</b>	<b>Amílcar Cabral</b>	<b>Paulo Freire</b>	<b>Contribuição para as infâncias afro-brasileiras</b>
<b>Objetivo da educação</b>	Educação como instrumento de libertação nacional e afirmação cultural.	Educação como prática da liberdade e da transformação social.	Elaboração de um currículo anticolonial; formação de crianças como sujeitos históricos, críticos e protagonistas de seu contexto.
<b>Objetivo da cultura</b>	Cultura como resistência à dominação e base da identidade coletiva.	Cultura como expressão viva da realidade e base para a pedagogia do oprimido.	Valorização das matrizes culturais afro-brasileiras na escola e no cotidiano infantil.
<b>Papel do educador</b>	Dirigente como formador político-cultural do povo.	Educador como mediador do diálogo e da reflexão crítica.	Professor como referência afetiva e política na formação identitária das crianças negras.

<b>Ruptura com a opressão e dominação</b>	Superação da dominação colonial por meio da luta e da afirmação cultural.	Superação da opressão pela práxis (ação e reflexão).	Enfrentamento do racismo sistemático desde a infância, por meio de práticas pedagógicas emancipadoras e plurais.
---	---	--	--

Fonte: os autores.

### *Epistemologias em disputa e os corpos infantis afro-diaspóricos*

Vivemos um momento ímpar no campo do conhecimento. O debate sobre a diversidade epistemológica do mundo encontra maior espaço nas Ciências Humanas e Sociais. É nesse contexto que a educação participa como um campo que articula de maneira tensa a teoria e a prática (Gomes, 2012), de modo que, ao instituir um novo campo de racionalidade em que relações de poder, práticas e saberes se articulam, um dispositivo instaura uma divisão que tem efeitos ontológicos, constituindo sujeitos por meio da enunciação sobre o Outro (Carneiro, 2023). Ou seja, o modo de produzir conhecimento, as identidades, as relações interraciais e as subjetividades se tornam um campo fértil para a cultura e a maneira pela qual se expressa e realiza a sua manutenção, sobretudo, acerca dos corpos infantis afro-diaspóricos.

Nesse debate, destaca-se o diálogo entre Paulo Freire e Amílcar Cabral, articulando-se conceitos como educação libertadora e descolonização das consciências, no sentido de compreender os processos educativos enquanto espaços de possibilidades para a luta anticolonial, além de importante contexto de formação das crianças negras como sujeitos críticos, que questionam as desigualdades e a conjuntura de produção do racismo. Nessa perspectiva, salienta-se a

importância de romper com a cultura imposta pelo colonizador. No mais, a escola precisa reconhecer e valorizar as experiências das crianças afro-brasileiras, incorporando suas histórias e culturas como parte do seu currículo.

Pensar as infâncias afro-diaspóricas a partir de Paulo Freire e Amílcar Cabral é reconhecer que a educação, para além de uma prática de ensino, é uma prática política, cultural e histórica. Quando entra na escola, a criança negra carrega consigo uma história coletiva marcada por apagamentos, resistências e produções de saber. O desafio pedagógico, portanto, é construir um ambiente em que essa bagagem seja não apenas reconhecida, mas valorizada como potência.

Para Freire (1987), a educação libertadora parte da realidade concreta dos sujeitos, o que implica escutar as infâncias e considerar suas experiências como base do processo pedagógico. Isso exige romper com uma escola colonial, que trata a infância como universal e neutra, apagando as marcas de raça, território e classe. Do mesmo modo, Cabral (1980) afirma que a cultura é instrumento de resistência: quando nega as expressões culturais das crianças negras, a escola atua como agente colonizador.

Nesse sentido, práticas pedagógicas que valorizam a oralidade, o cuidado comunitário e os saberes dos terreiros, das quebradas e das ancestralidades negras são estratégias de descolonização. Ao inserir no currículo a literatura afro-brasileira, os jogos africanos, os ritos de passagem e as histórias de resistência, as escolas contribuem para a formação de sujeitos críticos e fortalecidos em sua identidade. Nós propomos uma centralidade do estado de infância como possibilidade de uma agência em favor de todos os seres vivos (Nogueira, 2019). Há exemplos no quadro a seguir.

Quadro 2 – Práticas pedagógicas descolonizadoras nas infâncias afro-brasileiras

<b>Dimensão pedagógica</b>	<b>Exemplos de práticas</b>	<b>Potencial descolonizador</b>
<b>Oralidade e memória ancestral</b>	Rodas de contação de histórias com griôs, narrativas orais sobre orixás, heróis e heroínas negras.	Revalorizam as tradições orais afro-brasileiras, rompendo com o modelo eurocêntrico da escrita como único saber válido.
<b>Cuidado comunitário e coletivo</b>	Projetos de cuidado compartilhado entre as crianças, atividades de escuta e apoio emocional em grupo.	Fortalecem vínculos comunitários e rompe com a lógica individualista da educação colonial.
<b>Saberes dos terreiros e quebradas</b>	Visitas pedagógicas a terreiros de Candomblé, Nação (Batuque) e Umbanda, entrevistas com lideranças comunitárias, oficinas com artistas e mestres populares da periferia.	Valorizam os saberes produzidos fora da escola formal como fontes legítimas de conhecimento.
<b>Literatura afro-brasileira</b>	Leitura e debate de obras como as de Conceição Evaristo; estudos sobre Zumbi dos Palmares, Dandara, Luiza Mahin, Carolina Maria de Jesus, Abdias do Nascimento, entre outros.	Ampliam o repertório simbólico das crianças negras; combatem o apagamento identitário; encorajam o protagonismo das crianças negras; e as conectam a trajetórias de luta e dignidade.
<b>Jogos e brincadeiras africanas</b>	Introdução de jogos como Mancala (África Ocidental), Ampe (Gana), entre outros, nas aulas de Educação Física e recreação.	Valoriza as heranças culturais africanas e promove corporeidade como linguagem pedagógica.

Fonte: os autores.

Essas práticas não são apenas simbólicas, mas políticas, além disso, é uma ótima ferramenta para formação de educadores/as e planejamento de ações pedagógicas com base na Lei nº 10.639/03. Elas denunciam o racismo estrutural e anunciam a possibilidade de uma educação verdadeiramente emancipadora, conforme propõem Freire (1987) e Cabral (1980). As infâncias afro-diaspóricas, ao centro desse processo, são protagonistas na construção de novos horizontes de mundo.

Ao aproximar os pensamentos de Paulo Freire (1987) e Amílcar Cabral (1980) das infâncias afro-diaspóricas no Brasil, este artigo buscou evidenciar como a educação pode ser compreendida como um campo estratégico na luta por libertação, identidade e dignidade. A análise mostrou que, embora oriundos de contextos distintos, Freire (1987) e Cabral (1980) compartilham uma mesma convicção: a transformação social só é possível a partir da escuta, valorização e mobilização das culturas oprimidas. No caso das infâncias negras, isso significa assumir como tarefa ética e política a construção de espaços educativos que rompam com a lógica colonial e afirmam o saber ancestral, a oralidade e as experiências negras como fundamentos da formação crítica.

A denúncia da exclusão e da invisibilização das infâncias afro-brasileiras nas estruturas escolares deve ser acompanhada do anúncio de práticas pedagógicas que possibilitem a resistência, a criação e o reencantamento do mundo. Assim, uma pedagogia enraizada na cultura, na história e na realidade das crianças negras torna-se ferramenta de transformação e justiça social.

Freire (1987, p. 69) nos ensina que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”, e essa comunhão precisa incluir as vozes, os

corpos e os saberes das crianças afro-diaspóricas, que são, ao mesmo tempo, herdeiras e construtoras de um outro mundo possível. Essa perspectiva exige o reconhecimento das infâncias negras como sujeitos de direito, de linguagem e de história, cujas experiências não podem ser silenciadas ou subordinadas às normativas eurocêntricas. A comunhão freireana, nesse contexto, não é apenas um encontro entre sujeitos, mas um compromisso ético-político com a escuta das ancestralidades, com o reconhecimento das memórias coletivas e com a valorização de epistemologias que foram historicamente deslegitimadas.

Ao afirmar que a educação se faz entre sujeitos, em diálogo e na construção conjunta do conhecimento, Freire (1992) convoca educadores e educadoras a romperem com práticas autoritárias e coloniais, promovendo espaços pedagógicos nos quais as crianças negras possam se ver, se narrar e se afirmar. Nesse processo, a comunhão não se limita ao presente: ela se estende no tempo e se faz também com os que vieram antes – os que resistiram, os que sonharam e os que, apesar das opressões, mantiveram vivos os fundamentos de uma educação enraizada no afeto, na oralidade e na luta por justiça.

### *Considerações finais*

Compreender a diversidade epistemológica como fundamento da educação implica reconhecer que a descolonização não é um ponto de chegada, mas um percurso contínuo, inacabado e coletivo. Ao longo deste artigo, o diálogo entre Paulo Freire (1987) e Amílcar Cabral (1980) evidenciou que a constituição de sujeitos nas infâncias afro-brasileiras exige rupturas com as lógicas coloniais que ainda estruturam a escola, o currículo e as relações pedagógicas. Reconhecer as crianças negras como sujei-



tos epistêmicos implica uma transformação profunda nas formas de ensinar, aprender e construir saberes.

A elaboração de uma educação afroperspectivista (Nogueira, 2019) demanda não apenas vontade política, mas também esforço acadêmico e científico que se comprometa com a escuta das ancestralidades, a valorização dos saberes periféricos e a centralidade das experiências afro-diaspóricas na produção do conhecimento. A afroperspectividade é uma maneira de estudar, ler, investigar, pesquisar, filosofar e compor ensaios e sustentar alternativas diante de temas e problemas que a vida nos impõe (Nogueira, 2019). Isso significa deslocar o projeto pedagógico hegemônico e construir, no cotidiano da escola, práticas que afirmem a oralidade, a memória, a corporeidade e os modos de vida negros como potentes ferramentas de emancipação.

Entender a descolonização como percurso é reconhecer que esse processo exige vigilância, reinvenção e compromisso constante. É aceitar que não há modelo pronto, mas caminhos que se constroem em diálogo com os territórios, os corpos e as vozes das crianças negras. Que esse movimento continue a se fortalecer na luta cotidiana por uma escola em que essas infâncias não apenas existam, mas protagonizem a criação de novos mundos possíveis.

## *Referências*

- CABRAL, Amílcar. *Unidade e luta: escritos políticos*. Lisboa: Seara Nova, 1974.
- CABRAL, Amílcar. *A arma da teoria*. Lisboa: Sá da Costa, 1980.
- CARNEIRO, Sueli. *Dispositivo de racialidade: a construção do Outro como Não Ser como fundamento do Ser*. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.
- FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 94-111, 2012.

NOGUEIRA, Renato. O poder da infância: espiritualidade e política em afroperspectiva. *Momento: diálogos em educação*, Pelotas, v. 28, n. 1, p. 127-142, jan./abr. 2019.

NOGUEIRA, Renato. Infância em afroperspectiva: articulações entre sankofa, ndaw e terrixistir. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, n. 31, p. 53-70, maio/out. 2019. DOI: 10.26512/resafe.vi30.28256.

# BRAVAS E INSUBMISSAS DE TODOS OS TEMPOS E LUGARES

Nádia da Cruz Senna<sup>99</sup>

Ursula Rosa da Silva<sup>100</sup>

Combinamos um café no domingo, fazia frio, mas tinha sol. Um sol para aquecer e confortar depois de uma semana intensa envolvidas com o VIII SIGAM<sup>101</sup>, evento que criamos lá em 2008, para instaurar um espaço de discussão na linha de arte e gênero, visando ao resgate da memória e ao reconhecimento das protagonistas e suas contribuições para a arte e a cultura, nossas bravas e insubmissas de todos os tempos e lugares. Desde então, essa rede de pesquisadoras só faz crescer. Estabelecemos parcerias com as colegas das instituições da Região Sul, da fronteira e para além. Reunimos uma diversidade de saberes e pensares que nos ajudam a ultrapassar exclusões e silenciamentos ao longo da história. O encontro de 2025 superou expectativas, pela enormidade de participantes que se fizeram presentes nas atividades, pela qualidade e quantidade das pesquisas apresentadas nos Grupos de Trabalho, pelas viradas e inovações propostas e partilhadas nas mesas, minicursos, apresentações artísticas, exposição e feira gráfica. Estivemos juntas para ativar memórias e percepções, compartilhar experiências e aprender com as educadoras, filósofas, artistas, historiadoras, curadoras, gestoras, líderes comunitárias, pesquisadoras iniciantes e aquelas que são nossas referên-

<sup>99</sup> Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6259571036663263>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2618-5010>

E-mail: [nadiadacruzenna@gmail.com](mailto:nadiadacruzenna@gmail.com)

<sup>100</sup> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2360365860775097>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0815-6942>

E-mail: [ursularsilva@gmail.com](mailto:ursularsilva@gmail.com)

<sup>101</sup> VIII Simpósio Internacional de Gênero, Arte e Memória, evento da Pós-Graduação em Artes do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas.

cias. Porque é no coletivo que se estabelece um pensamento crítico.

Em volta da mesa da cozinha, trocamos impressões e avaliações, dividimos despesas e nos lançamos neste novo projeto: escrever sobre o grupo de pesquisa Caixa de Pandora, enfatizando os estudos sobre mulheres filósofas e pensadoras que temos empreendido ao longo desses quase 20 anos de formação.

Houve grandes mulheres artistas? E filósofas?

Sabíamos que sim, muito embora o conhecimento dos nomes e das contribuições não nos tenha chegado no período da graduação, com exceção de umas poucas representantes – livros didáticos e currículos não se renovam a ponto de serem mais inclusivos, mesmo com o impacto das pesquisas. Contudo, foram as nossas descobertas iniciais, junto ao mestrado e doutorado, que deram origem ao Grupo de Pesquisa: Caixa de Pandora. O mito de Pandora é retomado como apelo para que sejamos desobedientes, cultivemos a curiosidade, sem perder a esperança, na busca por um futuro mais harmônico e igualitário. Esse desejo impulsiona as muitas indagações, dilemas e complexidades referentes à representação feminina e ao modo como o apagamento, silenciamento ou esquecimento das mulheres se fez na historicidade, como a História registra, ou não registra, a produção de artistas, pensadoras, cientistas, entre outras tantas. Por que isso acontece? A quem pertence o conhecimento? Quando elas serão reconhecidas como donas de conhecimento?

Prova essa cuca de abacaxi. Foi meu filho que fez. Muito boa, macia. Ele pegou a receita na internet? Não, ele pegou com a tia, foi lá na casa dela, viu ela fazendo, acompanhou todo o processo. Aprendeu e fez para nós. Delícia. Sabedoria e generosidade das nossas mais velhas.

Nossa saudação a elas, de quem somos herdeiras. Aprendemos, muito recentemente, a reconhecer essa sabedoria ancestral, anterior ao conhecimento ocidental, com nossas irmãs pretas. Katiúscia Ribeiro Pontes<sup>102</sup>, que esteve conosco no último SIGAM, nos conduziu por uma viagem de volta ao solo africano, para recuperar essa localização como matriz de um fazer filosófico, baseado no poder do corpo feminino que gesta vida, que sente, se expressa e transmite conhecimento. A gênese ancestral é percebida como “acervo da memória, dispositivo de preservação de práticas e saberes vivos” (Ribeiro, 2021, p. 29).

Nos envolvemos em exercícios de memória, ficamos nostálgicas lembrando das pesquisas, das orientandas, das ações que retomam práticas de mulheres: cozinhar, bordar, tricotar, cuidar, conversar, escrever diários e poesia para partilhar sensibilidades. Abrimos arquivos com imagens e textos que já escrevemos para contar a história do grupo.

O grupo é formado por professoras e estudantes atuantes nos cursos de graduação e pós-graduação de diferentes áreas do conhecimento, incluindo artes, filosofia, antropologia, história e pedagogia. Esse hibridismo articula opções metodológicas flexíveis, abertas aos encontros, de forma a comportar acasos, desejos e inquietações. A perspectiva adotada visa a estabelecer interconexões, com intenção de ultrapassar a visão fragmentada de conteúdos disciplinares para fortalecer a conexão entre saberes, teoria e prática, incentivando a reflexão e a participação ativa.

As primeiras pesquisas desenvolvidas no âmbito do grupo buscavam compreender esse campo de estudos direcionado ao gênero e à contextualização da produção feminina tanto na história da arte como na história da filosofia. O movi-

---

<sup>102</sup> Katiúscia Ribeiro, filósofa, pesquisadora, professora, apresentadora do programa “O futuro é Ancestral” (no canal GNT), é doutora em filosofia pela UFRJ, especialista em filosofia africana, e assume o sobrenome de origem materna, de quem herdou seu sangue ancestral.

mento procurou formar um quadro teórico de referência e um painel com personalidades femininas do mundo das artes e da cultura para poder aprofundar os temas e revelar protagonismos. Assim, nos primeiros anos, os estudos compreendiam conceitos fundamentais, correntes teóricas, propositoras e filiações.

Uma das ações, “Lendo juntas”, consistia na leitura de obras clássicas do feminismo, que, aliás, continuamos fazendo, com apresentações e discussões nas rodas de conversa que se seguem. Juntas lemos muitas: Simone de Beauvoir, Michelle Perrot, Judith Butler e Ângela Davis; essa última nos ensinou que obrigatório é ler Lélia Gonzalez. Assim fizemos, e nos encontramos com Djamila Ribeiro. Também nos debruçamos sobre as coleções em torno do pensamento feminista organizadas por Heloísa Teixeira<sup>103</sup>, que nos reapresenta conceitos e viradas propostas pelos engajamentos contemporâneos que nos trazem outras pensadoras, oriundas de diferentes lugares, com outros referenciais. Com elas aprendemos concepções fundantes sobre a condição feminina, reconhecendo como a opressão se normaliza e se mantém a partir de uma construção social, que delimita papéis, espaços de formação e atuação, impondo modelos e expectativas que desconsideram capacidades, direitos e autonomia. Elas nos chamam para a luta contra a violência de gênero, sexual, de raça e classe, apontando para as relações de interseccionalidade entre esses marcadores, que se entrelaçam e afetam a experiência de vida de todas as mulheres, reconhecendo complexidades e diferenças no enfrentamento das dificuldades.

---

<sup>103</sup> Heloísa Teixeira foi ensaísta, editora, escritora, crítica literária, professora, curadora e membro da Academia Brasileira de Letras, ficou conhecida pelo sobrenome famoso, Buarque de Hollanda, que era do primeiro marido. Em 2023, anunciou que passaria a usar o sobrenome Teixeira, de origem materna.

São muitas leituras, encontros, diálogos... São tantas as contribuições que incidem sobre nossas percepções, desencadeando mudanças na compreensão de nós mesmas, do mundo ao nosso redor, reconfigurando práticas e originando outros questionamentos. Vamos até o escritório, um teto para a leitura e a escritura que todas deveriam ter, constatamos a predominância das autoras nas prateleiras mais acessíveis, alguns desses livros estão fora da estante, em pilhas que se espalham pelos diferentes espaços da casa, de tanto que são consultados. Nossas bibliotecas se tornaram moventes, os livros passam de mão em mão, adentram os planos de ensino e ajudam a projetar novos componentes curriculares. Pequenas transformações para preencher algumas lacunas, suplantar ausências e visibilizar produções.

Ao longo desta trajetória vamos descobrindo que integramos uma comunidade acadêmica com coragem para questionar práticas e epistemes divisionistas e excludentes que ignoram existências. Propomos aberturas, insurgências, percepções “entre” para abrigar outros imaginários, sonhos e desejos. Não pretendemos promover outro apagamento, as contribuições eurocentradas/colonialistas/masculinistas fazem parte da nossa história, porém é preciso esclarecer que essa história não é universal e, tampouco, a única digna de valor. Nosso movimento se inicia pela descolonização do conhecimento, um enfrentamento que só é possível no coletivo, baseado na solidariedade e na irmandade, estabelecendo alianças expandidas em defesa dos estudos de gênero e pelo reconhecimento da produção poética e intelectual dos grupos historicamente excluídos.

Pegamos da estante uma coletânea sobre mulheres filósofas, “*Ellas lo pensaron antes*”, de María Luisa Feminías, doutora em filosofia e professora na Universidade Nacional de La Plata, com larga produção na linha de gênero. Adoramos o título, porque vai ao encontro das nossas des-

cobertas de pesquisa. Decidimos destacar uma pensadora de fins da Idade Média, início do Renascimento, Christine de Pizan (Veneza, 1364-1430), pela bravura de garantir o sustento de sua família (ao se descobrir viúva e com dívidas), por meio da sua produção escrita. Baladas, novelas, poemas e livros que ela mesma editava, distribuía, e que se insurgiam contra a misoginia e obscurantismo de sua época.

*Yo, Christine, sentada un día en mi cuarto de estudio, rodeada toda mi persona de los libros más dispares, según tengo costumbre, ya que el estudio de las artes liberales es un hábito que rige mi vida, me encontraba con la mente algo cansada, después de haber reflexionado sobre las ideas de varios autores. (Pizan, 2000, p. 63).<sup>104</sup>*

O texto foi extraído de uma tradução recente para o espanhol de uma de suas obras mais relevantes, *O livro da Cidade das Damas*, de 1405. Nos encanta a narração de si, que se reconhece como mulher culta, afirmando para quem lhe lê a credibilidade das suas páginas. A autora segue por uma trama alegórica, em que a própria Christine recebe em seu estúdio três damas – Razão, Direito e Justiça – e com elas estabelece um diálogo, pleno de simbolismos e argumentações que contribuem para a construção dessa cidade-refúgio, lugar de convívio e produção que abriga todas as mulheres ilustres e virtuosas.

“Damas” é um tratamento respeitoso atribuído a todas as mulheres, e não somente às mais ilustres ou de condição social favorecida. A obra se propõe a pensar uma cidade organizada por e para mulheres, um Estado ideal, analogamente ao que Platão fez com a República Ideal. O livro é a primeira versão de uma história das mulheres, pois Christine faz um resgate de saberes femininos e elabora uma

---

<sup>104</sup> Tradução livre: “Eu, Christine, sentada um dia no meu quarto de estudo, completamente cercada pelos livros mais diversos, como é meu hábito, já que o estudo das artes liberais é um costume que rege a minha vida, encontrava-me com a mente um pouco cansada, depois de ter refletido sobre as ideias de vários autores”.



genealogia de mulheres, nomeando as mulheres do passado, sob os aspectos mítico, bíblico e histórico, como também, e registra as mulheres de sua época, que são personalidades importantes para a formação da cultura ocidental. Christine de Pizan foi pioneira e atrevida ao rebater os argumentos misóginos de sua época, em defesa dos direitos das mulheres. Nesta passagem, a Dama da Razão, lhe adverte:

*Queremos sacarte de esa ignorancia que te ciega a tal punto que rechazas lo que sabes con toda certeza para adoptar una opinión en la que no crees...porque solo está fundada sobre prejuicios de los demás [...] (Pizan, 2000, p. 66).*<sup>105</sup>

Ao mesmo tempo que apela para a educação das mulheres, afirma e reconhece capacidades e feitos femininos, como saberes que são partilhados e inclusivos. Elas são Damas e Donas do Conhecimento. Existe uma proximidade com o título e com a estrutura da tese “Donas da Beleza”, de Senna (2008), que se debruça sobre arquivos e acervos para construir um panorama em torno da representação feminina pelas artistas do século XX. De forma semelhante ao livro de Pizan, na tese a imagem é tomada como fala visível, como discurso que configura sentimentos e ideias das protagonistas. Dante denominou como *visible parlare* a prática medieval de fazer um livro a partir dessas proposições e figurações emblemáticas; o livro é rico em iluminuras, muitas delas devidamente assinadas pelas copistas e ilustradoras, todas mulheres. Pizan organizou a obra em capítulos: mulheres guerreiras e políticas, mulheres sábias e criativas, mulheres proféticas, mulheres que são exemplos de justiça, amor, generosidade, moralidade, etc. Em Donas da Beleza, a imagem domina e engendra a metodologia da pesquisa,

---

<sup>105</sup> Tradução livre: “Queremos tirar-te dessa ignorância que te cega a tal ponto que rejeitas aquilo que sabes com toda certeza para adotar uma opinião na qual não acreditas... porque ela está fundamentada apenas nos preconceitos dos outros [...]”.

as muitas representações do feminino feitas pelas artistas foram classificadas segundo arquétipos selecionados: divindade, maternidade, inocência, maturidade, sensualidade, beleza. O inventário dá conta das transgressões e rupturas, que forjam outras iconologias do feminino, atestando presenças e exibindo outros modos de ver, se ver e se inscrever no mundo.

Igualmente, nos interessa nesse texto de Pizan a escrita em primeira pessoa, o formato que mescla novela e utopia, filosofia e literatura, sem maiores distinções, sustentando que um conceito filosófico ou estético pode ser expressado de forma legítima em outros formatos. Essa inovação acompanha a escrita feminina desde os primórdios, nas experimentações daquelas que conseguiram driblar os limites de acesso ao conhecimento. Epístolas de cunho religioso, cantos e orações, cartas e diários íntimos, poesia e literatura, as autoras experimentaram gêneros e formatos, contaram histórias, escreveram sobre si, seus amores e anseios, argumentaram por direitos e igualdade. E muitas delas pagaram um preço muito alto pelo exercício de liberdade, pela insubordinação, tiveram as ideias roubadas, sofreram ostracismo intelectual e social. Para uma sociedade que as quer belas, recatadas e do lar, atos como pensar por si, ler e escrever são um perigo, uma ameaça.

A história das mulheres com a leitura e a escrita é feita de descobertas e transgressões. Foram muitos séculos até conquistarmos o direito à alfabetização, obter a liberdade para escolher o que ler e desfrutar o prazer e o poder que ler e escrever proporcionam. “Mulheres que leem são perigosas” e “Mulheres que escrevem vivem perigosamente”<sup>106</sup> são títulos de uma coleção de livros de arte, com imagens de mulheres de todas as idades, épocas e lugares, deleitadas

---

<sup>106</sup> Livros de arte, com fotografias, pinturas e desenhos, organizados por Stefan Bollmann, Lisboa, em 2007.

com a leitura ou a escrita, incluindo fotografias de artistas e escritoras. A provocação dos títulos permanece instigante diante da avalanche de retrocessos, pensamentos preconceituosos e limitados, que temos visto incidir sobre discursos e práticas em pleno século XXI. Cabe a ampliação e reformulação, em forma de pergunta: Mulheres que leem, pensam e escrevem são perigosas? Parece que sim, para aqueles que nos querem sem conhecimento, sem imaginação, sem autonomia. Afinal, quem tem pensamento crítico não se submete, não se silencia. Mulheres pensadoras cultivam a dúvida, encontram caminhos alternativos, aprimoram os sentidos, resistem e perseveram.

Edith Stein (Polônia, 1891-1942) integra essa longa lista de mulheres que passaram por humilhações, espoliação intelectual e apagamento. A filósofa de origem judia abandonou a carreira e entrou para a Ordem das Carmelitas Descalças, sob o nome de Teresa Benedita da Cruz, na qual se dedicou ao trabalho religioso de 1933 a agosto de 1942, quando foi martirizada em uma câmara de gás, no campo de concentração de Auschwitz (Polônia). Em 1998, ela foi canonizada sob o nome de Santa Teresa Benedita da Cruz e proclamada co-padroeira da Europa por seu contributo cristão e por seu pensamento filosófico. No entanto, em vida, ela não teve o reconhecimento de sua capacidade como filósofa, o que a levou a desistir da carreira de professora e se dedicar à religião.

Dona de uma inteligência arguta e gosto pelo conhecimento, Stein cursou alemão, história, filosofia e psicologia na Universidade de Breslávia. Seus questionamentos antropológicos o levam ao encontro dos estudos de fenomenologia de Husserl<sup>107</sup>, na Universidade de Gotinga.

---

<sup>107</sup> Edmund Husserl (1859-1938), filósofo alemão fundador da fenomenologia, método para a descrição e análise da consciência, com o qual pretendeu que a filosofia se tornasse a base de uma ciência rigorosa.

Em 1916, Husserl a convidou para ser sua assistente da cadeira de filosofia na Universidade de Freiburg e declarou que ela era a melhor estudante de doutorado que tinha tido, inclusive mais capaz que Heidegger<sup>108</sup>, que também foi seu assistente na mesma época. No entanto, anos mais tarde, Husserl não a indicou como uma filósofa que poderia substituí-lo na cátedra na universidade. Na carta de recomendação, solicitada por Edith Stein para concorrer a vaga como professora, o mestre reconheceu sua capacidade intelectual, sua seriedade e dedicação e, ao finalizar, escreveu “Pena que é mulher”. A declaração lhe barrou a entrada. E essa não foi a única atitude de desmerecimento profissional que a filósofa sofreu, há uma ausência de referências a Edith Stein na produção do filósofo francês Maurice Merleau-Ponty (1908-1961).

Stein defendeu sua tese de doutorado em filosofia *O problema da empatia* com o grau de *summa cum laude*, também em 1916. Nesse trabalho, define o Eu individual ou indivíduo, ou seja, o indivíduo é um sujeito unitário, no qual a unidade da consciência de um Eu e um corpo físico se conjuga indissolivelmente. Assim, cada um desses dois elementos (corpo físico e consciência) assume um caráter novo: o corpo se apresenta como corpo próprio, enquanto a consciência se apresenta como *anima* do indivíduo unitário. A empatia é condição de possibilidade da constituição do indivíduo próprio e de sua relação com o Outro. O fio condutor da atuação de Edith Stein, em todos os âmbitos, seja com o pensamento seja com a ação, parece ter sido a intersubjetividade, *Einfühlung*, a empatia, a comunhão com o outro, com o estranho, com o diferente.

---

<sup>108</sup> Martin Heidegger (1889-1976) assumiu a cátedra quando Husserl se aposentou em 1928; ficou conhecido como um dos expoentes do existencialismo e um dos mais importantes filósofos alemães.

A fenomenologia é a ciência das essências e não dos fatos. Para Husserl, as teorias do conhecimento de Descartes e de Kant tinham um grande defeito que era o fato de faltar qualquer certeza de que o que aparece na consciência correspondesse inteiramente ao real. Por isso, o mundo da vida (*LebensWelt*) é o ponto de partida para o conhecimento.

Merleau-Ponty, autor da *Fenomenologia da percepção*, propõe a filosofia como atitude frente ao mundo, o sujeito como corpo-próprio, cuja intencionalidade é oriunda de uma consciência encarnada; também critica a filosofia racionalista, a qual, na busca por uma objetividade absoluta, acabou abandonando a experiência perceptiva, o sujeito existente e a relação ambígua de coexistência que revela um mesmo fundo, uma mesma realidade, onde duas faces aparecem interligadas.

No texto “O primado da percepção e suas consequências filosóficas”, Merleau-Ponty apresenta o conceito de percepção ligado à diferenciação entre verdade ideal e verdade percebida, a partir da qual irá traçar um elo, ou talvez esclarecer a existência desse elo, entre a percepção e a inteligência. Ele fala da necessidade de a filosofia voltar ao mundo da vida, ao mundo das coisas para poder realizar um verdadeiro conhecimento: é a condição do olhar que parte das vivências do sujeito epistemológico, uma vivência contextualizada no mundo que está aí, este mundo de “meu corpo”.

Percebemos muitas aproximações no modo como Edith Stein apresenta o corpo próprio em sua relação com o outro e com o mundo, para ela a empatia é o movimento, a ação que capta o mundo que, em Merleau-Ponty, vai aparecer por meio do conceito de percepção. E a intersubjetividade, em ambos, como uma tentativa de superar os limites que a fenomenologia de Husserl trazia em relação à constituição

do Outro, muito mais como um objeto da consciência do que outra intencionalidade existente no mundo.

Em sua tese, Edith desenvolve o conceito de *Einfühlung* (intuição empática, empatia) ligado a uma concepção de modo de estar no mundo do sujeito (Eu próprio) em relação ao Outro (Eu estranho). Para chegar à definição de empatia, ela trata, no primeiro capítulo sobre a Essência do Ato de Empatia, de explicitar o sujeito como um indivíduo psicofísico diverso de um objeto físico, ao qual é preciso atribuir um corpo, não tanto como corpo físico, mas como fenômeno denominado corpo-próprio (*Leib* = corpo vivente, corpo animado).

Segundo Stein (1917, p. 70), esse corpo próprio é

[...] dotado de sensibilidade, como corpo que pertence a um Eu capaz de ter sensações, de pensar, de sentir e querer, enfim, como corpo que não faz parte somente do meu mundo fenomênico, mas é o centro de orientação de um similar mundo fenomênico, de frente ao qual se encontra, e com o qual eu estou em troca recíproca.

A autora, em sua fenomenologia, apresenta concepções, tais como: corpo, consciência intencional, intersubjetividade, subjetividade, vivências, percepção, que depois aparecerão na fenomenologia de Merleau-Ponty, dos anos 1940, que aborda a temática do corpo-próprio como caminho para superar a antinomia sujeito-objeto, característica da tradição filosófica. Edith trata a questão da alteridade, da relação com o Outro, por meio do conceito de empatia, desenvolvido em sua tese de doutorado, bem como por meio do conceito de corpo-próprio.

A possibilidade da empatia sensorial [...] é garantida pela apreensão do meu corpo próprio como corpo e do meu corpo como corpo próprio, graças à fusão da percepção externa com a percepção do corpo próprio; é garantida ainda pela possibilidade que este corpo tem de assumir diversas posições no espaço; e por último é garantida

pela possibilidade de mudar na fantasia a real característica do corpo [...] (Stein, 1917, p. 150).

O que Edith Stein entende por Eu individual ou por indivíduo é que este é um sujeito unitário, no qual a unidade da consciência de um Eu e um corpo físico se conjuga indissolúvelmente. Assim, cada um desses dois elementos (corpo físico e consciência) assume um caráter novo: o corpo se apresenta como corpo próprio, enquanto a consciência se apresenta como *anima* do indivíduo unitário.

E é para diferir de um corpo objeto e se contrapor à consciência transcendental ou *cogito* que o corpo próprio, em Merleau-Ponty (1971, p. 110), surge como o terceiro elemento para superar o dualismo clássico:

Vamos então considerá-lo operando na constituição de nosso corpo como objeto, já que este é um momento decisivo na gênese do mundo objetivo. Ver-se-á que o corpo próprio se furta, na própria ciência, ao tratamento que a ele se quer impor. E, como a gênese do corpo objetivo é apenas um momento na constituição do objeto, o corpo, retirando-se do mundo objetivo, arrastará os fios intencionais que o ligam ao seu ambiente e finalmente nos revelará o sujeito que percebe assim como o mundo percebido.

Esses descréditos e desmerecimentos nos asseguram a necessidade de atrelar os estudos de gênero aos diferentes campos do conhecimento, por conta das desigualdades que se perpetuam. Ao recuperar realizações e autorias, as pesquisadoras identificam o impacto das contribuições das mulheres para a história do pensamento, com atravessamentos que incidem sobre todos os demais campos do saber e alcançam a vida cotidiana.

No dia 27 de maio de 2025, vivemos no Brasil um episódio de misoginia<sup>109</sup>, dentro do Senado Federal, contra

<sup>109</sup> Vide em: <https://veja.abril.com.br/coluna/marcela-rahah/episodio-com-marina-mostra-o-tamanho-da-misoginia-latente-no-congresso/>; <https://www.brasildefato.com.br/2025/05/27/dedo-apontado-gritos-interruptoes-e-a->

a ministra do Meio Ambiente Marina Silva. A cena aviltante nos chocou pelo modo como um grupo de senadores atacou e assediou moralmente a ministra, fazendo coro ao tratamento agressivo e machista adotado pelo senador Marcos Rogério, presidente da comissão de Infraestrutura. Diante da insubmissão e bravura da ministra ao rebater os discursos insustentáveis, eles interromperam sua fala, impediram-lhe de contraditar, cortaram diversas vezes o seu microfone, e ainda teve o “ponha-se no seu lugar”.

De que lugar estamos falando? Quem está autorizado a falar?

A ministra estava ocupando seu lugar legítimo, que o machismo, sexismo e racismo insistem em desautorizar e negar. O episódio que, inicialmente, envolvia uma discordância política descamba para a violência de gênero e racial, revelando a sua base estrutural de exclusão. No exercício de sua autoridade, o homem branco, elitista, não abre mão dos privilégios historicamente adquiridos e, para manter sua posição de poder, assume que o combate se dirige às vozes dissonantes. Fica explícito na fala do senador e dos seus iguais que esse lugar de liderança e decisão não é para uma mulher negra, de origem humilde, apesar de ela ser reconhecida, internacionalmente, como uma autoridade ambientalista. O que eles não sabem é que exatamente pela sua condição ela é resistência. “O que o senhor gostaria é que eu fosse uma mulher submissa. Eu não sou. Eu vou falar.”

Marina Jerusalinsky (2024), artista visual que também esteve presente em nosso evento, o VIII SIGAM, nos contemplou com uma fala sobre sua tese *Bravas Mulheres: palavras que fazem corpo em uma poética participativa*,

---

meacas-marina-silva-e-alvo-de-misoginia-no-senado/; <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2025/05/27/mulheres-em-defesa-de-marina-silva.htm>.



com foco nas opressões de gênero ligadas à performatividade da fala. Ela destacou um dos seus achados de pesquisa: o “juízo das bravas”, referindo-se à prática de julgamento de mulheres no contexto luso-brasileiro, desde o século XV até o XIX, que consistia em mandar castigar mulheres que falavam alto na rua, que bradavam, que discutiam ou que proferiam ofensas (Jerusalinsky, 2024, p. 71). Um dos castigos era o uso de uma máscara de ferro para travar a língua, uma espécie de freio, como os usados também no período da escravidão. Instrumento de tortura que impedia a alimentação e silenciava.

O debate após a palestra de Marina Jerusalinsky se volta para a inevitável comparação entre a agressão política de gênero sofrida por Marina Silva, em pleno século XXI, com o ataque e castigo às mulheres que se expressavam e defendiam seu ponto de vista, em via pública, no século XVI. Essa analogia nos traz a constatação de que vivemos mergulhadas num ambiente machista, que não reconhece a mulher como um ser livre, como cidadã, capaz de ocupar espaços de poder, de decisão política.

O ataque descarado à ministra, manifesta a certeza de impunidade para praticar a violência de gênero, que silencia e deslegitima, para proferir discursos de ódio, contra o feminismo e os movimentos sociais progressistas. Sobretudo, pela ameaça que representam à ordem patriarcal do Estado, da religião e da família.

A luta das mulheres para terem seus direitos reconhecidos é longa e árdua, muitas conquistaram e abriram esses espaços sendo referência e inspiração para outras tantas. E a luta não está nem perto de findar; a necessidade de formação é condição imprescindível para assegurar lugares de fala, de ocupação, de agir político e cultural para acolher novos imaginários e restituir nossa plena humanidade.

Em nosso cotidiano, voltado para o ensino e a arte, precisamos desenhar caminhos que retomem valores de respeito e dignidade, incluindo anseios e necessidades de todas as pessoas, para garantir a continuidade da vida e do planeta. Implica estabelecer alianças, promover viradas epistemológicas, fortalecer mobilizações em ações de resistência e de insistência, apelando aos gritos, se necessário for para sermos ouvidas.

Catherine Walsh<sup>110</sup> assume o “grito” como resistência e expressão de uma consciência que se manifesta diante da opressão, impulsionando a busca por uma educação libertadora.

*Escribo gritando. Gritando escribo. Lxs que me conocen saben que nunca — o muy rara vez — grito; mi manera de expresar los sentimientos de frustración, indignación, rabia, dolor y horror es otra. No obstante, ahora no puedo contener este chillido que nace desde muy adentro y que sale por los poros y orificios de mi cuerpo como estruendo. Los órganos en su conjunto y liderado por el alma y el corazón, gritan ¡NO!, gritan ¡DIGNIDAD!, y gritan ¡VIDA! Mi grito es producto y reflejo de la acumulación de un sentir (Walsh, 2017, p. 66).<sup>111</sup>*

Para Walsh, os estudos culturais, o pensamento feminista e o decolonial instauram um campo de formação, articulação e encontro entre disciplinas, projetos intelectuais, políticos e éticos que provêm de distintos lugares históricos e epistemológicos; o propósito é enfrentar as divisões disciplinares, epistemológicas, geográficas, assim como a

<sup>110</sup> Catherine Walsh é professora e coordenadora do programa de doutorado em Estudos Culturais da América Latina na Universidade Andina Simón Bolívar, no Equador.

<sup>111</sup> Tradução livre: “Escrevo gritando. Gritando escrevo. Aqueles que me conhecem sabem que nunca —ou muito raramente— grito; minha maneira de expressar os sentimentos de frustração, indignação, raiva, dor e horror é outra. No entanto, agora não posso conter esse grito que nasce lá do fundo e sai pelos poros e orifícios do meu corpo como um estruendo. Os órgãos em conjunto, liderados pela alma e pelo coração, gritam NÃO!, gritam DIGNIDADE!, e gritam VIDA! Meu grito é produto e reflexo do acúmulo de um sentir”.

fragmentação sociopolítica e cultural com problemáticas, por sua vez, locais e globais. A autora de *Entretejiendo lo Pedagógico y lo Decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir* (2017) segue os ensinamentos de Paulo Freire, afirmando que a prática educativa é social e política.

O “grito” do oprimido é um convite à reflexão, à mudança e à luta por uma sociedade inclusiva. Também assinala a esperança e o desejo por um mundo melhor por meio da educação libertadora, que concede lugar e voz aos silenciados e excluídos, garantindo-lhes direitos e oportunidades, pois suas vidas importam.

Aos gritos resistimos, transgredimos, expomos diferenças, ouvimos o outro, recusamos posições dogmáticas. Assim temos feito em sala de aula, com os grupos, propondo trocas de papéis, para que uns experimentem estar no lugar do outro, sendo aprendizes e formadores.

## Referências

- FEMINIAS, Maria Luisa. *Ellas lo pensaron antes*: filósofas excluídas de la memoria. Buenos Aires: Ediciones LEA, 2020.
- HUSSERL, Edmund. *A filosofia com ciência de rigor*. Coimbra: Atlântida, 1965.
- JERUSALINSKY, Marina. *Bravas Mulheres*: palavras que fazem corpo em uma poética participativa. 2024. Tese (Doutorado em Interunidades em Estética e História da Arte) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.
- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia a percepção*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1971.
- RIBEIRO, Katiúscia. *Matrigestão*: o útero mítico é a ética do coração nas feminilidades africanas. 2021. Tese (Doutorado em Filosofia) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.
- PIZÁN, Cristina. *La Ciudad de las Damas*. Edição e Introdução de Marie-José Lemarchand. Madri: Siruela, 2000.

SENNÁ, Nádía da Cruz. *Donas da beleza: a imagem feminina na cultura ocidental pelas artistas plásticas do século XX*. 2008. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

STEIN, Edith. *IL Problema Dell'Empatia*. Halle: Stamperia dell'Orfanotrofo, 1917.

WALSH, Catherine. *Entretejendo lo Pedagógico y lo Decolonial: Luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re) existir y (re)vivir*. Colombia: Alternativas, 2017.

# PEDAGOGIA INTRAMUROS E PEDAGOGIA SOCIAL: UMA PROVOCAÇÃO

Hans Georg Flickinger<sup>112</sup>

O problema a ser tratado aqui pode ser resumido como segue: ao favorecer a *competência profissional* como o cerne de seu investimento, a atual política educacional pública vem há muito desrespeitando a tradicional ideia-guia da *formação humana* (da *Bildung*), em seu sentido mais amplo. Em vista disso, pergunto se existiria uma relação de causalidade entre a fixação da educação na *competência profissional* e a importância crescente do trabalho da *Pedagogia Social*. Como resposta a essa pergunta, defenderei a tese de que a ascensão da *Pedagogia Social* deveria ser entendida como reação às consequências nefastas da troca dos objetivos da educação propagada pela política oficial.

Não resta dúvidas, quanto a que o sistema educativo é por demais complexo. Difícil acessá-lo, pois sua construção recorre a critérios diferentes. No mais tradicional deles, são as *faixas etárias* que determinam os tipos institucionais: o jardim de infância e pré-escolar; escola de Ensino Fundamental e Médio para jovens e adolescentes; escolas técnicas e profissionalizantes; faculdade e universidade; cursos de aperfeiçoamento para profissionais adultos; e, recentemente, projetos para idosos. Um outro critério tem como objetivo a educação que se dirige a pessoas com necessidades específicas, tais como portadores de deficiência física ou psíquica, analfabetos, marginais, migrantes, presidiários. Além disso, não se deve subestimar – eis o terceiro

---

<sup>112</sup> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1676944283875754>  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-5955-4177>  
E-mail: [zarameurs12@gmail.com](mailto:zarameurs12@gmail.com)

critério – a diferenciação entre as instituições de educação públicas e privadas, que tem longa tradição no Brasil. Como se isso não bastasse, ganhou força, nas últimas três décadas, a distinção entre a *educação intramuros* e a assim chamada *Pedagogia Social*, que parece ter algo a ver com os desafios lançados pela sociedade do conhecimento e culmina, por enquanto, no desdobramento da tecnologia da informática. É essa distinção que nos interessa aqui, pois tem o potencial de desafiar e modificar profundamente o domínio do sistema educativo ainda prevalente.

### *Experiências empíricas*

Na maioria das sociedades ocidentais, a política reage à complexidade das demandas socioeconômicas com modelos educativos nem sempre compatíveis entre si. Cada país desenvolve ideias educativas próprias andando, assim, à contramão da necessária cooperação internacional, que se refere à qualificação profissional, à mobilidade da mão de obra, à integração das economias nacionais e à criação de um mercado global. Para reagir a essa tendência, escolheu-se uma receita simples: quanto maior a complexidade do sistema, maior a disposição de procurar diretrizes homogeneizadoras. Como compatibilizar modelos tão diversos em termos qualitativos? Como comparar suas condições, seus objetivos, procedimentos e resultados? Ao se transferir a tarefa educativa para instituições internacionais, não parece ter restado outra solução a não ser lançar mão de parâmetros quantitativos.<sup>113</sup> Por mais efetiva que possa parecer essa solução, tomada em nome da comparabilidade e permeabilidade mútua dos sistemas, essa via não percebe estar gerando uma consequência colateral sobremodo alarmante, pois ela conduz àquelas políticas ditas

---

<sup>113</sup> As experiências com o PISA e os critérios da distribuição de recursos para as universidades dão prova da aplicação dos parâmetros quantitativos.

economicistas e monetaristas, não só ignorando a dificuldade de avaliar características qualitativas mediante critérios quantitativos, senão, ainda, tornando-se insensível ao que caracteriza mais propriamente a educação; a saber, o ser o lugar em que se abrem espaços plurais às experiências eminentemente sociais, indispensáveis ao desenvolvimento dos indivíduos em formação. Devido a não serem adequadamente consideradas pela política educativa institucional, essas exigências descumpridas vêm procurando espaços fora das instituições estabelecidas, no intuito de serem tomadas a sério. Daí o aumento da importância de atividades pedagógicas *extramuros*. A distinção entre a educação nas instituições tradicionais e a educação em campos sociais fora das instituições vem, de fato, marcando o novo cenário educacional. Como a aplicação de parâmetros quantitativo-economicistas despreza a função da educação entendida enquanto *formação* – a qual inclui, como um de seus pilares principais, a oportunidade de os educandos lidarem com os mais diversos modos de relacionamento e convívio sociais –, ganha cada vez mais força a expansão da *Pedagogia Social* frente à política oficial reducionista. Vejamos.

Meus próximos raciocínios remetem a experiências que tive a oportunidade de viver, ao longo de duas décadas, no dia a dia da educação intramuros e da educação não formal; ou seja, tanto nos campos da Escola como naqueles da Academia e da Pedagogia Social. Trata-se, portanto, de aventuras pedagógicas subjetivas que, mesmo assim, me deram uma série de indicadores típicos do atual sistema educativo. Indicadores que vi, mais tarde, confirmados em debates com colegas dos diversos ramos.

Nos anos 1970 e 1980, na Universidade de Kassel, os currículos referentes à formação de professores escolares incluíam um estágio prático dos estudantes em uma instituição pública, e os outros, referentes à formação de pedagogos

sociais, incluíam projetos pedagógicos fora das instituições tradicionais; além disso, todas essas experiências pedagógicas viam-se acompanhadas, discutidas e avaliadas, simultaneamente, em seminários paralelos desenvolvidos na universidade.

Recém-chegado à Universidade de Kassel, fui convidado a acompanhar e supervisionar o trabalho em um projeto pedagógico realizado na Faculdade de Serviço Social. Criado pelos estudantes e intitulado *Formação política de jovens no campo*, o projeto contava com a cooperação da Igreja local, e a cúpula da Igreja eximiu-se de impor regras limitadoras à realização das ideias desenvolvidas pelos estudantes. Sem ter grande conhecimento teórico no campo da Pedagogia – fato que, ao longo do trabalho, se revelaria como uma certa vantagem –, aceitei o desafio. Tomando a sério o papel de interlocutor crítico na avaliação das experiências práticas dos estagiários, aprofundi meu conhecimento das então acirradamente discutidas teorias sobre a educação não formal, nas várias subculturas juvenis.<sup>114</sup> No confronto entre meu conhecimento teórico e os relatos dos estagiários, aprendi muito sobre os desafios e as especificidades do trabalho nos dois campos pedagógicos, isto é, tanto no intramuros como no não formal, ou extramuros.

O que se imprimiu mais fortemente em minha lembrança foi o efeito decisivo dessa experiência no meu modo de ver o ensino e sua importância formadora nas mentes jovens, levando-me, após, a engajar-me nos debates sobre a filosofia da educação. A participação no referido projeto e, pouco depois, em mais outro, junto da *Caritas* – com a segunda geração de trabalhadores imigrantes –, abriu-me os olhos para as diferenças existentes e para o relacionamento

---

<sup>114</sup> Ver, por exemplo, *Jugendkultur als Widerstand* [Cultura juvenil como resistência] (Syndikat-Verlag, 1981), de John Clarke, e *Erfahrungsbezogene Jugendbildungsarbeit* [Trabalho formativo de jovens, baseado em experiências] (*Gießen*, 1975), de Nando Belardi.



nada pacífico entre os profissionais da educação intramuros e aqueles da Pedagogia Social. A instituição, em particular a Escola, exige profissionais com boas qualificações disciplinares, além de capazes de transmitir o conhecimento de modo didático para os alunos. Aos pedagogos sociais, por sua vez, cabe acompanhar as experiências formativas dos jovens em espaços abertos, não definidos por regras impostas de fora, assim como ajudá-los a resolver conflitos e problemas materiais. O que aí vale é o princípio da “ajuda à autoajuda”.

Para atuar nesses campos diferentes, os educadores precisam de qualificações específicas. Por um lado, tem-se um profissional enquadrado em diretrizes institucionais que lhe oferecem certa segurança, devido ao currículo e à orientação disciplinar; por outro, tem-se o pedagogo social, que age em um espaço aberto, no qual prevalece o respeito pelos interesses e características dos jovens. Esse último enfrenta, com isso, em seu trabalho, a incerteza referente aos objetivos, conteúdos e procedimentos, os quais, via de regra e diferentemente do caso anterior, são negociados e definidos juntamente com a jovem clientela.

Tais experiências práticas, que se viam discutidas nos seminários paralelos dentro da Universidade de Kassel, geravam, ademais, uma série de questões: Como explicar o crescimento dos campos extramuros no sistema educativo? Qual a sua função no processo formativo dos jovens? Por acaso as tarefas e qualificações profissionais exigidas aos profissionais dos dois diversos campos entrariam em concorrência entre si? Por que o autoentendimento dos pedagogos sociais oscilaria entre o assumir o papel do mero reparador das falhas verificadas na educação intramuros e o de serem eles os nobres defensores do ideal da *formação humana*?

## *As características dos campos de trabalho*

### *a) A educação intramuros*

Falemos, primeiro, sobre as condições do processo formativo dentro das instituições formais que, públicas ou privadas, têm uma longa tradição. Devido a contínuas reformas na legislação, fica difícil diagnosticar o sistema como um todo. Falta transparência, sendo-nos possível não mais do que apontar características gerais que, com maior ou menor intensidade, valem para todos os modelos institucionais.

Seja como for, qualquer processo educativo de tipo institucionalizado afeta a autonomia dos envolvidos, sobretudo porque se trata de instituições que trazem em si elementos indicadores do que se nomeia uma *instituição total*.<sup>115</sup> Nessas instituições, o que nos salta aos olhos são as restrições por elas impostas à liberdade temporal e espacial, que estrutura o dia a dia dos internos. A obrigação de submeter-se ao horário prescrito pela instituição é vista como uma exigência; e o mesmo vale para o enclausuramento obrigatório. Acrescente-se a isso, numa determinada faixa etária, o dever legal de frequentar a instituição. Um outro empecilho está em que, dentro da instituição, cada internado precisa lidar com pessoas não escolhidas por ele, com colegas e profissionais de caracteres diversos e nem sempre amigáveis. Tal situação viu-se, ademais, já definida como a de uma *comunidade encenada*.<sup>116</sup> Aprende-se, além disso, nessas instituições, matérias e conteúdos impostos, sem considerar as expectativas e os interesses dos educan-

---

<sup>115</sup> Eis o conceito-chave de Erving Goffman em *Manicômios, Prisões e Conventos* (Perspectiva, 2001).

<sup>116</sup> O conceito alemão “*Inszenierte Gemeinschaft*” (comunidade encenada) é usado desde os anos 1980, na sociologia e no serviço social. Sobre isso ver, entre outros, *Inszenierte Gemeinschaften*, de Hans-Joachim Puch (Peter Lang Verlag, 1988).

dos. O processo educativo concentra-se numa transferência de conhecimentos supostamente objetivos, ampliando-se, com isso, o abismo entre as experiências intramuros e a vida normal dos indivíduos. Quanto mais presentes, nas instituições intramuros, as características de elas serem uma *instituição total*, maiores serão as restrições, às quais se terão de submeter os educandos e educadores.

Sem dúvida, o tipo *instituição total*, munido de suas regras burocrático-legais, facilita o controle do processo educativo. É obvio, porém, que esse modelo tem seu lado precário, porque, afinal, ele exige também um determinado tipo de avaliação objetiva do que se passa dentro dele. Pergunta-se como isso poderia acontecer, já que se trata de experiências multifacetadas. Para resolver o problema, a política educativa vem aplicando cálculos econômicos de avaliação. Ela recorre à medição da relação entre *input/output* dos recursos materiais e humanos. Fala-se, por isso, em uma economização e monetarização do processo educativo. Vistos como *capital humano*, segundo o linguajar dos economistas e políticos, os indivíduos concretos desaparecem por trás do disfarce econômico.<sup>117</sup>

Não se deve subestimar, igualmente, um outro risco vindo da educação intramuros; um risco que se pode dizer característico sobretudo das instituições privadas. Refiro-me à instrumentalização da instituição com o fim de propagar ideologias. Sabe-se que o comprometimento ideológico das instituições interfere, até com certa naturalidade, na articulação das diretrizes pedagógicas. Como dito, o risco é maior no caso das instituições privadas, as quais, no Brasil, têm uma longa história. Seus detentores, venham eles do domínio religioso, político ou cultural, podem e até devem fazer valer suas políticas ideológicas. Tanto os pro-

---

<sup>117</sup> Sobre esse conceito, ver “Sobre o conceito de ‘Capital Humano’”, de Vanilda Paiva, no *Cadernos de Pesquisa* nº 113, de 2001.

fissionais quanto os educandos são obrigados a respeitá-las, com pouca chance de dar voz às suas próprias convicções. Aquele que não se submeter às diretrizes ideológicas dessas instituições correrá o risco de ser marginalizado ou até mesmo de perder seu espaço dentro delas. Efeito esse que se vê reforçado pelo *princípio de subsidiariedade*, que faz prevalecer a orientação ideológica de instituições educativas privadas em detrimento das públicas. Sobre isso, mais tarde.

Quero, por fim, chamar atenção a um aspecto precário da educação intramuros, no que se refere à situação em que se encontram os seus profissionais. Para estes, se as redes de regras legais e princípios organizacionais significam, por certo, uma restrição quanto ao campo de trabalho e às chances de experimentar modos inovadores da educação, eles podem, contudo, contar com uma base segura para as próprias atividades profissionais. Pois, afinal, aquele que seguir as regras institucionais não poderá ser responsabilizado por eventuais fracassos em seu trabalho. Uma situação confortável para quem não deseja enfrentar riscos maiores.

À base dessas poucas características, pode-se bem entender que as condições restritivas da educação intramuros possam tornar-se uma camisa de força à atuação mais libertária de seus protagonistas. Impossível negar, para uma instituição, a função importante dos currículos e das diretrizes na organização do trabalho pedagógico; o problema, porém, se reforça com a insistência política na educação profissionalizante, vinculada à economização e monetarização do sistema. É isso que vem recalçando, de modo crescente, o fato de que a *formação humana* depende, antes de tudo, das chances de experimentar e viver seu *caráter social*, tanto para educandos como para educadores. A cegueira quanto a esse aspecto pode ser vista como o que torna perigoso o atual sistema intramuros. A pergunta que se impõe é quanto

à *Pedagogia Social* poder ser vista como uma reação a essa falha do sistema educativo institucionalizado.

### b) *A Pedagogia Social*

O que se denomina, hoje, como *Pedagogia Social* é, na verdade, uma expressão equivocada, pois, afinal, essa designação parece supor que exista uma qualquer pedagogia que possa estar isenta desse seu essencial componente social. Conhecemos, por certo, tentativas de caracterizar e sistematizar essa área pedagógica, embora não se tenha, até hoje, chegado a um consenso acerca dos elementos essenciais que a definem.<sup>118</sup> Ao invés de procurar uma conceitualização unívoca, creio ser mais promissor abordarmos a *Pedagogia Social* pensando-a como uma reação sociocultural e política aos défices do atual cenário educacional.

O respeito pelo trabalho da *Pedagogia Social* surgiu, na Europa do século XIX, sob a égide das ligas filantrópicas ligadas sobretudo à Igreja, além de iniciativas de associações privadas e de movimentos sociais. Entre os efeitos da industrialização desenfreada e das guerras, verificou-se o desenraizamento de grande parte da população quanto aos antigos laços coletivos razoavelmente seguros. Além da exclusão social de diversas camadas da população, foi o abandono das jovens gerações que se tornou uma ameaça real para a sociedade. Eis o que despertou a reação da política social. Desafiado a lidar com tais problemas, o Estado não se encontrava, contudo, em condições de injetar na sociedade os recursos materiais e pessoais suficientes para enfrentá-los. Era preciso encontrar um outro caminho capaz de resolvê-los. Foi então que Bismarck, o então chanceler alemão, teve a ideia salvadora! Uma ideia que, apoiada na *doutrina social* da Igreja Católica, fechava de modo perfeito

<sup>118</sup> Ver, por exemplo, o texto instrutivo de Geraldo Caliman, “Pedagogia Social no Brasil: evolução e perspectivas”, publicado na *Orientamenti Pedagogici*, volume 58, nº 3, páginas 485-503, de 2011.

com a ideologia liberal e viria a se tornar o modelo de todas as políticas sociais no mundo ocidental: *a ideia do princípio de subsidiariedade*. Segundo esse princípio, o Poder Público dá prioridade às organizações civis – associações filantrópicas, fundações etc. – no manejo de problemas sociais. Além de dar apoio financeiro a tais diligências, o Estado não entra em cena, visto que tais organizações oferecem sua assistência às populações sofridas.<sup>119</sup>

Foi esse modelo, nascido no final do século XIX, que, com certa demora, conquistou também a política social no Brasil. Antes de falarmos acerca das consequências atuais dessa escolha, importa lembrar as características típicas do trabalho educativo sob a tutela das organizações civis, características que continuam marcando até hoje a *Pedagogia Social* neste país. Sirvo-me, aqui, novamente, do exemplo de meu trabalho com jovens e adolescentes, na Universidade de Kassel.

Em *primeiro* lugar, há de se sublinhar o caráter voluntário da participação nas atividades das organizações civis. Como não existe nenhuma obrigação legal, os próprios jovens decidem se querem aproveitar a oferta de fazer experiências formativas independentes das restrições institucionais. São vários os motivos que os vêm influenciar nas suas decisões: o interesse particular nos temas; a simpatia em relação ao profissional responsável; a chance de estar junto de certos companheiros; a curiosidade de viver uma aventura; a possibilidade de organizar novas experiências em grupo etc. Em qualquer caso, a escolha depende de preferências pessoais não supervisionadas por regras institucionais. É essa peculiar liberdade o que atrai e impulsiona os jovens em direção a essa zona pouco determinada de aprendizagem.

---

<sup>119</sup> O *princípio da subsidiariedade* tem sua origem na doutrina social da Igreja Católica expressa, primeiro, pela Encíclica Papal *Rerum novarum*, de 1891.

O critério de voluntariedade permite também – eis o *segundo* aspecto – a escolha do tipo de organização do trabalho. Trata-se de uma comunidade de base, de um coletivo informal, como, por exemplo, um grupo de motoqueiros, de um projeto de férias oferecido pelo município, de um clube de *hackers* na área da informática ou de qualquer subcultura juvenil; os iniciadores podem escolher o tipo organizacional que mais corresponde às suas necessidades. Em contrapartida aos campos de experiência intramuros, tais atividades renunciam a regras como, por exemplo, currículos, deixando seus membros à vontade nas suas escolhas. Se houver necessidade, regras organizacionais são definidas pelos próprios membros.

Como *terceira* característica, menciono os princípios de auto-organização e cogestão. As decisões sobre temas, lugares e procedimentos são tomadas de modo coletivo, sem seguir rituais impostos por uma hierarquia formal. Em consequência disso, os participantes compartilham a *responsabilidade* pela escolha, o andamento e os resultados do trabalho em comum, sem poder fugir dela. Experimentam-se, assim, diversos tipos de interação: lidar com conflitos, ouvir os parceiros, ponderar argumentos e reconhecer as decisões coletivas. Abertura, flexibilidade e resultados da aprendizagem dependem da disposição de entregar-se a essas experiências sociais abertas.

O *quarto* aspecto típico da concepção tradicional da *Pedagogia Social* tem a ver com o processo de aprendizagem criado pela *experiência da ação*. *Learning by doing* – eis o modelo pedagógico que prevalece. Independentes de qualquer autoridade institucional que poderia impor regras e verdades supostamente inquestionáveis, os participantes escolhem seus interesses temáticos, modos de sua realização e regras a seguir. A cooperação e o convívio social são tidos como *experiências necessárias* para alcançar os resul-

tados esperados. Com isso, coloca-se no centro do trabalho o que a tradicional instituição educativa vem recalçando; a saber, *a educação formativa como campo de experimentos e experiências sociais*.

Essas poucas características apresentadas, quanto ao espaço educativo fora das instituições fechadas, dão bem a entender também os riscos implícitos neles, os quais, de modo algum, deveriam ser subestimados. Pois a auto-organização e a autogestão do trabalho coletivo dependem tanto do respeito pelo compromisso coletivo, uma vez acordado, como da contribuição de cada um, para a sua realização. Não raro, o cumprimento dessas condições vê-se ameaçado, seja por conflitos imprevistos; pela desistência arbitrária de integrantes do coletivo; pela frustração de não ver as próprias expectativas cumpridas; pela antipatia em relação a outros membros do grupo etc. Trata-se de fatores que, não trabalhados pelo grupo, dificultam a experiência de como lidar com aquele espaço de liberdade conquistado.

Uma outra especificidade própria ao campo da Pedagogia *Social*, que merece maior atenção, tem a ver com o papel e o auto-entendimento dos profissionais que aí atuam. É típica a sua surpresa, ao iniciarem sua atividade, ao se verem imersos em um espaço pedagógico não claramente definido por currículos e objetivos predefinidos e tendo de lidar de acordo com ele. Pois, afinal, o pedagogo social não transmite, em primeira linha, conteúdos e conhecimentos objetivos. Sua tarefa principal consiste em acompanhar os jovens na construção e na reflexão das circunstâncias sociais que possam levar adiante o trabalho e a experiência em grupo. Ele se vê literalmente jogado em um espaço sem autoridade institucionalmente garantida, ao qual só pode fazer jus reagindo adequadamente às novas solicitações. Isso faz, também, com que seu papel seja continuamente questionado pelos jovens, situação com a qual tem de



aprender a lidar rapidamente. Não é de admirar que, na construção dessa nova identidade profissional, que se manterá necessariamente *porosa*, ele tenha de lutar consigo mesmo para prosseguir. Pois lhe parecerá ter perdido a força diretiva em sua função pedagógica, como que reduzida à mera escolta dos trabalhos coletivos. Tal situação seria, sem dúvida, inaceitável para o educador profissional; no caso do pedagogo social, porém, trata-se não só de certa inclinação e convicção pessoais, exigindo, ademais, uma formação diferente daquela do profissional intramuros.

As até aqui referidas características da *Pedagogia Social* levam a entender que há nelas um núcleo comum, porque todas visam a recuperar o *caráter formativo* da educação. Elas todas intentam, na verdade, corrigir a validade exclusiva do critério de *competência*. E se anuncia, assim, certa dinâmica no relacionamento entre os dois campos de educação. Pois fica claro que, à medida que a educação intramuros se vê solicitada, pela política educativa, a negligenciar os elementos sociais como experiências constitutivas da formação, aumenta o encargo da *Pedagogia Social*, no sentido de recuperar e fazer valer exatamente os elementos a serem pretensamente negligenciados. Eis, portanto, que – como o entende a maioria dos intérpretes –, ao invés de se reduzir a tarefa da *Pedagogia Social* ao mero reparo das falhas da política educativa (neo)liberal, deve-se, isso sim, prestigiá-la na função de sensorio capaz de identificar e dar voz aos componentes sociais da ideia de *formação humana*.

### *A provocação da Pedagogia Social*

Os aspectos marcantes, apontados nos dois campos da educação, dão uma visão geral de suas divergências mais conhecidas. O que, com isso, ainda não se entendeu foi a dinâmica de seu relacionamento no cenário atual e, em especial, o papel que a *Pedagogia Social* deveria assumir

dentro dele. Se levássemos a sério o que se acaba de apontar, na função que ela deveria assumir enquanto *sensório à identificação e ao impulsionamento à recuperação da ideia de formação humana*, isso a tornaria apta a reagir também quanto ao avanço da tecnologia de informática e das mudanças de hábitos e práticas, tanto individuais quanto coletivos, provocados por esta. Só lembrando: na medida em que a política vem tratando a educação pelo viés econômico e monetarista, substituindo o objetivo de formação humana por aquele de competência profissional, ela camufla ou obnubila o aspecto social como fator pedagógico essencial e irrecusável. Pois bem, recuperar e fazer valer esse fator é uma tarefa pedagógica essencial, tendo-se, sobretudo, em vista as conquistas recentes no mundo digital. Se, como veremos a seguir, a *Pedagogia Social* não se esquivava a essa tarefa, mas se vê simultaneamente confrontada com o perigo de ser usurpada em seu direito, na efervescência do mundo digital, importa que aprenda a reagir dentro dele.

Fala-se, hoje, de uma nova cultura de aprendizagem, gerada pelas demandas e chances do mundo digital. Formas novas da comunicação social; laços sociais passageiros devido à anonimidade dos interlocutores; perda do diálogo vivo como espaço argumentativo; aumento desmesurado de informações com o problema das *fake news*; prioridade do olhar na apresentação do saber em detrimento do ouvir; linguagem reduzida a mero meio de informação – eis alguns dos fatores que apontam às dificuldades de conciliar a exigência de os alunos se abrirem às experiências sociais tornando-se simultaneamente aptos a lidar com a lógica intrínseca à tecnologia digital avançada. Com certeza, não faltam impulsos vindos da formação social fora dos muros – por exemplo, aquele vindo dos grupos de autoajuda ou de protesto subcultural, da Pastoral da Juventude, das *start-ups* informais, das plataformas sociais, das gangues de *hackers*,

entre outros. Se impulsos não faltam, eles têm, contudo, de lutar contra sua usurpação e instrumentalização por parte das grandes empresas de informática, que dominam o cenário. Enquanto, nos anos 1960 e 1970, a famosa *Escola de Birmingham* interpretava a então subcultura de jovens como rebelião e *resistência* contra o mundo envenenado pelo materialismo capitalista<sup>120</sup>, hoje, grande parte da juventude constrói suas redes sociais cada vez mais *em conformidade* com os meios avançados da tecnologia de informática. As plataformas da internet, as redes sociais aparentemente neutras para trocar informações e um mundo digital que promete ao indivíduo a liberdade plena de decidir sobre sua integração no universo da sociabilidade providenciado pelas mídias funcionam como se assumissem a função de “instituições totais”. Como se vê, embora educar e aprender no espaço extramuros continue a ser um processo voluntário, a função acima identificada da *Pedagogia Social* como *sensório crítico* vem sendo muito ameaçada. O poder manipulador da tecnologia de informática, interessado apenas em dobrar as vontades a seu serviço, seduz os jovens, que se deixam facilmente arrastar por suas mentiras. Devido a isso, além de a *Pedagogia Social* ter de promover a habilidade técnica, para que os indivíduos possam se movimentar no mundo regido pela tecnologia de informática, o fato de esta ter por objetivo central a obstrução do espírito de resistência crítica exige que sua luta se articule na fidelidade aos seus impulsos originários vindos da *Bildung*.

Se houver o intento de, outra vez, tornar a *formação humana* o objetivo primordial do sistema educativo, *a luta terá de acontecer em duas frentes*. Ela precisará, por um lado, tomar a sério e reforçar o campo da *Pedagogia Social*

---

<sup>120</sup> A Escola de Birmingham, na Inglaterra, desenvolvia pesquisas culturais importantes no que diz respeito, também, às mudanças de comportamento da juventude. Ver nota 2, sobre John Clarke, que, junto com Willis, fez parte desse grupo de pesquisadores.

enfocado nos hábitos sociais, tais como no reconhecimento mútuo, na solidariedade, na cooperação e no respeito pela postura crítica, reestabelecendo, assim, uma cultura de debate em favor do melhor argumento. E ela terá, por outro lado, e contra a tecnologia digital, de prever e evitar o risco de a *Pedagogia Social* ver-se usurpada e entregue ao mundo da sociabilidade digital. Essa luta terá de fazer-se em um esforço duplo, fortalecendo, por um lado, os laços e hábitos sociais de reconhecimento, solidariedade etc. e investindo, por outro, na tecnologia mais avançada – da qual a maioria dos jovens já dispõe –, no intuito de a explorar no seu melhor potencial, salvando, simultaneamente, a consciência crítica em relação ao imenso poder manipulador dessa mesma tecnologia.

Resumindo: a tarefa principal para a *Pedagogia Social* está em acender e exercitar a sensibilidade e a reflexão crítica quanto à face dupla do atual sistema educativo. Sua tarefa está em despertar a consciência em relação ao seu papel autêntico no sistema educacional como um todo, assim como em relação à influência do desenvolvimento tecnológico na criação de hábitos e modos de convívio social. Sua grande provocação repousa na recuperação das experiências sociais como pilares imprescindíveis do processo formativo, inclusive e sobretudo no mundo tecnológico em transformações contínuas. Só assim o sentido da *Bildung* não será engolido no tsunami da quantificação tecnológica.

# INFLUÊNCIAS DO CAPITALISMO DEPENDENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Wagner Pires da Silva<sup>121</sup>

Erlene Pereira Barbosa<sup>122</sup>

A Educação Superior brasileira passou por uma série de modificações no século XXI. A principal delas foi a expansão de instituições de ensino de terceiro nível para territórios onde ela inexistia ou a oferta de vagas em cursos de graduação era insuficiente diante da demanda. Essa política pública foi, inclusive, pensada para auxiliar no desenvolvimento da economia e da sociedade, principalmente de regiões do interior do Brasil.

O presente trabalho se detém sobre essa expansão, que, longe de contrariar os sentidos do sistema capitalista, revela antes sua capacidade de adaptação às formas que o neoliberalismo reserva às periferias do sistema: o papel de zonas consumidoras de tecnologias. Para além disso, essas áreas devem assumir-se como fornecedoras de produtos de baixo valor agregado, principalmente agrícolas e/ou extrativistas, produzidos em terras outrora cultivadas por camponeses em regime de parceria, mas que agora são exploradas de acordo com o modelo do agronegócio exportador.

Para compreender o modo como se dá a expansão da Educação Superior dentro do sistema capitalista dependente, a pesquisa fez a opção por abordar, em primeiro lugar, o desenvolvimento sob a ótica da dependência, entendendo

---

<sup>121</sup> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8239540175884532>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7229-0655>

E-mail: [wagner.pires@ufca.edu.br](mailto:wagner.pires@ufca.edu.br)

<sup>122</sup> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0242652357755061>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2477-7848>

E-mail: [erlene2013@gmail.com](mailto:erlene2013@gmail.com)

que a Educação Superior também se encontra condicionada à relação desenvolvimento/subdesenvolvimento, em que “as formas de imperialismo das metrópoles centrais até os satélites que caracterizam as relações de subconsumo” (Burnett; Maranhão, 2020, p. 161). Em seguida, aponta como o sistema capitalista influenciou a implementação da política pública que efetivou a expansão da Educação Superior e como as novas instituições mantêm o padrão de atuação nos marcos esperados para uma periferia do sistema capitalista. Por fim, o trabalho pontua algumas reflexões alternativas para que a Educação Superior possa romper com o papel que o sistema capitalista lhe reserva.

Compreender a complexa relação entre o capitalismo dependente brasileiro e a Educação Superior permite questionar o posicionamento das instituições surgidas com a expansão diante do sistema capitalista brasileiro e internacional, assim como apontar formas para escapar das imposições do capitalismo para os territórios dependentes.

### *Dependência, periferia e subdesenvolvimento*

Durante os anos 1960, uma série de movimentos sociais em todo o mundo passou a questionar a ordem capitalista vigente. Nos países pobres, identificados, então, como subdesenvolvidos, buscavam-se meios para alcançar o padrão de desenvolvimentos dos países ricos, o que levou à formulação de diversas teorias que explicassem as razões do subdesenvolvimento e contribuíssem para a saída dessa situação. Dentre essas teorias, havia uma que combinava uma abordagem marxista a uma leitura crítica da conjuntura, que levou o nome de Teoria Marxista da Dependência (TMD), que

[...] não é uma teoria à parte e que se basta por si mesma, mas um veio de análise dentro do corpo teórico do marxismo. [...] Dela deve-se esperar respostas para os

problemas que ela se propõe a responder: o estudo do capitalismo enquanto economia mundial e das tendências particulares que se impõe nas formações econômico-sociais subordinadas ao imperialismo, sob a égide da divisão do trabalho e do desenvolvimento desigual do valor (Luce, 2018, p. 19).

A teoria propôs, como seus objetivos, identificar os determinantes e as especificidades da condição dependente. Por meio dela, pode-se inferir que a condição de subdesenvolvimento e dependência, bem como a condição de desenvolvimento e independência, são resultantes de um processo construído ao longo da história, ou seja, seriam resultado das ações de diversos indivíduos que atuavam de acordo com os seus interesses no sistema capitalista internacional.

A teoria da dependência entende que o desenvolvimento não pode ser visto apenas do ponto de vista econômico, mas precisa ser tomado enquanto processo social, afinal “mesmo seus aspectos econômicos deixam transparecer a trama de relações sociais subjacentes” (Cardoso; Faletto, 2010, p. 27). Com isso, é preciso realizar “o estudo das estruturas de dominação e das formas de estratificação social que condicionam o mecanismo e os tipos de controle e decisão do sistema econômico em cada situação particular” (Cardoso; Faletto, 2010, p. 37), ou seja, uma análise profunda do desenvolvimento.

Uma análise do desenvolvimento que vá além da perspectiva econômica pode fornecer respostas mais amplas “às questões gerais sobre as possibilidades de desenvolvimento ou estagnação dos países latino-americanos, e que responda às perguntas decisivas sobre seu sentido e suas condições políticas e sociais” (Cardoso; Faletto, 2010, p. 24).

Isso porque o desenvolvimento ou o atraso de um país ou território é influenciado pelos interesses e objetivos dos grupos sociais que compõem uma sociedade e pelas condições históricas nas quais essa sociedade se desenvolveu. A

reflexão sobre a situação interna do país onde essa sociedade se localiza bem como o papel deste no plano internacional, os conflitos sociais e as lutas de classe travadas no território também contribuem para entender a posição do país no sistema capitalista (Cardoso; Faletto, 2010).

Trata-se, por conseguinte, de buscar uma perspectiva que permita vincular concretamente os componentes econômicos e os sociais do desenvolvimento na análise da atuação dos grupos sociais e não só justapô-los. Isso supõe que a análise ultrapasse a abordagem que se pode chamar de enfoque estrutural, reintegrando-a em uma interpretação feita em termos de “processo histórico” (Cardoso; Faletto, p. 32).

Desse modo, o subdesenvolvimento pode ser visto como fruto da história econômica e social dos países e regiões subdesenvolvidas (Frank, 1968). Isso descarta a existência de estágios a serem percorridos do subdesenvolvimento ao desenvolvimento. Na verdade, “o subdesenvolvimento atual da América Latina é o resultado de séculos de participação no processo mundial de desenvolvimento do capitalismo” (Frank, 1968, p. 4). Fica claro, ao utilizar a Teoria Marxista da Dependência, que, não apenas na América Latina, mas na totalidade dos países, o subdesenvolvimento surge da relação entre as sociedades centrais e periféricas (Cardoso; Faletto, 2010). Aqui, os autores esclarecem:

[...] a situação de subdesenvolvimento produziu-se historicamente quando a expansão do capitalismo comercial e depois do capitalismo industrial vinculou a um mesmo mercado economias que, além de apresentar graus variados de diferenciação do sistema produtivo, passaram a ocupar posições distintas na estrutura global do sistema capitalista. Desta forma, entre as economias desenvolvidas e as subdesenvolvidas não existe uma simples diferença de etapa ou de estágio do sistema produtivo, mas também de função ou posição dentro de uma mesma estrutura econômica internacional de produção e distribuição (Cardoso; Faletto, 2010, p. 38-39).



A historicidade da situação de subdesenvolvimento mostra que este vai muito além dos aspectos econômicos, ao “reconhecer que no plano político-social existe algum tipo de dependência nas situações de subdesenvolvimento e que essa dependência teve início historicamente com a expansão das economias dos países capitalistas originários” (Cardoso; Faletto, 2010, p. 39). Com isso, percebe-se que a classificação de países em subdesenvolvidos e desenvolvidos não possui a amplitude necessária para abordar as relações entre os países no sistema capitalista, por isso os conceitos de economias centrais e economias periféricas são mais adequados para a compreensão dos países dentro da estrutura hierárquica que o capitalismo impõe aos diferentes países (Cardoso; Faletto, 2010).

Mas adotar a classificação de centro e periferia ainda é uma simplificação, pois, para além dos países classificados como centrais ou periféricos, existe um número significativo de países que ocupam posições intermediárias entre o “centro” e a “periferia”, e essa é uma das características mais notáveis da economia mundial (Arrighi, 1997). São posições que podem ser consideradas como residuais, afinal, “as tendências polarizadoras da economia mundial acabarão por empurrar os Estados que ocupam posições intermediárias em direção ao centro ou em direção à periferia” (Arrighi, 1997, p. 138). Dessa forma, pode-se compreender que

Uma das principais contribuições da TMD é a afirmação de que a maior consequência para as regiões dependentes se encontra no fato de que sua força produtiva garante uma produção com base na extração de mais-valia relativa por parte dos países centrais, impondo às regiões dependentes uma produção relativamente focada na extração de mais-valor absoluto e, conseqüentemente, ganhos menores de produtividade (Lima, 2020, p. 11).

Outro conceito importante, como indica o próprio nome, Teoria Marxista da Dependência (TMD), é o de dependência. Para a TMD, a integração da América Latina ao sistema capitalista mundial é o que origina a sua condição dependente. As diferentes nações latino-americanas entraram no sistema capitalista mundial durante seu nascimento, no período que Marx (2016) chama de acumulação primitiva de capital, em que os povos e as nações originárias foram espoliados e escravizados. Conquistados, os países da América Latina foram transformados em colônias, sendo-lhes atribuído o papel de fornecedores de metais preciosos e produtos tropicais para as metrópoles.

A obtenção de sua independência política não alterou a sua posição no sistema capitalista, pois essas nações apenas trocaram as metrópoles europeias pela Inglaterra, mantendo o papel de fornecedoras de matérias-primas e acrescentando o de consumidores de produtos industrializados. Segundo Marini (2022), cada um desses países, ignorando as demais nações da América Latina, irão se articular, intermediados pela Inglaterra, diretamente com o mercado europeu, passando a atender aos ditames ingleses em relação à produção e ao consumo deixando em segundo plano até mesmo os interesses do próprio país. E é essa relação que vai determinar o sentido do desenvolvimento dos países latino-americanos. Esse processo, com sutis variações, é replicado em cada país. A observação dessa relação auxilia na formulação do conceito de dependência, que se caracteriza, então, “como uma relação de subordinação entre nações formalmente independentes, em cujo marco as relações de produção nas nações subordinadas são modificadas ou recriadas para assegurar a reprodução ampliada da dependência” (Marini, 2022, p. 171).

O Brasil realizou exatamente o processo descrito: começou a participar do mercado mundial como fornecedor de

produtos agrícolas, para a metrópole portuguesa. Realizou sua independência para atrelar-se ao capital inglês, mantendo sua posição de fornecedor agrícola. No século XX passou a atender os ditames do capital dos Estados Unidos, o qual financiou a industrialização brasileira, que se realizou com base no modelo de substituição de importações.

Como observado anteriormente, o esquema centro-periferia parece ser bem mais rico em significados do que a simples classificação de subdesenvolvido ou de país em desenvolvimento, afinal “a noção de dependência alude diretamente às condições de existência e funcionamento do sistema econômico e do sistema político, mostrando a vinculação entre ambos, tanto no que se refere ao plano interno dos países como ao externo” (Cardoso; Faletto, 2010, p. 40). O que também auxilia no entendimento da posição dependente do Brasil em relação ao capitalismo internacional.

A TMD permite entender a forma como se organizam as instituições brasileiras de Educação Superior, uma vez que estas são influenciadas pela maneira como “as forças atuantes no cenário histórico-social se estruturam a partir de uma complexa e insuperável situação de dependência” (Fernandes, 2020, p. 173), o que aponta como a Educação Superior também se adapta às possibilidades e limitações de uma periferia do sistema capitalista, como o Brasil.

### *Educação Superior no capitalismo dependente*

A Educação Superior brasileira é fortemente desigual, tanto no ponto de vista da distribuição pelo território como na forma como atua e as funções que exerce a depender se é pública ou privada. Isso é consequência do “modo pelo qual a sociedade brasileira participa da civilização ocidental moderna” (Fernandes, 2020, p. 163). Afinal, a Educação

Superior, bem como a sociedade brasileira, fica limitada aos “ritmos históricos de uma sociedade nacional dependente e os fatores que determinam suas inconsistências ou deficiências em face de determinado padrão de civilização” (Fernandes, 2020, p. 164). A Educação Superior se adapta às determinações do esquema centro-periferia, o que influencia todo o processo histórico interno, bem como a constituição da Educação Superior.

Apesar das tentativas da criação de instituições de Educação Superior durante o período colonial, foi apenas no século XIX que surgiram as primeiras faculdades isoladas, objetivando fornecer quadros para a administração do Estado. Apenas no século XX as primeiras universidades foram sendo criadas, principalmente pela junção das faculdades isoladas já existentes, mantendo o caráter elitista da Educação Superior, bem como seu financiamento público, além de universidades sem fins lucrativos, geralmente instituições confessionais e/ou comunitárias.

Em 1996, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB) autoriza o funcionamento de instituições de Educação Superior privadas com fins lucrativos e acrescenta, ainda, novos modelos institucionais, como a figura do Centro Universitário. Essa nova modalidade de instituição, criada para ampliar a oferta de vagas, pode oferecer diversos cursos de graduação, dispõe de autonomia, mas é desobrigada de realizar pesquisa e extensão, medida que desonera os mantenedores, que podem optar por ofertar apenas ensino, mas que amplia o esvaziamento da Educação Superior.

Nas décadas finais do século XX, as políticas públicas aplicadas à Educação Superior privilegiaram a oferta desta por meio de instituições privadas. No século XXI, houve maior incentivo e financiamento das instituições públicas federais, em uma política de expansão da Educação Superior voltada para as regiões mais distantes das capitais

e dos grandes centros do eixo Sul-Sudeste. No entanto, essa política não deixou de privilegiar o modelo de Educação Superior privado e ficou marcada por este dualismo: a abertura de novos *campi* e universidades federais de um lado e a criação de milhares de vagas em faculdades privadas de outro. Dessa forma, o acesso à Educação Superior para a maior parte da população se deu por meio de um modelo que atendia às demandas do mercado em instituições voltadas para gerar lucro aos seus investidores.

Em um mundo neoliberal, a universidade só pode existir enquanto apêndice do mercado. Seu papel se resumiria a produzir mão de obra tecnicamente qualificada, mas acrítica, de acordo com o que lhe demandassem as empresas; e, ainda, ter suas pesquisas voltadas para os desejos do mercado, de acordo com quem as financiasse. Inspirada no receituário neoliberal, é cada vez mais comum a implementação de políticas que ampliam a mercantilização da Educação Superior. Além disso, a própria instituição universitária está diante de um processo de alienação do imaterial. Para concluir essa alienação, as políticas neoliberais buscam aprofundar a subordinação da Educação Superior ao capital.

As políticas públicas voltadas para a expansão da Educação Superior não haviam completado duas décadas quando, em 2016, durante o governo Temer, começam a ser esvaziadas e têm seu financiamento ameaçado com a ascensão de políticas de austeridade. Contingenciamento, diminuição dos investimentos, entraves para mobilidade de pesquisadores, intervenção nas instituições, ataques à autonomia universitária e às universidades transformaram-se em uma rotina nas Instituições de Ensino Superior mantidas pelo Poder Público em qualquer esfera.

No Brasil, a partir de 2015, as políticas de inspiração neoliberal ganham um novo vigor, com diversos atores

da sociedade formulando políticas públicas ainda mais atreladas ao mercado, com diminuição das atribuições e papéis do Estado. A agenda dos governos, mesmo os ditos de esquerda, segue apontando para a diminuição do investimento público e para a realização de reformas que possibilitem maior liberdade de atuação para a iniciativa privada e exigem que o orçamento seja elaborado visando ao desinvestimento em diversas áreas, a Educação Superior entre elas.

Não há nada de novo nas propostas neoliberais para a Educação Superior. Elas seguem repetindo, com poucas modificações, tanto o discurso como as políticas pensadas na década de 1990 para reformar o Ensino Superior (Sguissard, 2009): a gestão da universidade realizada por meio de Organizações Sociais, a utilização de fundos privados e não do público para financiar a Educação Superior, o atrelamento da pesquisa aos desejos do mercado, com cursos que, conseqüentemente, devem ser formulados para responder às demandas do capital. Essas formulações são repetidas pelos programas de inspiração neoliberal, de forma insistente, ano após ano, mesmo que da década de 1990, quando foram formuladas, até o presente momento uma série de transformações tenha ocorrido na sociedade. Há uma insistência dos grandes órgãos internacionais, como o Banco Mundial, para que a Educação Superior nos países da periferia do capital assuma esse modelo para suas universidades. Um Relatório do Banco Mundial para o Brasil, publicado em 2017, aponta a Educação Superior como alvo de corte de investimentos públicos, propondo a cobrança de mensalidades para substituir o financiamento do Estado.

De acordo com o Banco Mundial (2017), a Educação Superior deveria ser tratada como um negócio qualquer, o que justifica que as instituições de Educação Superior que fossem avaliadas como ineficientes ou pouco eficientes so-

freriam um corte de recursos. Isso levaria essas instituições a reverem seus custos, a fim de adequar seus orçamentos ou buscar novas fontes de financiamento. Estas poderiam ir desde a adoção de tarifas aos alunos até a pura e simples venda de ativos, como instalações, máquinas e veículos. Especificamente para o Brasil, o Banco Mundial propõe uma expansão do FIES, fundo mantido pelo Governo Federal voltado às instituições privadas que financia as mensalidades dos alunos. A proposta é que esse fundo seja estendido para os alunos das universidades federais que não puderem arcar com as mensalidades a serem adotadas pelas instituições públicas. O viés economicista do relatório se aproxima da concepção de universidade voltada para o mercado, na qual são valorizadas a produtividade e a simples formação profissional.

Essa visão da educação como um negócio é a que prevalece no setor privado e está no cerne do surgimento de grupos educacionais, que se organizam como companhias de direito privado, que possuem capital aberto e ações negociadas na Bolsa de Valores. Esses grupos educacionais são voltados para a exploração da educação como fonte de lucros. Com acesso a farto capital, tais grupos foram ampliando a sua participação por meio de aquisições e fusões de pequenas faculdades por todo o Brasil e, atualmente, concentram a maioria das matrículas no Ensino Superior do país.

Os grupos de educação operam seu financiamento no mercado de capitais. A ascensão de políticas de inspiração neoliberal ao Executivo Federal, bem como a consequente implementação de políticas de austeridade, diminuiu o investimento público para a Educação Superior. Por isso os grandes grupos educacionais buscam diminuir sua dependência das políticas do Governo Federal, ao mesmo tempo que consolidam o setor por meio de aquisição das

instituições médias e pequenas, ampliando a concentração de mercado na Educação Superior e utilizando o seu acesso ao mercado de capitais. Essa conjuntura justifica o fato de que o maior grupo de educação do mundo com ações negociadas em bolsa seja sediado no Brasil (Leher, 2018).

O mercado de capitais negociados por intermédio da Bolsa de Valores, por sua vez, vê a Educação Superior, “em decorrência da necessidade perene do serviço que aporta e das altas margens de lucros geradas nos últimos anos”, como “uma das opções de investimento de fluxos de capital e internacional” (Caleffi; Mathias, 2017, p. 13).

De certa forma, a ascensão desses grupos privados de educação mudou a forma como esta é entendida. O que acontece é uma passagem de uma concepção da Educação Superior como um direito a ser financiado pelo Estado para uma visão dela como uma simples prestação de serviço, que deve ser bancada pelo próprio indivíduo se este deseja maximizar seu valor no mercado de trabalho. Ganha espaço a visão segundo a qual a pessoa deve ser responsável por sua formação, pois é por meio dela que poderá diferenciar-se e valorizar-se na disputa por vagas no mercado de trabalho. A educação seria uma “prática capaz de converter o conhecimento e a formação humana em ‘capital humano’, isto é, em insumo do capital” (Leher, 2018, p. 49).

Ora, a reprodução social, dentro da estrutura capitalista, recebe cada vez mais inflexões do pensamento econômico. E a Educação Superior é parte dos processos de reprodução social. Como tal, é foco de uma teoria do desenvolvimento que vê a educação como “produtora de capacidade de trabalho, potenciadora de trabalho e, por extensão, potenciadora da renda, um capital (social e individual), um fator do desenvolvimento econômico e social” (Frigotto, 2010, p. 26). Em sintonia com essa teoria do desenvolvimento, criou-se uma teoria do “capital humano”, na qual os seres humanos



são considerados insumos do capital e, como tal, devem receber investimentos consideráveis para ampliar a sua produtividade (Schultz, 1973). Esses investimentos devem ser realizados pelo indivíduo, uma vez que sua formação incrementará a sua renda.

A busca por esse “capital humano”, que precisa ser cada vez mais qualificado, amplia a demanda por Ensino Superior por parte de um número crescente de estudantes que concluem anualmente o Ensino Médio. Esse cenário, de acordo com Caleffi e Mathias (2017), demanda um sistema de Educação Superior versátil e capaz de dar respostas mais rápidas e dinâmicas na criação de vagas de graduação, o que justifica a ampliação da exploração privada da Educação Superior. Tal concepção de Educação Superior torna a expansão contraditória, uma vez que manteria esse nível de ensino como uma grande máquina de exclusão, pois a Educação Superior seria “mercantilizada para quem pode pagar por ela e privada para quem não pode” (Fraser; Jaeggi, 2020, p. 189).

Mesmo que a maior parte das vagas em cursos de graduação seja ofertada pela iniciativa privada, as universidades públicas continuam sendo pressionadas a se mercantilizarem. Esse é o reflexo de uma conjuntura em que a educação deixa de ser vista como responsabilidade do Estado e passa a ser entendida como responsabilidade do indivíduo. Aprovar a privatização pura e simples das universidades se provou uma tarefa difícil. No entanto, a mercantilização é cada vez mais presente nas instituições públicas por meio da implementação de mecanismos de gestão privada na gestão pública das universidades.

Assim, mesmo que não seja privada, a Instituição de Educação Superior acaba sendo influenciada pela mercantilização, levando à redefinição das formas e funções da Educação Superior. Administradores e demais gestores,

afinados com uma concepção mercantilista e alinhados com os elementos de gestão privada, passam a definir os rumos da Educação Superior com mais poder de decisão que os pesquisadores e docentes (Bellei, 2006). O professor se converte em mero reprodutor de formas condensadas de formação, enquanto o aluno assume o papel de mero consumidor, ambos sem um verdadeiro compromisso com a educação. Santos (2010) chama esse cenário de paradigma empresarial na educação, cada vez mais presente na Educação Superior, muito imposto às instituições, sejam elas públicas ou privadas. O mercado passa a atuar como um grande centro de decisões na educação, ditando os conteúdos a serem abordados, os cursos a serem ministrados, a forma como estes devem ser ofertados e avaliados, e tudo isso de acordo como o que venha a garantir a máxima rentabilidade dos seus investimentos. Para a universidade, isso significa a perda de sua autonomia, deixando de tomar as decisões de forma coletiva com sua comunidade, para ser tomada por “um mecanismo impessoal orientado à máxima valorização do capital” (Fraser; Jaeggi, 2020, p. 40).

De acordo com os preceitos neoliberais, a Educação Superior deve ser reservada a poucos e seguir um paradigma concorrencial e competitivo como modelo para sua atuação, no qual “todas as instituições, inclusive as públicas, devem ser colocadas a serviço da máquina econômica em detrimento de qualquer outra finalidade” (Laval, 2004, p. 86). Ao adotar essa concepção como guia das suas atividades, as Instituições de Educação Superior excluem o caráter colaborativo da construção e difusão do conhecimento. O resultado é que tanto o conhecimento como a tecnologia produzida, por meio dessa lógica, acabam sujeitos a um “processo avassalador que termina por capturar a humanidade e, em vez de alforriá-la, submete-a à maior das servidões” (Domingues, 2016, p. 34), o que significa que a

tecnologia não seria capaz de libertar homens e mulheres para realizar a omnilateralidade da humanidade, porque se torna uma simples ferramenta de ampliação da extração de mais-valia, contribuindo para a perpetuação da exploração.

Ao refletir sobre o papel da Educação Superior dentro do esquema centro-periferia, percebe-se que a Educação Superior nas periferias deve atender esse preceito neoliberal de simples formadora de mão de obra especializada ou de dirigentes que estejam aptos não a questionar a subordinação, mas a defender a reprodução da condição dependente. E aqui pode-se vislumbrar que a expansão da Educação Superior está longe de ter realizado seus objetivos, afinal, ao perguntar por sua contribuição para sair da condição dependente, percebe-se o engodo que o sistema procura passar com certa normalidade. Por isso,

O tipo de “crescimento econômico” e de “desenvolvimento educacional” também precisa ser posto em questão: de um lado para determinar se o crescimento econômico concorre ou não para alterar a estrutura da economia e da ordem social; de outro, para conhecer-se o significado social do desenvolvimento educacional, se ele afeta ou não a organização societária dos papéis intelectuais e as relações dinâmicas da transmissão da cultura com a eficácia ou com a transformação de dada ordem social (Fernandes, 2020, p. 171).

Longe de perpetuar a condição dependente, a Educação Superior precisa exercer um papel no qual negue a sua subordinação ao mercado e a subordinação do Brasil aos países centrais do sistema capitalista. Entende-se, com isso, que a atuação da Educação Superior deve ser pautada por uma educação libertadora, inspirada na prática freiriana, buscando aproximar-se da realidade brasileira. A práxis, em sua concepção freiriana, na qual a reflexão e a ação estão intrincadas na “esperança de que é possível construir um mundo melhor” (Querubim, 2013, p. 24), pode ser uma importante ferramenta para o desenvolvimento de uma pro-

posta alternativa para a universidade, o que implica tomar a opção de engajar-se pelo atendimento das aspirações populares em detrimento das diretrizes da classe dominante (Saviani, 2013).

### *Por uma Educação Superior não dependente*

A Educação Superior foi concebida para educar as elites, no entanto ela precisa se reinventar e dialogar com os oprimidos, os excluídos, considerando que “a educação isolada de outros setores e sem a participação da sociedade, não pode promover a transformação necessária. Entretanto, sem ela, essa transformação torna-se inviável” (Baldijão; Teixeira, 2011, p. 11). Ressalta-se que a formação de uma elite privilegiada e a produção de um conhecimento inacessível para a maioria da população já não asseguram mais a legitimidade da Educação Superior (Santos, 2010).

Deve-se reconhecer que o percurso histórico da Educação Superior no Brasil foi o de se acomodar à posição dependente reservada ao país no sistema capitalista. Afinal, enquanto instituição pensada e criada para e pelas elites, a Educação Superior sempre foi dirigida para contribuir para a efetivação do projeto de país elaborado por essas mesmas elites. Por isso a Educação Superior brasileira permaneceu por muito tempo evitando se contrapor aos interesses do sistema capitalista. Então, é preciso ir além e utilizar a universidade como forma de romper com a dependência.

Diante disso, pensar num modelo para a universidade brasileira que se contraponha à mercantilização é formular uma Educação Superior que deve ter como um dos seus objetivos o combate ao “tradicional elitismo social da universidade pública, em parte responsável pela perda da legitimidade social desta” (Santos, 2010, p. 71). Isso significa abrir espaço para a democratização, para trazer para

a Educação Superior os grupos sociais e os saberes que até então estavam excluídos desses espaços.

Para democratizar a Educação Superior, é preciso que o acesso a esta possa efetivamente auxiliar na superação das desigualdades sobre as quais o Brasil foi construído. Dizer que universidade deve ser utilizada enquanto uma das ferramentas para romper com a dependência vai soar apenas como uma frase vazia se a instituição não se colocar contra os interesses do sistema. E para isso se faz necessário combater as desigualdades de classe, de raça, de gênero, entre outras, que perpetuam os privilégios dos opressores.

Com esse entendimento, a Educação Superior precisa urgentemente buscar sua democratização, entendendo-a enquanto ações para trazer os grupos excluídos e seus saberes para dentro das salas de aulas, laboratórios, enfim, para dentro da universidade. Essa abertura resultaria na produção de novos entendimentos, que poderiam inserir o país em novos contextos de distribuição e produção de conhecimentos, articulados internacionalmente, reconhecendo que “o único modo eficaz e emancipatório de enfrentar a globalização neoliberal é contrapor-lhe uma globalização alternativa, uma globalização contra hegemônica” (Santos, 2010, p. 56).

Embora Paulo Freire tenha abordado de forma limitada a Educação Superior, por ter sua obra focada na Educação Popular, ao tratar de democratização não se pode esquecer das contribuições do autor, o qual, presume-se de sua obra, possuía uma concepção de Educação Superior em que se utilizariam dos “mesmos paradigmas epistemológicos que concebia qualquer outro nível de educação” (Querubim, 2013, p. 24). A preocupação com a libertação dos oprimidos é outra contribuição freiriana a esse debate, uma vez que a Educação Superior que busca romper com a situação de dependência e auxiliar no desenvolvimento social e

econômico precisa alcançar justamente os oprimidos, que adentram na universidade não apenas pela expansão da Educação Superior como também pela implementação de cotas sociais e raciais para acesso a cursos de graduação.

Entretanto, boa parte dos oprimidos acaba matriculado em cursos ofertados por instituições privadas, nas quais, em sua maioria, é ofertada apenas formação profissional, muitas das vezes desligada das demandas e necessidades da região onde vive o graduando, cursos sem nenhum estímulo à pesquisa aprofundada ou à atuação em ações extensionistas, com foco apenas no ensino, em modelos de educação do tipo bancária, em que o ato de educar “se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (Freire, 2020, p. 80). Concluído o curso, obtém-se um diploma, mas pouca ou nenhuma consciência crítica. Deixando de gerar uma consciência crítica, essa educação cumpre com o que foi pensado pelos empresários de educação, mas falha em realizar o potencial desses estudantes, resultando em profissionais pouco humanos, verdadeiros autômatos. Essa Educação Superior que visa apenas ao lucro e não forma profissionais que possam melhor servir à sociedade, perpetuando as condições de dependência e subdesenvolvimento, deve ser combatida.

Contrariar essa tendência é reafirmar que a Educação Superior deve ser ofertada por instituições que, “para funcionar de maneira adequada, precisam ser públicas, descentralizadas e com controle participativo das comunidades” (Dowbor, 2013, p. 137). Ou seja, universidades públicas, gratuitas, democráticas e abertas às comunidades das regiões onde estão implantadas. Aqui é preciso deixar claro que não se deve abandonar o modelo de universidade e que este não pode ser efetivado sem a graduação, a pós-graduação, a pesquisa e a extensão. Possuir apenas Ensino

Superior é insuficiente para enfrentar as novas mudanças que ocorrem em todo o mundo (Santos, 2010).

Entendendo a universidade pública como modelo a ser defendido e continuado, resta necessário o esforço para fazer com que ela vá além do que lhe prescreve o neoliberalismo e, assim, “perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito” (Meszáros, 2008, p. 35). Para negar a Educação Superior individualista e neoliberal, é preciso construir a universidade humanizada, na qual a comunidade acadêmica atua de forma coletiva na produção e disseminação do conhecimento, já que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 2013, p. 24), universidades que neguem a Educação Bancária e tragam para a Educação Superior o entendimento de que “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (Freire, 2013, p. 25).

Dessa forma, a universidade precisa escapar do que lhe preceitua a condição periférica brasileira e tornar-se ferramenta para auxiliar no desenvolvimento econômico e social das regiões em que atua e do país como um todo.

### *Conclusão*

Partindo do pressuposto de que a Educação Superior não está separada da sociedade, pelo contrário, também é “uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada” (Chauí, 2001, p. 35), percebe-se que as instituições de nível superior brasileiras atuam de acordo com a posição periférica do país. A atuação de docentes, técnicos e estudantes é às vezes limitada por essa situação subalterna.

O presente artigo explanou, mas não esgotou, as possibilidades da construção da Educação Superior, num país periférico, que possa romper com a dependência e auxiliar no desenvolvimento econômico, social e educacional. Essa é uma formulação que demanda a busca por um modelo de Educação Superior que observe as especificidades brasileiras, bem como as demandas das classes populares.

Além das desigualdades sociais, de gênero, de raça, entre outras, há, ainda, o desafio da superação das desigualdades regionais, que também atendem a dinâmica de centro-periferia, perpetuando exploração e pobreza por todo o Brasil, o que resulta em mais um elemento a ser analisado pelas instituições de Educação Superior.

Dessa forma, este trabalho se coloca como um propulsor de discussões sobre o modelo de Educação Superior que possa abordar a sociedade brasileira, em sua realidade complexa, contribuindo para a superação dos desafios que perpetuam a condição dependente do Brasil.

### *Referências*

ARRIGHI, Giovanni. *A ilusão do desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes, 1997.

BALDIJÃO, Carlos Eduardo; TEIXEIRA, Zuleide Araújo. *A educação no governo Lula*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

BANCO MUNDIAL. *Um ajuste justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil*. Grupo Banco Mundial: Brasil, 2017.

BELLEI, Sérgio Luiz Prado. Universidade Mercado e crise do pensamento. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Orgs.). *Universidade e compromisso social*: Brasília, 25 e 26 de Agosto de 2005. Brasília, DF: Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BURNETT, Annahid; MARANHÃO, Pedro. Reflexões sobre o desenvolvimento do Nordeste: o pensamento cepalino e a teoria da dependência. *Margens*, [S.l.], v. 14, n. 23, p. 149-164, maio 2020.



Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/9234>. Acesso em: 10 nov. 2022.

CALEFFI, Paula; MATHIAS, Alexandre J. L. *Universidade S.A.: As companhias de capital aberto da educação superior no Brasil*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

DOMINGUES, Ivan. *O trabalho e a técnica*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016.

DOWBOR, Ladislau. *Democracia econômica: alternativas de gestão social*. Petrópolis: Vozes, 2013.

FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FRANK, André Gunder. O desenvolvimento do subdesenvolvimento. *Monthly Review*, v. 18, n. 4, Setembro de 1968. Disponível em: [https://beneweb.com.br/resources/Teorias\\_e\\_experi%C3%AAs\\_de\\_desenvolvimento/7%20Andr%C3%A9%20Gunder%20Frank%20O%20desenvolvimento%20do%20subdesenvolvimento.pdf](https://beneweb.com.br/resources/Teorias_e_experi%C3%AAs_de_desenvolvimento/7%20Andr%C3%A9%20Gunder%20Frank%20O%20desenvolvimento%20do%20subdesenvolvimento.pdf). Acesso em: 10 jun. 2023.

FRASER, Nancy; JAEGGI, Rahel. *Capitalismo em debate: uma conversa na teoria crítica*. São Paulo: Editora Boitempo, 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Cortez, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Cortez, 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutivo: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. São Paulo: Cortez, 2010.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Editora Planta, 2004.

LEHER, Roberto. *Universidade e heteronomia cultural no capitalismo dependente: um estudo a partir de Florestan Fernandes*. Rio de Janeiro: Consequência, 2018.

LIMA, J. P. F. de. *Novo desenvolvimentismo e teoria marxista da dependência: um olhar para o nordeste brasileiro*. 2020. 110 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2020.

LUCE, Mathias Seibel. *Teoria Marxista da Dependência: problemas e categorias – uma visão histórica*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

MARINI, Ruy Mauro. *Dialética da dependência e outros escritos*. São Paulo: Expressão Popular, 2022.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. Vol. I, Livro I – O processo de produção do Capital. 34. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

MÉSZÁROS, Istvan. *A educação para além do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

QUERUBIM, Viviane Rosa. *Paulo Freire e a Educação Superior: referenciais freirianos para pensar a universidade brasileira*. 2013. 204 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Demerval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHULTZ, Theodore W. *O capital humano: investimentos em educação e pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SGUISSARDI, Valdemar. *Universidade brasileira no século XXI*. São Paulo: Cortez, 2009.

# A DESIGUALDADE SOCIAL REFLETIDA NA PRODUÇÃO DAS INJUSTIÇAS AMBIENTAIS: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA CONTEMPORANEIDADE

Caroline Terra de Oliveira<sup>123</sup>

Mayara Cristina Vargas<sup>124</sup>

## *Introdução*

O artigo aborda a relação entre injustiça ambiental e desigualdade social, tendo em vista o reflexo evidente da disparidade socioambiental entre os sujeitos na contemporaneidade. Destacamos que a degradação ambiental afeta de forma desproporcional a população, uma vez que os grupos sociais e os sujeitos que compõem as classes oprimidas vivenciam, de forma mais intensa, os impactos desse processo, considerando-se o contexto de vulnerabilidade socioeconômica no qual se encontram inseridos. Portanto, a injustiça ambiental representa uma ramificação do fenômeno da desigualdade social, conquanto não se trata apenas de um problema ecológico, mas de um reforço no processo de desumanização provocado pelo atual modelo de produção econômica. Nesse debate, situamos a perspectiva da Educação Ambiental crítica, problematizando seus desafios e sua concepção de formação humana como contraposição ao contexto de injustiça ambiental

---

<sup>123</sup> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0972060154028532>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9710-1382>

E-mail: [caroline.terraoliveira@gmail.com](mailto:caroline.terraoliveira@gmail.com)

<sup>124</sup> Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5206973978716037>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-6927-750X>

E-mail: [vargasmayaracris@gmail.com](mailto:vargasmayaracris@gmail.com)

Em síntese, este escrito propõe uma discussão acerca dos impactos dessa relação, analisando como os desafios impostos pela injustiça ambiental estão intrinsecamente ligados à desigualdade social. Na primeira seção, debate a articulação entre desigualdades social e injustiça ambiental, destacando as características e os dispositivos de produção da desigualdade ambiental. Na segunda seção, destacamos a Educação Ambiental crítica como instrumento fulcral para a formação humana e rompimento de contextos desumanizadores, por intermédio de uma abordagem emancipatória, tencionando a importância de formar cidadãos conscientes, capazes de atuar de maneira efetiva na construção de uma sociedade mais justa e sustentável, cujos direitos ambientais estejam integrados à luta pela emancipação social. Nesse debate, problematizamos o conceito de racionalidade ambiental, realizando a crítica ecológica da racionalidade econômica, tendo como base as discussões propostas por Leff (2009). Destaca-se que a abordagem da investigação é de cunho qualitativo, com aporte na pesquisa bibliográfica, fundamentada teoricamente em autores do campo da Educação e da Educação Ambiental crítica, no qual podemos citar, em especial, Acselrad, Mello e Bezerra (2009), Leff (2009), Loureiro (2004a, 2024b), Porto-Gonçalves (2013, 2018) e Freire (2018, 2020).

*Injustiça ambiental e desigualdade social:  
implicações dos danos ambientais para a  
classe trabalhadora*

O fenômeno da desigualdade social está presente na história da sociedade também e se apresenta por meio da injustiça ambiental. Nesse sentido, Acselrad, Mello e Bezerra<sup>125</sup> (2009, p. 73) postulam que a desigualdade am-

<sup>125</sup> O livro *O que é Justiça Ambiental?*, escrito por Henri Acselrad, Cecília Campello do Amaral Mello e Gustavo das Neves Bezerra, é uma obra que apresenta os fundamentos e a relevância do conceito de justiça ambien-

biental se constitui como um fenômeno que é reflexo tanto do acesso desigual aos recursos naturais como do processo desigual de proteção ambiental, sendo consequência das falhas na aplicação ou da ausência de políticas ambientais, diante da exploração da natureza pela atuação dos mecanismos do modo de produção capitalista. Conforme debatem os autores:

A desigualdade ambiental pode manifestar-se tanto sob a forma de proteção ambiental desigual como o de acesso desigual aos recursos ambientais. A proteção ambiental é desigual quando a implementação de políticas ambientais – ou a omissão de tais políticas ante a ação das forças de mercado – gera riscos ambientais desproporcionais, intencionais ou não intencionais, para os mais carentes de recursos financeiros e políticos: os mais pobres, os moradores de áreas valorizadas e etnias marginalizadas (Acselrad; Mello; Bezerra, 2009, p. 73).

A partir da reflexão posta, ressalta-se a relevância de compreender as consequências do fenômeno da desigualdade e injustiça ambiental, tanto no que tange à distribuição desigual dos benefícios ambientais como em relação aos impactos da degradação do meio ambiente nos territórios e nas formas sociais de apropriação da natureza pelos grupos sociais de menor renda. Nessa perspectiva, enfatizamos a problemática da ausência de políticas ambientais efetivas, ou, ainda, sua implementação desigual nos espaços territoriais de populações mais vulneráveis e com modos de vida tradicionais – dentre elas, encontram-se as populações de baixa renda, bem como os agricultores familiares, pescadores artesanais, povos indígenas, catadores e recicladores,

---

tal como uma resposta às desigualdades sociais e à distribuição desigual dos riscos e benefícios ambientais. O texto discute como os mais vulneráveis, como comunidades pobres, populações indígenas e moradores de periferias urbanas, são frequentemente os mais afetados por práticas econômicas e políticas que negligenciam a equidade ambiental. Dar-se-á sua importância para a elucidação deste escrito, principalmente, no que tange à necessidade de suplantação do fenômeno da desigualdade social e todas as suas ramificações.

quilombolas, operários que trabalham em condições insalubres, entre outros. Assim, a desigualdade ambiental gera riscos ambientais desproporcionais, no qual, podemos citar, por exemplo, a falta de acesso às políticas de proteção e uso do território que são relevantes para a reprodução das formas de sobrevivência de povos tradicionais. No Brasil, o Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, assim define o conceito de povos ou comunidade tradicionais, em seu Artigo 3º:

I – Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (Brasil, 2007).

Ante o exposto, Acselrad, Mello e Bezerra (2009) discutem que a disparidade nas condições em que as populações são expostas à degradação ambiental é decorrente de processos sociais e políticos, que podem ser ocasionados por agências privadas, como também por programas governamentais regulados por instituições públicas. Desse modo, os autores defendem que a injustiça ambiental é consequência de modelos “não democráticos de elaboração e aplicação de políticas sob a forma de normas discriminatórias, prioridades não discutidas e vieses tecnocráticos, via de regra produzem consequências desproporcionais sobre os diferentes grupos sociais” (Acselrad; Mello; Bezerra, 2009, p. 73).

Conforme ponderação acima citada, destaca-se que a desigualdade social é resultado de um processo histórico, refletindo-se nos sistemas de poder e de interesses específicos que moldam a relação entre o meio ambiente e capitalismo, repercutindo na disparidade social. De acordo com Porto-Gonçalves (2013), a globalização neoliberal

reafirma a ideia de progresso e desenvolvimento enquanto sinônimo de dominação da natureza. Assim, o projeto liberal e capitalista possui como fundamento a premissa de que ser “desenvolvido é ser urbano, é ser industrializado, enfim, é ser tudo aquilo que nos afaste da natureza e que nos coloque diante de constructos humanos, como a cidade, como a indústria” (Porto-Gonçalves, 2013, p. 24). Nesse processo, a concentração de poder econômico e político na mão de uma minoria – a classe dominante – não apenas mantém o *status quo* e as desumanidades sofridas pela classe dominada, mas também intensifica a vulnerabilidade ambiental dos grupos marginalizados. A proteção ambiental desigual, portanto, inclui ações em que “os agentes dotados de maior poder projetam sobre os destituídos a maior parte dos males ambientais do desenvolvimento” (Acselrad; Mello; Bezerra, 2009, p. 79).

Ressaltamos que é de suma importância apontar a influência das classes sociais na história da produção da desigualdade e injustiças ambientais, haja vista a conexão entre quem sofre, de forma mais intensa, os efeitos dos danos ambientais e sua posição social de classe. Assim sendo, Souza<sup>126</sup> (2019, p. 91) disserta sobre a ideia de classe social:

A ideia de classe social é mal conhecida por boas razões. Primeiro porque ela, acima de qualquer outra, nos dá a chave para compreender tudo aquilo que é cuidadosamente posto embaixo do tapete pelas pseudociências

---

<sup>126</sup> Jessé Souza é um sociólogo brasileiro que se destaca por suas análises críticas sobre a formação das desigualdades sociais no Brasil. Em sua obra *A elite do atraso*, desconstrói discursos tradicionais sobre a sociedade brasileira, apontando como as elites econômicas e políticas moldaram historicamente as estruturas de dominação e exploração humana. O sociólogo critica a visão simplista que atribui a corrupção apenas ao Estado e destaca o papel central das relações escravocratas na perpetuação de desigualdades, incluindo a desumanização de classes trabalhadoras e a marginalização racial. Dar-se-á sua importância como um dos aportes teóricos para a compreensão acerca do fenômeno da desigualdade social desumanidades.

e pela imprensa enviesada. Como o pertencimento de classe prefigura e predetermina, pelo menos em grande medida, todas as chances que os indivíduos de cada classe específica vão ter na vida em todas as dimensões, negá-la equivale também tudo de importante nas formas modernas de produzir injustiça e desigualdade. Afinal, sem que se reconstrua a pré-história de classe de cada um de nós, temos apenas indivíduos competindo em condições de igualdade pelos bens e recursos escassos em disputa na sociedade. Tudo muito merecido e justo. Sem a ideia de classe e o desvelamento das injustiças que ela produz desde o berço, temos a legitimação perfeita para o engodo da meritocracia individual competitivo.

A partir da ideia proposta por Souza (2019) sobre o conceito de classe social, é relevante salientar a influência da desigualdade social refletida nas questões relacionadas ao meio ambiente, evidenciando uma de suas faces mais alarmantes na atualidade, a injustiça ambiental. Nesse caso, a injustiça ambiental também é caracterizada pelo acesso desigual aos recursos naturais, como já exposto. Desse modo, são afetados os territórios em que ocorre uma expansão de espaços produtivos privados que causam danos às regiões que são dominadas pelo uso tradicional do meio ambiente, no qual podemos perceber a ocorrência da concentração da renda e concentração dos recursos ambientais nas mãos dos mais poderosos (Acselrad; Mello; Bezerra, 2009). Assim, destacamos que o fenômeno da desigualdade ambiental é gerado por uma acumulação de riqueza com a apropriação dos bens ambientais e pelos empreendimentos econômicos poluidores, dentre os quais podemos citar as atividades de monocultura e de mineração, os danos ambientais provocados por barragens, agronegócio para exportação, usinas hidrelétricas e indústrias petroquímicas. Em vista disso, Leff (2009, p. 28)<sup>127</sup> reitera que

---

<sup>127</sup> Enrique Leff é um dos principais pensadores da ecologia política na América Latina, conhecido por suas reflexões sobre os impactos do capitalismo e das práticas modernas de desenvolvimento sobre o meio ambiente e as culturas locais. Em seu livro *Ecologia, capital e cultura: a territorialização*



Este processo de espoliação e exploração implica na destruição da base de recursos naturais e culturais dos países pobres, que poderiam usá-la para seu desenvolvimento endógeno. Seus efeitos mais duradouros resultam da destruição do *potencial produtivo* dos países do Terceiro Mundo, devido à introdução de padrões tecnológicos inapropriados; também, pela indução de ritmos de extração e pela difusão de modelos sociais de consumo que geram um processo de degradação de seus ecossistemas, de erosão de seus solos, de esgotamento de seus recursos e de extermínio de suas culturas.

A reflexão posta por Leff (2009) enfatiza os efeitos da exploração da força de trabalho do ser humano e do meio ambiente e a maneira como esse processo afeta as classes populares, especialmente nos países periféricos. Dessa forma, o debate inclui o modo como a destruição ambiental e a desigualdade social, impostas pelo sistema econômico, impactam não somente a preservação da biodiversidade dos ecossistemas, mas também as formas de sobrevivência da classe trabalhadora. Assim, o cenário descrito pelo autor reforça a ideia de que a desigualdade social e a dependência econômica dos países menos desenvolvidos constituem uma das bases do atual modelo de expansão do capital, sendo mantidos por processos de alienação cultural e social, pela concentração de renda e de bens ambientais em poucas mãos, tornando inviável quaisquer alternativas de desenvolvimento autônomo e sustentável para as comunidades que vivenciam as consequências da intensificação da exploração da mão de obra e dos recursos naturais. Com isso, nas palavras de Leff (2009, p. 28),

[...] a desigualdade entre países ricos e pobres não surge só de uma divisão desigual da riqueza que seria explicada – e justificada – pelo atraso tecnológico e a inadequada relação dos fatores produtivos dos países do Sul frente às características dos padrões tecnológicos gerados pelos

---

*da racionalidade ambiental*, propõe uma crítica ao modelo hegemônico de racionalidade econômica e técnica que desconsidera as dimensões culturais e territoriais dos ecossistemas.

países do Norte. As diferenças de nível de desenvolvimento entre as nações resultam da transferência da riqueza, gerada mediante a sobre-exploração dos recursos naturais e da força de trabalho – principalmente das populações camponesas e dos povos indígenas – dos países dominados, para os países dominantes.

A partir da ponderação de Leff (2009), enfatizamos a relevante discussão sobre a relação entre subdesenvolvimento e degradação ambiental. De acordo com o autor, o processo de subdesenvolvimento ocorre em razão da divisão internacional do trabalho, da troca desigual de mercadorias e da degradação ambiental, sendo resultado da transferência de riqueza das nações mais pobres para os países mais ricos. Assim, postula-se que as manifestações diretas da desigualdade social são refletidas nas formas como os recursos naturais são apropriados e dilapidados nos países subdesenvolvidos, destacando que *exploração da natureza* e *economia* são processos que estão inter-relacionados. Para tanto, Leff (2009) traz a ideia de que o subdesenvolvimento não é consequência de um atraso tecnológico, nem um estágio do desenvolvimento desses países, mas constitui-se como condição estrutural de um sistema que prioriza a transferência de riqueza dos países do Hemisfério Sul para os do Norte, por intermédio da exploração.

Por conseguinte, pode-se dizer que a riqueza oriunda da *espoliação ecológica* dos países subdesenvolvidos é transferida aos países do Hemisfério Norte, enquanto os efeitos da exploração ambiental são sentidos nos países do Sul. Assim, a injustiça ambiental, justificada pela existência do fenômeno da desigualdade social, está presente tanto interna como externamente, ou seja, é reflexo da desigualdade existente na relação entre os sujeitos dentro de um mesmo país, bem como entre os países. Dessa forma, aponta Leff (2009, p. 35) que “o subdesenvolvimento é resultado dos processos de degradação ambiental que sofre-

ram os países do Terceiro Mundo devido à sua dependência tecnológica do exterior e à deformação do seu modelo de desenvolvimento”.

Dentro desse cenário, destaca-se o conceito de conflitos socioambientais como sendo o processo no qual ocorre uma disputa por diferentes e conflitantes formas de significação, apropriação e uso dos recursos naturais e, nesse enfrentamento, verifica-se uma desigualdade de poder entre os grupos sociais. Assim, de um lado, estão situadas as comunidades e sujeitos que sofrem, de forma mais intensa, com a carga dos danos ambientais, e, de outro, verificam-se os agenciadores das agressões ao meio ambiente – grupos com maior força econômica e política, que sobrepõem seus interesses e condições para a população mais pobre.

No âmbito do estudo e análise dos conflitos socioambientais<sup>128</sup>, verificamos a falta de acesso ao saneamento básico<sup>129</sup>, a exposição de populações a áreas contaminadas por produtos químicos e a perda de territórios de populações tradicionais – arruinando a relação histórica e o sentido de identidade que os sujeitos possuem com o espaço, causando o desenraizamento do indivíduo em relação ao seu local de moradia. Além disso, intensificam-se os danos causados por enchentes<sup>130</sup> e outros efeitos das mudanças climáticas

<sup>128</sup> Para aprofundar a análise dos conflitos socioambientais, sugerimos consultar o Mapa de Conflitos Envolvendo Injustiça Ambiental e Saúde no Brasil, disponível em: <https://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br/>

<sup>129</sup> Conforme a reportagem no site do G1 (disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2024/11/23/mais-de-4-milhoes-de-brasileiros-nao-tem-banheiro-em-casa.ghtml>. Acesso em: 10 jan. 2025), estima-se que mais de 4 milhões de brasileiros não possuem banheiro em sua residência, tratando-se de uma emergência ambiental e social, visto a situação de extrema vulnerabilidade social à qual esses sujeitos estão expostos, bem como os danos à saúde.

<sup>130</sup> Durante o ano de 2024, o Rio Grande do Sul enfrentou a maior tragédia climática de sua história, caracterizada por chuvas intensas que resultaram em enchentes devastadoras. Entre o final de abril e o início de maio, tempestades severas atingiram 478 dos 497 municípios gaúchos, afetando cerca de 2,4 milhões de pessoas, resultando em número estimado de 183 mortes. Nesse episódio, 442 mil moradores tiveram que deixar suas resi-

vivenciados por aqueles que econômica e territorialmente são excluídos da sociedade. Esses efeitos ocorrem devido à exploração desenfreada do meio ambiente, tencionando a manutenção e um aumento dos lucros obtidos por meio da espoliação ecológica, processo fundamentado no discurso liberal, o qual é pautado na necessidade do crescimento econômico. Nesse sentido, coloca Malagodi (2012, p. 55) que o modelo de desenvolvimento e expansão da complexa estrutura industrial no Brasil, desde os anos 1980, mostrou-se nocivo à natureza e aos povos locais:

Aceleraram-se os ritmos do ciclo industrial de extração de materiais, emissão de efluentes e resíduos, ancorados na concentração de renda e nas exportações. Isso tudo causou uma grande desestruturação nos ecossistemas, deslocando populações que dependiam dessa base de recursos para áreas menores e menos férteis, levando à intensificação desse uso e comprometendo, com o tempo, sua qualidade.

Em relação às causas da desigual proteção ambiental, Acselrad, Mello e Bezerra (2009) debatem sobre quatro processos a ela vinculados: a dinâmica do mercado; as políticas de localização; a desinformação organizada institucionalmente; e a neutralização da crítica potencial. No que tange à dinâmica do mercado, os autores comentam que as populações de menor renda se encontram situadas nas áreas de maior risco ambiental, uma vez que não possuem a mobilidade espacial necessária para escapar das áreas

---

dências, com cerca de 18 mil em abrigos e 423 mil desalojados; mais de 640 mil residências tiveram o abastecimento de água cortado, e 440 mil clientes ficaram sem energia elétrica; sem contar os prejuízos financeiros e as inúmeras estradas bloqueadas devido a deslizamentos, inundações, destruição de pistas e queda de árvores, inviabilizando até mesmo a prestação de socorro para os atingidos. Trata-se, então, de um descaso com as políticas públicas ambientais e a falta de planejamento e de investimentos financeiros na prevenção dos riscos ambientais, bem como há uma flexibilização das normas ambientais no Brasil. Esses fatores permitem que a desigualdade social e a injustiça ambiental operem a favor dos sujeitos que compõem a classe dominante no país.

poluídas e ambientalmente degradadas, ocorrendo uma segregação socioespacial. Sobre as políticas de localização, caracterizam-se pelo fenômeno da distribuição locacional das atividades poluentes para as áreas mais pobres das periferias das cidades, processo que ocorre, muitas vezes, com a omissão do próprio Estado.

Outro elemento que integra a desigual proteção ambiental refere-se à desinformação organizada institucionalmente, gerada por processos de gestão ambiental não democráticos e sem a participação popular, em que não são divulgadas, ou são manipuladas, as informações sobre as consequências danosas das ações dos empreendimentos para a população, bem como para a natureza. Por fim, a neutralização da crítica potencial envolve a construção, pelas empresas poluidoras, de “políticas de conquista da simpatia das populações vizinhas aos empreendimentos a fim de evitar mobilizações que questionem seu funcionamento” (Acselrad; Mello; Bezerra, 2009, p. 81). A lógica da injustiça e da desigualdade ambiental, portanto, envolve ações e políticas que visam ao alcance da desmobilização social, o que podemos denominar como sendo a disseminação de uma pedagogia da conformidade política.

### *A Educação Ambiental crítica como elemento de contraposição aos dispositivos de produção da injustiça ambiental*

Leff (2009) realiza a crítica aos pressupostos da racionalidade econômica, destacando-a enquanto modelo de desenvolvimento que tem como objetivo a capitalização da natureza. Para tanto, afirma que o livre mercado defende o discurso da possibilidade da criação de mecanismos de ajuste do desequilíbrio ecológico e das desigualdades sociais – ideia que o autor critica e questiona com veemência. Nesse debate, enfatiza que a crise ambiental foi desvelada

pela insustentabilidade ecológica da racionalidade econômica e não se constitui como uma crise passageira, mas civilizatória. Por esse motivo, não podemos afirmar que há uma solução tecnológica para a crise ambiental, rumo a uma economia sustentável, a não ser que seja assumida a criação de uma nova racionalidade produtiva, o que Leff (2009) denomina de *racionalidade ambiental*. Posto isso, sobre o crescimento econômico relacionado ao debate ambiental, Leff (2009, p. 281) comenta que:

A crise do crescimento econômico manifestada na destruição da base de recursos naturais, no desequilíbrio ecológico, na contaminação ambiental e na degradação da qualidade de vida levou uma revisão dos princípios morais que guiam a conduta dos homens e que legitimam a tomada de decisões sobre as práticas de uso e exploração dos recursos naturais.

Mediante isso, Leff (2009) reflete sobre necessidade de se criar uma cultura ecológica, salientando que é preciso uma tomada de consciência no que tange à mudança de comportamento, mobilizando a participação cidadã para a preservação ambiental. No entanto, o autor afirma que adotar uma cultura ecológica possui seus limites, uma vez que não é capaz de romper com a lógica estrutural dos mecanismos de exploração dos recursos naturais. Assim, a cultura ecológica “circunscreve-se ao campo das formações ideológicas e do comportamento das pessoas, sem tocar as raízes da racionalidade produtiva e os estilos de *desenvolvimento* dos quais dependem os processos de degradação ambiental” (Leff, 2009, p. 281).

Haja vista a crítica de Leff (2009) acerca da construção de uma cultura ecológica para o enfrentamento da crise ambiental, o autor destaca que a mesma deve integrar a dinâmica de edificação de uma racionalidade ambiental, em que “deve ser concebida num quadro mais amplo, no qual estes processos ideológicos transformam as relações

de produção e as relações de poder entre Estado e sociedade” (Leff, 2009, p. 281). Para tanto, Leff (2009) defende alguns processos necessários para a construção de uma racionalidade ambiental: o estabelecimento dos parâmetros axiológicos de uma ética ambiental; a concepção de uma teoria ambiental que tencione a condução de processos socioeconômicos para um desenvolvimento mais sustentável; e, por fim, a mobilização em diferentes grupos sociais e a prática de projetos de gestão ambiental participativa fundada nos princípios de uma racionalidade ambiental e na sustentabilidade. Tendo em vista o conceito de racionalidade ambiental, Leff (2009, p. 282), assim a define:

O conceito de *racionalidade ambiental* emerge, assim, de uma estratégia teórica para articular as condições ideológicas, teóricas, políticas e materiais que estabelecem novas relações de produção e novas bases para o desenvolvimento das forças produtivas. As categorias teóricas do marxismo tradicional – modo de produção, formação econômico-social – resultam demasiado esquemáticas para se compreender a articulação das esferas ideológica, política e econômica, com os processos ecológicos, tecnológicos e culturais que constituem as bases e as condições de sustentabilidade da produção.

Assentado no conceito de Leff (2009), é viável conceber o papel fundamental da Educação Ambiental crítica na transformação das desigualdades estruturais, visto que ela possibilita o questionamento e a conscientização em relação ao modo como os efeitos ambientais afetam as classes populares e o meio ambiente, bem como viabiliza a construção de alternativas sustentáveis e inclusivas. Para tal intuito, a defesa de uma Educação Ambiental crítica, baseada nos princípios da formação integral do sujeito, é fulcral para o entendimento de que a luta contra as desigualdades socioambientais e a degradação do meio ambiente são indispensáveis para uma reestruturação da sociedade. Dentro dessa perspectiva, a criticidade desempenha uma

função vital para a conscientização crítica ambiental, e, nas palavras de Freire (2018, p. 32-33), refletimos que

Não há para mim, na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma *ruptura*, mas uma *superação*. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, *curiosidade epistemológica*, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão. Na verdade, a curiosidade ingênua que, “desarmada”, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna *curiosidade epistemológica*.

Com base no pensamento de Freire (2018) acerca da importância da criticidade na educação crítica-libertadora, acredita-se que essa vertente é capaz de conectar as questões socioambientais e culturais a um conceito de educação emancipatória, alicerçada na possibilidade de suplantando as desumanidades provocadas pela degradação do meio ambiente. E, pensando no conceito de racionalidade ambiental enquanto uma filosofia contra hegemônica ao sistema, Leff (2009) postula que a racionalidade ambiental é entendida como uma articulação de racionalidades, que parte da construção de princípios éticos à adoção de práticas produtivas descentralizadas, autogestionárias e que respeitam a diversidade cultural dos povos. Nesse aspecto, o autor propõe a construção: de uma ética ambiental direcionada por princípios morais perante a natureza e no uso dos recursos naturais; de uma teoria ambiental como estratégia teórica que articula as condições ideológicas, políticas e materiais e fornece as novas bases para as relações de produção; de projetos de gestão participativa capazes de articular democracia, direitos humanos e satisfação das necessidades



básicas da população. Assim, a racionalidade ambiental, a partir do exposto, pode ser entendida como

[...] um sistema integrado de *esferas de racionalidade*, que articula a fundamentação dos valores e organização do conhecimento em torno dos processos materiais que dão suporte a um paradigma ecotecnológico de produção e à instrumentalização dos processos de gestão ambiental. A objetivação deste conceito de racionalidade, como uma forma de organização social e produtiva concreta suscita, desse modo, a necessidade de que os princípios de racionalidade ambiental sejam coerentes com os fundamentos conceituais de sua racionalidade teórica, com os processos produtivos que lhe dão suporte material e com os instrumentos da racionalidade técnica que assegurem a sua eficácia (Leff, 2009, p. 283-284).

A partir da citação acima, pode-se considerar que a racionalidade ambiental se constitui como um conceito basilar da Educação Ambiental crítica, visto que esta prevê a construção de uma nova lógica de organização social e produtiva no que tange à exploração do meio ambiente. Entendemos, a partir da proposta de Leff (2009), que o sistema integrado da racionalidade ambiental propõe um rompimento com a racionalidade econômica da atualidade, desconsiderando quaisquer formas de exploração humana ou relacionada ao meio ambiente. Nesse sentido, a racionalidade ambiental reivindica os valores humanistas, tendo como base os princípios da dignidade humana, da solidariedade social, do cuidado com a natureza e do encantamento pela vida (Leff, 2009).

O conceito de racionalidade ambiental, como um dos elementos fundantes da Educação Ambiental crítica, está alicerçado na produção de uma democracia participativa, em que o localismo leve em consideração a regulação da economia a partir das necessidades, das possibilidades e da participação local das populações na tomada de decisão sobre a gestão dos recursos naturais, processo que Leff

(2009) denomina de alternativa localista de desenvolvimento. Assim, um dos elementos da crítica ecológica aos processos de produção da injustiça ambiental refere-se à segregação socioespacial enquanto consequência das políticas de localização e dos limites de mobilidade espacial das classes populares quando submetidas a riscos ambientais. Desse modo, verifica-se que a mobilidade espacial perante os riscos ambientais é um movimento permitido àqueles com maior poder aquisitivo no modo de produção capitalista, visto que podem escapar, portanto, das zonas poluentes e dos impactos causados pelos eventos climáticos extremos, como as enchentes e os deslizamentos de terra, residindo em áreas mais protegidas.

Nesse debate salientamos o conceito de racismo ambiental, o qual, na atualidade, tem seus efeitos ampliados pela degradação ambiental e pelos eventos climáticos extremos, por isso também é denominado de racismo climático. Enquanto processo de violação dos direitos constitucionais das populações negras, indígenas, quilombolas e urbanas periféricas, o racismo ambiental se insere no quadro que compõe o conjunto de desigualdades e injustiças que caracterizam a sociedade brasileira. Salientamos que

O racismo ambiental e o racismo climático são questões políticas e humanitárias que evidenciam uma construção social que determina como alguns grupos são mais relevantes que outros tanto para a ciência, como para as políticas públicas. Povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos e periféricos não escolheram os lugares considerados de risco para viver, foram forçados e jogados para regiões de risco, ou têm seus territórios transformados em áreas de risco, distanciados de suas capacidades e competências de relações produtivas (Pereira; Araújo, 2023, p. 63).

Em síntese, enxergamos no potencial reflexivo da educação ambiental crítica um artifício que tenciona a articulação entre racionalidade ambiental e consciência crítica, a partir de um ensino pautado nos princípios éticos, respei-

tando os fundamentos teórico-práticos da sustentabilidade. Assentado nessa concepção de educação crítica, vislumbra-se, a partir de um alinhamento entre a suplantação da desigualdade social e ambiental, uma produção sem exploração humana, respeitando-se as especificidades locais e o uso responsável e justo dos recursos naturais. Nesse debate, Loureiro (2024b, p. 137) pontua que a Educação Ambiental crítica se refere a “um processo intencional e permanente de formação humana, que problematiza as relações sociedade-natureza e busca um ‘outro mundo possível’. E para que ganhe capacidade realizadora, necessita se constituir no diálogo com os expropriados e subalternizados”.

Nesse âmbito, torna-se necessário refletir sobre as diferentes e divergentes concepções e tendências político-pedagógicas da educação ambiental que se encontram em permanente disputa. Desse modo, debater os conflitos ambientais existentes, de forma a compreender criticamente as abordagens, concepções e ações de educação ambiental que estão permeados por interesses de grupos econômicos, como as grandes corporações transnacionais e organizações multilaterais, responsáveis por consequências políticas e territoriais que afetam as formas de sobrevivência e as práticas culturais de populações, é fundamental para entender a dinâmica de produção das injustiças ambientais. Assim, de acordo com Porto-Gonçalves (2013), os diferentes povos atribuem significados diversos às formas como operamos e nos relacionamos com a natureza, é daí que o “território se torna, por tudo isso, uma categoria central para dar conta do desafio ambiental contemporâneo, na medida em que comporta, na sua materialidade, a tensão entre diferentes formas de apropriação do espaço” (Porto-Gonçalves, 2013, p. 63).

A abordagem da Educação Ambiental crítica defende que a superação das condições de desumanização, que se expressam nos casos de injustiça ambiental, constitui-se

como tarefa histórica do processo educativo, entretanto, para isso, é preciso considerar que “não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem” (Freire, 2020, p. 33). Nesse sentido, com fundamento em Freire, pontuamos que o ser humano possui a vocação ontológica de intervir na realidade, sendo capaz de observar, admirar e atuar no mundo, de forma intencional, a partir de uma atitude intelectual de investigação e compreensão crítica das situações de existência. O autor reflete sobre as possibilidades históricas de uma pedagogia da práxis, orientada para a transformação das condições de opressão que vivencia a classe trabalhadora, objetivando a superação das situações de desumanização. A educação, em Freire (2028, 2020), portanto, é fundamentada em uma perspectiva humanista, reivindicando a transformação das condições políticas e econômicas dos sujeitos oprimidos, tendo como base o processo pedagógico de luta coletiva.

A Educação Ambiental crítica, nesse sentido, fundamenta-se na concepção de educação libertadora de Paulo Freire. Nessa abordagem, a prática educativa dialógica é elemento relevante do processo educativo e um permanente desafio aos educadores que compreendem a luta por justiça ambiental como processo social instituído na ação coletiva, necessária para o enfrentamento das desigualdades socioambientais, conforme destaca Loureiro (2024b, p. 132): “O diálogo em si não emancipa, mas sim o processo social, enquanto unidade material-linguística, que toma o diálogo como pressuposto e exigência prática, instituído por pessoas e grupos sociais em seus movimentos transformadores na sociedade”.

A partir da reflexão proposta, destacamos a relevância da Educação Ambiental fundamentada na perspectiva crítica, tendo em vista que, no sistema econômico atual, pelo fato de sofrer com as desigualdades sociais, a classe

trabalhadora é afetada, também, pela injustiça ambiental, elemento que incide nos modos díspares de apropriação do território e nos sentidos que se atribui à natureza, instaurando um conflito entre as formas culturais tradicionais de produção de riqueza e a lógica da economia mercantil.

### *Considerações finais*

A desigualdade social e a injustiça ambiental estão intrinsecamente ligadas, refletindo as dinâmicas históricas e estruturais de exploração que privilegiam os interesses da burguesia, em detrimento da dignidade humana e da sustentabilidade do planeta. Esse cenário perpetua a exclusão das populações mais vulneráveis, as quais se encontram mais suscetíveis aos efeitos dos danos ambientais, comprometendo o bem-estar coletivo em um contexto de crises climáticas e socioambientais cada vez mais intensas. A partir do debate proposto, portanto, realizamos a crítica aos pressupostos da racionalidade econômica, a qual é caracterizada pelo consumo destrutivo da natureza, pela apropriação dos recursos naturais e destruição das práticas culturais de populações dos países subdesenvolvidos, induzindo modelos sociais de consumo e ritmos, cada vez mais intensos, de extração e exploração do meio ambiente.

A Educação Ambiental crítica, nesse contexto, emerge como campo de conhecimento e ação política que questiona a lógica estrutural do processo de espoliação ecológica vivenciado pelos países subdesenvolvidos. Além disso, contesta e subverte as práticas educativas pautadas somente na mudança de comportamentos individuais e hábitos de consumo, sendo estes considerados elementos limitadores em relação ao rompimento das injustiças ambientais, conquanto são incluídos na denominada abordagem comportamentalista da Educação Ambiental. Desse modo, é ilusão acreditar que as ações individuais podem evitar e/ou

romper com a crise ambiental ou o colapso ecológico (Leff, 2009). Considera-se, portanto, que os objetivos da Educação Ambiental devem estar voltados para a compreensão e o questionamento das condições estruturais da organização produtiva do atual modelo de desenvolvimento, entendendo que este é pautado na sobre-exploração da força de trabalho do ser humano e na destruição da base dos recursos naturais e culturais, especialmente de populações tradicionais dos países subdesenvolvidos, conforme debate realizado por Leff (2009).

Diante disso, a Educação Ambiental crítica é uma ferramenta importante para a transformação social, sobretudo para a suplantação das desigualdades ambientais. Indo além da mera reprodução dos valores neoliberais postos na sociedade, propõe, a partir de uma prática emancipadora, a conscientização dos sujeitos quanto às raízes estruturais desiguais e à ampliação dos problemas ambientais. Ademais, a Educação Ambiental crítica, enquanto área de conhecimento e de atuação política, aglutina as possibilidades de promover o engajamento ético necessário para a construção de soluções coletivas que respeitem os saberes e as realidades locais e regionais, no sentido de promover a justiça social e ambiental, tencionando a valorização de práticas sustentáveis.

Nesse sentido, a adoção de uma racionalidade ambiental pautada em valores éticos, nos saberes locais e na inovação tecnológica, e o seu alinhamento junto à implementação de políticas públicas ambientais inclusivas, auxilia na luta contra as desigualdades e injustiças. E, pautando-se na Educação Ambiental crítica, mobilizam-se possibilidades para a construção de sociedades mais justas, as quais compreendem o meio ambiente como fonte de vida, questionando-se a concepção de natureza enquanto mercadoria. Frente aos impactos causados pelo fenômeno

da desigualdade social e da injustiça ambiental, sua suplantação é urgente e essencial, considerando a necessidade de um novo paradigma na relação sociedade/natureza, pautado na democracia – na gestão ambiental participativa, na qualidade de vida e nos direitos humanos relativos ao ambiente.

## Referências

- ACSELRAD, Henri; MELLO, Cecília Campello do Amaral; BEZERRA, Gustavo das Neves. *O que é justiça ambiental*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- BRASIL. *Decreto nº 6.040, de 7 de Fevereiro de 2007*. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília, DF: 7 de fevereiro de 2007.
- FREIRE, P. *Educação e Mudança*. 42. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz & Terra, 2020.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 56. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz & Terra, 2018.
- LEFF, Enrique. *Ecologia, capital e cultura: a territorialização da racionalidade ambiental*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação Ambiental crítica e conflitos ambientais: reflexões à luz da América Latina. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 22, p. 1-24, 2024a.
- LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação Ambiental e povos tradicionais: uma abordagem crítico-transformadora. *Revista Momento – diálogos em educação*. v. 33, n. 3, p. 123-138, set./dez., 2024b.
- MALAGODI, Marco. Conflitos socioambientais. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antônio (Org.). *Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA, 2013. p. 51-62. v. 3.
- SOUZA, Jessé. *A elite do atraso*. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.
- PEREIRA, Dulce Maria; ARAÚJO, Suely. O que são mudanças climáticas? In: BELMONT, Mariana (Org.). *Racismo ambiental e emergências climáticas no Brasil*. São Paulo: Instituto de Referência Negra Peregum, 2023, p. 49-70.
- PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. *O desafio ambiental*. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. *A globalização da natureza e a natureza da globalização*. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.



# NATUREZA PERFEITA, SOCIEDADE DOENTE: IMPACTOS DA CIVILIZAÇÃO NA ANATOMIA E HISTOLOGIA HUMANA A PARTIR DE UMA ABORDAGEM ROUSSEAUNIANA

Bruno Salvador<sup>131</sup>

Leticia Maria Passos Corrêa<sup>132</sup>

Caroline Crespo da Costa<sup>133</sup>

Rosangela Ferreira Rodrigues<sup>134</sup>

## *Introdução*

Desde a consolidação do modelo social que rege o mundo contemporâneo, observa-se um afastamento crescente do ser humano com a natureza, tanto no sentido ambiental quanto no que diz respeito ao seu estado físico natural. Frente a isso, o presente artigo tem como principal objetivo analisar questões da sociedade contemporânea e investigar suas implicações no funcionamento do corpo humano, a partir da perspectiva anatômica e histológica. Busca-se, assim, estabelecer conexões entre os hábitos de vida, as condições sociais e os impactos que esses fatores podem exercer na estrutura e no funcionamento do organismo.

---

<sup>131</sup> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3429443221688046>  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1301-6653>  
E-mail: [contatobrunosalvador@gmail.com](mailto:contatobrunosalvador@gmail.com)

<sup>132</sup> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2010619249802101>  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0300-6099>  
E-mail: [leticiampcorrea@gmail.com](mailto:leticiampcorrea@gmail.com)

<sup>133</sup> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1779599543899214>  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5630-1297>  
E-mail: [carolneuro2@gmail.com](mailto:carolneuro2@gmail.com)

<sup>134</sup> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3790250732811956>  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9023-4860>  
E-mail: [rosangelaferreirarodrigues@gmail.com](mailto:rosangelaferreirarodrigues@gmail.com)

Para tanto, foi adotada uma abordagem holística, que reconhece o corpo como um sistema complexo, cuja totalidade supera a soma de suas partes. A partir dessa visão do holismo, valorizam-se a harmonia e a sofisticação do organismo humano, compreendido como uma engrenagem interdependente e adaptativa. No entanto, também se destaca a vulnerabilidade inerente à biologia humana, enfatizando que, por mais preciso e equilibrado que seja o funcionamento total de um organismo, ele permanece suscetível a falhas, especialmente quando submetido a condições externas impostas pelo meio social, levando, assim, a uma crítica social embasada nas ideias de Jean-Jacques Rousseau.

Quanto a isso, como afirma o autor, “A terra oferece ao homem, na harmonia dos três reinos, um espetáculo cheio de vida, de interesse e de encanto, o único espetáculo no mundo de que seus olhos e seu coração não se cansam nunca” (Rousseau, 2018, p. 95). Contudo, atualmente, observa-se um crescimento desenfreado do distanciamento entre o ser humano e a natureza, impulsionado por fatores sociais e econômicos, que moldam rotinas cada vez mais artificiais e sedentárias. Um exemplo evidente de tal afirmação seriam os ambientes de trabalho com jornadas extensas, nos quais os trabalhadores passam longas horas sentados diante de um computador para executar suas funções. No entanto, a permanência prolongada nessa posição, com pouca ou nenhuma movimentação, pode acarretar impactos significativos à saúde.

A desigualdade social é um dos fatores diretamente determinantes do nível de saúde da população, transcendendo barreiras sociais e econômicas, acarretando marcas na estrutura e fisiologia do corpo humano. Pesquisas recentes apontam que fatores como pobreza, discriminação e insegurança alimentar e habitacional exercem influência

na saúde física, não somente a nível comportamental, mas também celular, histológico e anatômico (Krieger, 2020).

Um dos principais mecanismos biológicos relacionados a essa ligação é o estresse crônico, muito conhecido por sua capacidade de alterar o eixo hipotálamo-hipófise-adrenal (HPA) e estimular os processos inflamatórios (Voet, 2008). Tais processos afetam os tecidos e órgãos fundamentais, como o cérebro, o sistema cardiovascular e o músculo esquelético (Krieger, 2020). Além disso, as condições impostas em ambientes de baixa renda frequentemente culminam em estilos de vida sedentários, como, por exemplo, um homem que trabalha em uma jornada de 12 horas diárias e dificilmente terá energias para realizar alguma atividade física. Fatores como esses, associados ao estresse psicossocial, impulsionam o processo de degeneração tecidual e a perda de massa muscular (Krieger, 2020).

Do ponto de vista histológico, há evidências de que a exposição prolongada a fatores sociais adversos (p. ex., falta de acesso a um exercício físico de qualidade, jornadas prolongadas de trabalho sem movimentação ou obesidade por má alimentação) podem ocasionar uma série de alterações celulares, como apoptose precoce, fibrose tecidual e remodelamento de estruturas vasculares. Segundo Gonçalves (2021), o crescimento do número de biomarcadores inflamatórios e o comprometimento da matriz extracelular são fenômenos comuns em populações submetidas à privação social. Essas mudanças não se prendem apenas a consequências funcionais, mas também estruturais, afetando intrinsecamente a morfologia dos tecidos essenciais ao funcionamento do corpo humano.

Outrossim, o termo “*Embodiment*”, em livre tradução “Corporeificação”, trabalhado por Nancy Krieger (2020), sugere que as experiências sociais vividas são literalmente inscritas no corpo humano, moldando a biologia do orga-

nismo ao longo do tempo. Desse modo, para que se possa compreender as consequências anatômicas e histológicas perante a sociedade e suas relações com a desigualdade social, torna-se fundamental uma integração entre diversas áreas do conhecimento, como biologia, medicina e filosofia.

Diante desse contexto, este trabalho visa a uma análise aprofundada dos efeitos somáticos ocasionados pela desigualdade social, negligência da cidadania para a população, em que a sociedade contemporânea impõe condições antinaturais ao corpo humano, bem como trabalho sedentário, ritmo industrial, artificialização da rotina, entre diversos outros, com enfoque nas alterações histológicas e anatômicas mediadas por fatores como sedentarismo e estresse crônico. Ao fazer uma revisão bibliográfica, busca-se formar um panorama abrangente dos mecanismos biológicos que traduzem os efeitos da sociedade em doenças concretas.

## *Holística*

### *A visão de um organismo interdependente*

Dentro da lógica holista, o corpo humano não pode ser compreendido como um simples aglomerado de partes isoladas, mas como um sistema interdependente, em que a disfunção de um dos elementos que compõem uma das partes irá prejudicar o todo (Dangelo, 2000). A histologia ensina que os tecidos epiteliais, conjuntivos, musculares e nervosos interagem continuamente em busca da homeostase (Junqueira, 2008), com a tentativa de manter seu ambiente interno estável, contudo qualquer fragilidade, físico ou social, gera consequências em cadeia. Quando Rousseau (1762, p. 10) afirma que “o homem nasce livre, e por toda parte se encontra acorrentado”, podemos entender essa metáfora em termos biológicos, como: “O organismo, moldado para a liberdade e o equilíbrio, encontra-se hoje

submetido a hábitos antinaturais, alimentados por uma sociedade que demanda a produtividade acima da vitalidade”.

Essa interdependência interna do organismo se assemelha, em diferentes escalas, à relação do homem com o meio em que vive. Sendo assim, questiona-se: como pode viver em um ambiente que ele mesmo destrói, ou que sofre com essa destruição? Como observa o autor, “Tudo é bom ao sair das mãos do Autor das coisas; tudo degenera nas mãos do homem” (Rousseau, 1762, p. 9). Desse modo, torna-se intrínseca a ligação do bem-estar do organismo com o meio físico e social no qual se encontra, e ambos geram efeitos mútuos onde pode-se gerar certo adoecimento, não apenas biológico, mas mental, ético e existencial.

A holística permite o reconhecimento de que tais alterações não podem ser tratadas de forma isolada, como simples doenças, alterações ou disfunções. Elas são o reflexo de um corpo que reage a um ambiente hostil, fragmentado e opressor. Como afirma Edgar Morin (2000), a compreensão do ser humano exige perceber sua inserção em ambientes e sistemas complexos, em que biologia, cultura e estrutura social se complicam.

### *A complexidade do organismo, harmonia e sofisticação*

O corpo humano é uma obra de engenhosidade biológica. Cada célula, tecido, órgão e sistema interage de uma forma contínua e muito bem conduzida por meio de *feedbacks*, ajustes e cooperação mútua (Voet, 2008). O organismo como um todo não funciona de forma compartimentalizada, mas sim como uma totalidade complexa e equilibrada, cuja funcionalidade interdepende de suas partes. O sistema cardiovascular nutre os tecidos, o nervoso regula suas funções, o muscular controla o movimento corporal, todos participando de um diálogo contínuo e adaptativo

(Junqueira, 2008). O interrompimento dessa sincronia por fatores externos, como estilo de vida, pode comprometer a engrenagem vital.

A partir de um olhar histológico, a sofisticação do corpo humano é percebida para além da aparência externa, mas também nas microestruturas que sustentam a vida. As junções intercelulares, os capilares microscópicos, os prolongamentos neuronais e a composição das fibras musculares revelam uma inteligência evolutiva profundamente sensível e precisa (Oliveira, 2019). Qualquer interferência insistente nesses tecidos, por hábitos como má alimentação ou falta de atividade física, compromete sua homeostase (Stryer, 2008). É nesse ponto que o discurso com base na filosofia rousseauiana sobre o afastamento do natural para o social ganha uma dimensão biológica concreta, na qual o corpo sofre quando a vida que leva se afasta de sua essência natural.

## *Sociedade e comodidades*

### *A sociedade e o capital*

Em *Do contrato social* (1762) e suas demais obras, Rousseau aponta que a corrupção e a degradação humanas são decorrências da sociabilidade, oriundas não apenas por instituições políticas, mas por um modelo social que distancia o ser de sua organicidade, transformando o corpo de algo natural em um objeto moldado pelo trabalho, pela produtividade e pelo consumo.

Seguindo esse raciocínio, a sociedade contemporânea, de forma acelerada, desigual e altamente exigente, torna-se uma força opressora sobre o corpo humano. Sendo assim, de acordo com Rousseau (1762, p. 12), “Ceder à força é um ato de necessidade, não de vontade; quando muito um ato de prudência. Em que sentido pode vir a ser um dever?”,

consequentemente rompendo ciclos naturais de movimento, alimentação, repouso e interação com o ambiente, assim como afirma o filósofo Michel Foucault (1987, p. 118), ao dizer que “O corpo é investido de relações de poder”. Assim, a corporeidade torna-se algo meramente funcionalizada, despersonalizada e adaptada às exigências de uma cidadania reduzida à produtividade econômica, já não mais destinada à realização do potencial humano completo. Como afirma o autor,

Tenhamos, pois, cuidado em não confundir o homem selvagem com os homens que temos sob os olhos. A natureza trata todos os animais abandonados aos seus cuidados com uma predileção que parece mostrar quanto é ciosa desse direito. O cavalo, o gato, o touro, o próprio burro, têm, em geral, um talhe mais alto, todos uma constituição mais robusta, mais vigor, força e coragem nas florestas do que nas nossas casas: perdem a metade dessas vantagens ao se tornarem domésticos, e dir-se-ia que todos os nossos cuidados em tratar bem e nutrir esses animais só conseguem abastardá-los. O mesmo acontece com o homem: tornando-se sociável e escravo, torna-se fraco, medroso, submisso; e sua maneira de viver mole e efeminada acaba de debilitar, ao mesmo tempo, a sua força e a sua coragem. Acrescentemos que, entre as condições selvagem e doméstica, a diferença de homem para homem deve ser maior ainda que de animal para animal: porque, tendo o animal e o homem sido tratados igualmente pela natureza, todas as comodidades que o homem se proporciona mais do que aos animais por ele amansados são outras tantas causas particulares que o fazem degenerar mais sensivelmente (Rousseau, 1762, p. 17).

Essa corporeidade complexa, sofisticada, adaptativa e, ao mesmo tempo, frágil é o que Rousseau via como a imagem biológica do ser natural, sendo um corpo harmônico em si mesmo, mas continuamente alienado em contato com uma civilização desigual e artificial. Como diz, “O primeiro que, tendo cercado um terreno, se lembrou de dizer: Isto é meu, e encontrou pessoas bastantes simples para o acreditar, foi o verdadeiro fundador da sociedade civil” (Rousseau,

1762, p. 91), assim afirmando a ideia de desigualdade como uma construção social. Quando os cidadãos são privados do contato com sua própria natureza, por consequência de jornadas exaustivas, ambientes sub-humanos e alienação do próprio tempo, o resultado é um corpo doente, não por falha genética nem contaminação viral, mas por injustiça estrutural.

Nesse cenário em que os corpos são modelados pelas exigências do meio de produção contemporâneo, é impossível escantear as problemáticas da lógica capitalista sobre a pressão corporal. O ser humano passa a ser reduzido à sua força de trabalho, e seu corpo, antes compreendido como uma totalidade viva, torna-se um instrumento de produção, fragmentado e explorado.

Entender esse acontecimento como algo antinatural e que aprisiona o homem é fundamental para o entendimento desta pesquisa. Nas palavras do autor, “Nunca acreditei que a liberdade do homem consistisse em fazer o que quer, mas sim em nunca fazer o que não quer” (Rousseau, 2018). Anos mais tarde, a obra *O Capital* também alerta que “o trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz” (Marx, 1844, p. 1), indicando a alienação do próprio corpo no processo de trabalho. Essa dissociação não é meramente teórica, ela se expressa na fisiologia como uma fadiga crônica, disfunções musculoesqueléticas, alterações metabólicas e outros sinais histológicos e anatômicos que revelam um organismo submetido à exaustão sistêmica. Assim, o corpo, longe de ser neutro, carrega as marcas da opressão estrutural e social na qual se encontra, como afirma Rousseau (2018, p. 37): “Lançado, desde a infância, no torvelinho da sociedade, aprendi cedo, por experiência, que não era feito para viver nela, onde nunca conseguiria chegar ao estado de que meu coração precisava”.



## 2.2 Contemporaneidade e um novo modo de viver

O sedentarismo, causado por rotinas laborais exaustivas, resulta em atrofias musculares que geram consequências para além da mobilidade, também relacionadas à circulação e ao metabolismo:

Nesse sentido, o sedentarismo, bem como o excesso de alimentos ultraprocessados, os maus hábitos e o imediatismo da sociedade, intensificam o processo de perda de massa magra e aumento de gordura corporal, o que configura a obesidade como a verdadeira pandemia dos tempos hodiernos (Pretti *et al.*, 2025, p. 3).

A redução da vascularização periférica e a inflamação crônica dos tecidos representam algumas das diversas respostas adaptativas de um corpo tensionado entre sua biologia natural e as imposições do meio em que se encontra social e economicamente, como afirma Gonçalves (2021, p. 18): “Acredita-se que o mecanismo subjacente à formação das CLS envolve a presença de tecido adiposo inflamado e em hipóxia, devido à hipertrofia dos adipócitos, os quais ocasionam uma redução na vascularização resultando em necrose celular”.

Dentro do viés histológico, as CLS são conhecidas como “*Crown-Like Structures*”, ou, em tradução para o português, “Estruturas em Coroa”, agregados de macrófagos que circundam os adipócitos mortos ou em apoptose, formando uma estrutura que se assemelha a uma coroa no corte histológico, dando origem ao seu nome. Esse padrão histológico é geralmente visualizado em cortes corados com H&E (hematoxilina e eosina) ou imunomarcações específicas. Os próprios órgãos são afetados por esse ambiente opressor. Estudos mostram que o estresse crônico, resultante das pressões sociais e econômicas, ativam de forma contínua o eixo hipotálamo-hipófise-adrenal, sobrecarregando órgãos como o fígado e o sistema cardiovascular. Tal

dinâmica corporal resulta, muitas vezes, em manifestações clínicas como esteatose hepática, fibrose e remodelações cardíacas (Steptoe, 2025), demonstrando que a opressão social não é apenas moral ou subjetiva, ela se inscreve nos tecidos do corpo.

No momento atual da sociedade, a ascensão das Inteligências Artificiais e a automatização de alguns trabalhos e tarefas agravam ainda mais o distanciamento entre o corpo, seu estado natural e suas funcionalidades. A ideia de conforto absoluto, rapidez e eficiência nas atividades, embora seja um ótimo facilitador de rotinas, também tem contribuído para a obsolescência progressiva de funções motoras e cognitivas humanas básicas. Com a IA tomando cada vez mais a frente perante atividades físicas e mentais, desde a locomoção até o próprio raciocínio e criatividade, o organismo humano passa a receber menos estímulos, o que acelera o processo de atrofia muscular, perda de flexibilidade, redução da neuroplasticidade e disfunções metabólicas (Deckker, 2025). A vida, cada vez mais mediada por telas e algoritmos, fortalece o sedentarismo entre diversas outras consequências, tornando o corpo não apenas mais inativo, mas também mais vulnerável. Rousseau, em sua obra *Os devaneios do caminhante solitário*, sugere que a civilização corrompe aquilo que originalmente era simples e funcional, conduzindo o ser humano a um estado de alienação diante de sua própria natureza. Hoje podemos dizer que, proporcionado pelas IAs, o conforto sem a necessidade do movimento e a eficiência sem esforço lógico criam uma situação apta para o adoecimento crônico, em que o tão precioso progresso tecnológico, se não acompanhado de uma consciência corporal, pode tornar-se mais um dentre os diversos agentes de desregulação fisiológica presentes na sociedade.

## *A sujeição à falha*

### *Sempre há margem para a falha*

Embora portador de sofisticação e da capacidade de se adaptar, o corpo humano carrega consigo uma vulnerabilidade inerente à falha. A grande quantidade de sistemas que o compõem, como o nervoso, o linfático, o tegumentar, o locomotor, entre outros, somente funcionam devido à complexidade de dependência mútua. A falência de um único sistema pode gerar um efeito cascata por toda a estrutura do organismo. Essa dependência reflete um conceito filosófico, em que a liberdade e a vitalidade do corpo físico só são possíveis em condições que respeitem sua natureza e seu ritmo. Assim como o homem de Rousseau é corrompido pelas instituições sociais, o corpo é fragilizado por estilos de vida que ignoram sua complexidade essencial:

Foi então que tive a oportunidade de saber que todas as tendências da natureza, sem excetuar a própria beneficência, usadas ou seguidas na sociedade, sem prudência e indiscriminadamente, mudam de natureza e se tornam muitas vezes tão prejudiciais quanto eram úteis em sua primeira orientação (Rousseau, 2018, p. 84).

A vulnerabilidade do corpo humano ultrapassa as barreiras sociais e surge de uma condição ontológica de sua própria existência. Desde seu nascimento, o ser humano é lançado ao mundo em um estado desamparado no que diz respeito à fisiologia, dependendo completamente de um “outro” para sua própria sobrevivência. Como observa Rousseau (2001, p. 30), “O primeiro sentimento do homem foi o de sua existência; o seu primeiro cuidado, o de sua conservação”, e, para isso, “As produções da terra lhe forneciam todos os socorros necessários; o instinto o levou a fazer uso delas”. Esse trecho permite perceber a simbiose do organismo e seu ambiente natural, mas também o reconhe-

cimento de sua limitação orgânica. Nenhum ser sobrevive nem opera de forma isolada, pois isso, de certo modo, torna o corpo intrinsecamente frágil.

### *A falha sob pressão*

Essa fragilidade não é apenas resultado de fatores internos, mas é constantemente agravada pelas pressões do mundo social contemporâneo. As exigências incessantes do ambiente de trabalho, pela hiperconectividade digital e a busca por padrões estéticos inatingíveis, impõem ao organismo uma carga prolongada de estresse, que ultrapassa o campo emocional e se inscreve fisicamente nos tecidos. Em resposta a essa sobrecarga, os sistemas corporais entram em um estado de alerta persistente, gerando processos inflamatórios silenciosos, alterações hormonais e disfunções celulares que, com o tempo, se transformam em manifestações concretas, como atrofia muscular pelo sedentarismo, doenças metabólicas por desequilíbrio alimentar e fibrose tecidual, hipertensão por estresse oxidativo, em um quadro no qual “O estresse oxidativo tem sido citado como tendo papel central na hipertensão, tanto como um indicador de inflamação vascular e renal, quanto como consequência de respostas inflamatórias e citocinas” (Rosa, 2019, p. 59).

A anatomia e a histologia revelam não somente a beleza e a ordem do corpo humano, mas também os traços visíveis de uma sociedade que, ao moldar seus cidadãos, tensiona a própria natureza de sua corporeidade. Rousseau (2005) já intuía que, ao abandonar seu estado natural, o homem se tornava prisioneiro de estruturas que o desviavam de sua essência, e hoje vemos esse afastamento impresso em seus tecidos.

Ao longo da vida, essa fragilidade é ampliada por estilos de vida que, de certo modo, são impostos, como o sedentarismo, a hiperprodutividade e o estresse crônico,

que desrespeitam o ritmo natural do humano. Assim como o homem é deformado e desconfigurado pela sociedade, o corpo, conseqüentemente, é tensionado até seu limite, tornando-se mais suscetível à falha, tanto estrutural como funcional.

### *Considerações finais*

Perante o que foi discutido, conclui-se que o combate às doenças modernas, como consequência de fatores sociais e opressores, exige muito mais do que intervenções clínicas. É necessária uma reformulação ética e política da sociedade, que aborde a cidadania e a dignidade humana, capaz de reestruturar o vínculo entre o humano e seu estado natural e reconhecer a vulnerabilidade biológica em contraposição às violências sociais, assim tendo como base uma nova concepção de cidadania, em que possam prover justiça, bem-estar e uma reconexão com a vida em sua totalidade.

Apesar dos grandes avanços tecnológicos e biomédicos que hoje permitem diversos diagnósticos precisos e terapias sofisticadas, o corpo humano permanece e, enquanto mantiver sua organicidade, se manterá vulnerável aos desequilíbrios provocados por uma sociedade altamente instrumentalizada. A complexidade biológica, apresentada pela anatomia e pela histologia, deixa de ser apenas um dado científico e se torna um convite à responsabilidade ética de compreender que o organismo não é uma mera máquina isolada, mas sim um sistema consideravelmente sensível que responde, adoece e se transforma de acordo com os ambientes físicos e sociais que o envolvem. A saúde, nesse sentido, não pode ser tratada como uma questão única e exclusivamente clínica, mas também como um fenômeno que abarca o existencial, social e político.

Ao longo deste trabalho, demonstrou-se que o corpo carrega em si marcas de um mundo desigual; tecidos infla-

mados, funções comprometidas e estruturas extremamente tensionadas revelam, em última instância, a forma como a vida moderna tem se afastado de sua origem natural. Em livre paráfrase dos dizeres de Rousseau, o ser humano deformado por estruturas sociais perde sua liberdade e potência vital. Desse modo, é preciso, portanto, imaginar uma nova forma de civilização que, ao invés de adoecer e tensionar o corpo, o integre, novamente, à natureza, à cultura e à cidadania de modo mais harmônico. Resta, assim, o desafio ético de reconstruir essa aliança entre a biologia e a humanidade, entre o corpo e o mundo, entre o indivíduo e o coletivo, que há tanto tempo se veem distantes.

Mesmo diante da imensidão do conhecimento científico, capaz de sustentar a vida, prolongá-la e compreendê-la em níveis de macro a microscópicos e moleculares, ainda permanecemos sujeitos ao colapso. O próprio conhecimento que nos revela a extrema engenhosidade do organismo também expõe sua fragilidade diante das pressões do meio no qual se encontra. Somos mantidos vivos por sistemas alta e minuciosamente coordenados, por redes celulares, hormonais e neurais de extrema precisão e, ainda assim, adoecemos, falhamos, nos desestruturamos. A ciência, ao tentar decifrar a tal beleza da vida, também deixa em evidência um lamentoso fato, de que essa mesma vida é limitada, dependente e vulnerável.

Assim, o ato de viver é, paradoxalmente, manter-se em equilíbrio sobre uma “navalha afiada”: entre a harmonia interna, de seu organismo e sua homeostase, e as forças externas que nos atravessam, como a solidão, os estilos de vida precários, a desconexão com o natural e o peso das estruturas sociais. É nesse ponto em que a ciência, longe de ser meramente técnica, encontra sua dimensão ética, cidadã e humanizadora, ao reconhecer que o corpo não é um dado e que muito menos está isolado, mas sim um ser

em relação, em mediação e em vida. Com tudo e todos à sua volta, desde grandes estruturas de concreto até os menores átomos, ser humano é estar sempre em relação, um ser empírico, tocado e moldado por tudo o que o cerca. Portanto, nada mais justo do que estar em um ambiente minimamente agradável e seguro para se viver e experimentar o espetáculo sem respostas denominado de vida.

### *Agradecimentos*

Agradeço pelo suporte que recebi de minha mãe e pela exímia orientação que recebi da professora doutora Leticia Maria Passos Corrêa, que, apesar das adversidades, sempre esteve ao meu lado e me apoiou. Agradeço também às professoras doutoras Caroline Crespo da Costa e Rosângela Ferreira Rodrigues, que se disponibilizaram a colaborar para o desenvolvimento deste trabalho.

### *Referências*

- DANGELO, J.; FATTINI, C. A. *Anatomia humana sistêmica e segmentar*. 2. ed. São Paulo: Atheneu, 2000.
- DECKKER, Dinesh. *The Impact of Automation on Cognitive and Physical Health: How the Rise of Artificial Intelligence Affects Human Physiology*. Journal of Human Physiology. Wrexham: International Journal of Research and Innovation in Social Science, 2025.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- HIB, J. *Di Fiore histologia: texto e atlas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- JUNQUEIRA, L.C.; CARNEIRO, J. *Histologia Básica*. 11. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.
- KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1996.

- KRIEGER, Nancy. Measures of racism, sexism, heterosexism, and gender binarism for health equity research: from structural injustice to embodied harm – an ecosocial analysis. *Annual Review of Public Health*, v. 41, p. 37-62, 2020. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31765272/>. Acesso em: 10 abr. 2025.
- LUCKESI, Cipriano. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARX, K. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. Livro I, vol. 1. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1844/manuscritos/index.htm>. Acesso em: 26 abr. 2025.
- MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- OLIVEIRA, L. B. O.; RHEINGANTZ, M. G.; RODRIGUES, R. F.; MINELLO, L. F. *Histologia dos tecidos: guia prático*. Pelotas: Editora da UFPel, 2019.
- PRETTI, M. de B. *et al.* Abordagens terapêuticas no tratamento da obesidade sarcopênica: uma análise atualizada. *Brazilian Journal of Health Review*, v. 5, n. 1, 2025. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/download/77787/53963>. Acesso em: 10 abr. 2025.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens. *DHNET*, 1762. Disponível em: [https://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/marcos/hdh\\_rousseau\\_origem\\_desigualdades.pdf](https://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/marcos/hdh_rousseau_origem_desigualdades.pdf). Acesso em: 27 abr. 2025.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do contrato social*. São Paulo: Princips, 2021.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Os devaneios do caminhante solitário*. São Paulo: Martins Fontes, 2018.
- ROSA, Fernando Alves Santa. *Impacto do sedentarismo e do histórico familiar de hipertensão na variabilidade da frequência cardíaca, na expressão gênica de citocinas inflamatórias e no estresse oxidativo*. 2019. 108 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Reabilitação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2019. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/2826/2/Fernando%20Alves%20Santa%20Rosa.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2025.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Filosofia da educação: construindo a cidadania*. São Paulo: FTD, 1994.
- STEPTOE, A.; KIVIMÄKI, M. Stress and cardiovascular disease. *Nature Reviews Cardiology*, v. 9, p. 360-370, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1038/nrcardio.2012.45>. Acesso em 12 mai. 2025.



STRYER, L. *Bioquímica*. 6. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

VOET, Donald. et al., *Fundamentos de Bioquímica a vida em nível molecular*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

VOET, Donald; VOET, Judith G. *Biochemistry*. 4. ed. Hoboken: Wiley, 2008.

# **SOBRE A FALSA OPOSIÇÃO ENTRE A UNIVERSALIDADE DA CLASSE E AS OPRESSÕES SOFRIDAS: ARTE E LITERATURA EM DEBATE**

Emily da Silva Dias<sup>135</sup>

Priscila Monteiro Chaves<sup>136</sup>

Guilherme Luiz Formigheri<sup>137</sup>

## *Introdução*

A produção artística e cultural, como parte integrante do complexo social, está sujeita às mesmas imposições econômicas e políticas que vemos conformar e constranger a vida humana na sociedade de classes, fazendo com que a expressividade e a catarse estética assumam formas de ajustamento aos ideais esperados, configurando modelos morais e ideológicos dentro de padrões identificáveis de um projeto estético preponderantemente burguês e, tratando-se da monopolização imperialista da produção cultural, estadunidense. Tal tendência parece girar uma vez mais sob o próprio eixo quando nos deparamos com práticas artísticas produzidas longe dos grandes centros de disseminação cultural, por sujeitos subalternizados que se corporificam não como simples consumidores de arte, mas produtores de uma arte pretensamente autônoma que, no entanto, não

---

<sup>135</sup> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4932899967624262>  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6964-7712>  
E-mail: [emily.dias@edu.ufes.br](mailto:emily.dias@edu.ufes.br)

<sup>136</sup> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8817909868659161>  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3986-6157>  
E-mail: [priscila.chaves.ufes@gmail.com](mailto:priscila.chaves.ufes@gmail.com)

<sup>137</sup> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2284892379786951>  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4898-1840>  
E-mail: [guilherme.formigheri@gmail.com](mailto:guilherme.formigheri@gmail.com)

conseguem se desvencilhar dos valores estéticos hegemônicos, tamanha a façanha que isso significa nos dias atuais. Essa tentativa de autoexpressão, ainda que incompleta, pode precipitar-se num desajustamento fatal à reestruturação produtiva e à denúncia da salvaguarda aos territórios pacificados.

Pelo poder de ressignificação da própria condição que a conquista gradual da autonomia da *práxis cultural* pode vir a adquirir, e com ela a recusa às cristalizações formalistas e de conteúdo que os grandes veículos de massificação fatalmente impescindem, e com isso a oposição ao projeto político que representam, é que observamos novo rigor no acompanhamento estatal das “práticas culturais de juventude”, que se tratam, sobretudo, de tolher aspectos de confrontação direta e resguardar os elementos de meio-termo, retornando-os ao seio institucional. *Slam*, dança de rua e muralismo retornam, assim, pacificados, como partes integrantes dos projetos de ocupação do espaço urbano e das economias de subsistência nos bairros de ocupação recente das cidades brasileiras. As práticas culturais, transformando-se em “práticas integrativas”, servem como pontes à empregabilidade de serviços a baixos salários e, sobretudo, passam a valer como indicadores de efetividade das ações repressivas operadas pelas redes de governança. A “participação” e a “integração” *sui generis* representam os valores inculcados na arte produzida sob tal constrangimento e a denúncia incontornável contida nas produções é entendida mais como sintoma de ineficiência da intervenção estatal do que como núcleo legítimo de radicalidade estética, forma de resistência e projeto popular.

Nesse contexto de *transformismo* (Gramsci, 2024), os Aparelhos Privados de Hegemonia (APH) é que ocupam o lugar de trincheiras do trabalho cultural-ideológico, realizando a institucionalização de grupos e movimentos

que surgem da agregação e identificação da juventude espoliada com sua própria e mesma condição. Os Centros de Referência das Juventudes (CRJ) do Espírito Santo são um exemplo marcante desse processo, uma vez que são estruturados por empréstimo do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o que implica a conformação de toda a estrutura de atuação dessas organizações sociais, que têm seu trabalho voltado para as áreas da periferia urbana capixaba, com índices de violência e homicídio mais elevados. A disputa cultural é parte integrante de um projeto maior de contenção social por meio da segurança pública, batizada de “segurança cidadã”, cujo objetivo é ampliar e integrar as intervenções securitárias com as de cunho “social”, num procedimento que visa: I) aprimorar a prática repressiva pelo acompanhamento e intervenção em rede; II) desenvolver novos modos de legitimar a ocupação e pacificação territoriais; e III) justificar a destinação dos volumosos recursos ao encarceramento da juventude a partir da disposição de “alternativas” de “desencarceramento”.

As novas intervenções de controle que integram coerção com arranjos consensuais, que pressupõem um braço cultural ativo, utilizam-se da constatação da divisão racial do trabalho no Brasil a fim de organizar capilarmente e por nicho suas finalidades de organização, empregando o conhecimento sociológico como tecnologia de gerencialismo, aliado a outros empregos de técnicas de mapeamento e de índices, como aparatos integrados a serviço da reprodução sociometabólica do capital. É esse o motivo que leva a uma intervenção territorializada, ajustada para incidir nos focos prioritários.

Estamos, dessa maneira, falando de uma política de segurança pública racializada e, tratando-se dos CRJ, presenciemos práticas culturais igualmente racializadas. Os profissionais contratados para administrar as atividades

dos CRJ advêm do próprio território, geralmente lideranças da juventude que já vinham assumindo possíveis frentes organizativas e que passam a realizar as atividades de mobilização, a serviço dos Centros, em contratos de assalariamento. Tais relações incidem na transformação dos modos de atuação, principalmente em seu conteúdo, ainda que algumas formas de integração se mantenham – quase – as mesmas.

Com o transformismo das práticas culturais a partir de sua subsunção aos conteúdos e finalidades prescritas pelo Estado capixaba (no interior do Programa Estado Presente), o que observamos é a captura de tais elementos *formais*, que passam a representar a identificação com novos programas de racialidade e de integração produtiva, como observamos nas experiências dos “laboratórios de geração de renda”, em que os esforços são para o desenvolvimento de produtos e serviços levando em conta a especificidade localizada. A capilaridade insidiosa da política, territorializada e racializada, opera reconversões de práticas autônomas com a tentativa de constituição de um mercado local, com limites que são as próprias condições de estreiteza fiscal e de salários sob as condições estaduais e regionais, cujas divisas do “empreendedorismo negro”, “favela venceu” etc. sintetizam as cristalizações ideológicas de horizonte de projeto de sociedade, circunscrito nos limites do capital.

Em suma, o que vimos encontrando nos nossos objetos de estudo é que a sociedade de classes quase não é posta em xeque, e com isso realiza-se a integração dentro dos limites possíveis. A estreiteza desses limites integrativos pode ser presenciada na medida em que se nota, por exemplo, a elevada população carcerária do estado. O que vimos tratando, e que se faz objeto de debate neste ensaio, é o quanto a arte e a literatura têm ajudado nessas reconversões

de territórios que teriam grande potencial de revolta social para uma organização dentro da ordem.

*Arte e formação humana omnilateral:  
considerações a partir do marxismo*

A forma pragmática e imediatista como a arte vem sendo abordada nas escolas e fora dela oculta algo fundamental produzido historicamente pelo conhecimento artístico e estético: a sua função social. Em primeiro lugar, a arte não consegue realizar plenamente o seu papel humanizador enquanto a sociedade geradora de alienação não for superada. Nos *Manuscritos econômico-filosóficos* de 1844, Marx já identificava a alienação causada pelo trabalho. O processo de alienação do trabalhador se apresenta quando o produto gerado por meio da atividade produtiva não somente assume uma existência externa como também adquire um poder autônomo em relação ao trabalhador. Do mesmo modo, a arte, quando transformada em mercadoria e integrada ao capital, perde suas potencialidades de formação humana, como autodesenvolvimento do homem, e passa a ser meio de valorização do capital, pautada por princípios utilitaristas.

Sem dúvidas, as experiências culturais e artísticas são indispensáveis para a formação das juventudes. Trata-se de ir além da simples transmissão de conteúdos escolares, uma vez que envolve a construção de uma nova concepção de mundo e o desenvolvimento da sensibilidade dos sujeitos. A arte, que historicamente desempenhou um papel fundamental nesse processo, tem sido cada vez mais instrumentalizada por abordagens imediatistas como uma forma de entreter superficialmente os indivíduos. Nas periferias urbanas, as diferentes linguagens artísticas podem ajudar a dar um novo significado à expressão “periferia” e produção de uma cultura própria. Entretanto, a apropriação pela

massificação da cultura dos processos de “empoderamento” dessa população tem também resultado na mercadorização da cultura periférica e na socialização de uma semiformação, visto que no capitalismo não há excluídos, e sim formas de acomodação da força de trabalho em atividades e modos de vida ainda mais precarizados nesses processos sociais, políticos e econômicos. Em suma, a partir da leitura de Lukács (1982) sobre a teoria das esferas de objetivação genérica, a arte, a ciência, a filosofia e a política são compreendidas como esferas específicas de objetivação, que foram se constituindo a partir da esfera da vida cotidiana. Por isso, envolvem um conjunto complexo de fatores: não basta apenas o contato superficial com essas objetivações, mas sim a busca constante do conhecimento e do envolvimento ético e estético em níveis cada vez mais elevados. Por certo, quando as relações sociais não permitem que o indivíduo se aproprie das objetivações genéricas, não deixam, portanto, que essas objetivações sejam utilizadas pelo indivíduo como mediações fundamentais no processo de direção consciente de sua própria vida (Duarte, 1993).

Considerando a formação humana omnilateral, o objetivo maior da educação revolucionária, proletária, anticapitalista, sólida, humanista e formativa para qualquer perspectiva que se reivindique classista, sob o viés da arte, estudiosos marxistas ajudam a pensar a sua função social em uma sociedade marcada pela alienação. No entanto, no sistema capitalista, ocorre a substituição do ser pelo ter, isto é, o ser humano é determinado pelo que tem, acumula ou consome – tratando-se da classe trabalhadora, o que deixa de ter, acumular e consumir, o que condiciona as formas como o gênero humano se desenvolve. Por outro lado, na perspectiva marxista, é também válido entender o homem como um ser que trabalha, é consciente, livre e social. Por isso, a formação humana deve ser analisada em perspec-

tiva de totalidade na relação entre o processo histórico de objetivação do gênero humano. As manifestações humanas (formas de pensar e de linguagem) não são naturais do indivíduo, mas constituídas no convívio social, que dependem da cultura e dos conflitos de classe, referindo-se a um processo educativo em perspectiva ampla.

No horizonte das manifestações artísticas, Duarte (2012) aponta que as obras estético-literárias trazem para a vida das pessoas situações nas quais decisivas experiências humanas aparecem intensificadas e configuradas de tal maneira que mobilizam a subjetividade para muito além da cotidianidade, num movimento em direção tanto ao núcleo da própria personalidade como à realidade social. A literatura, por exemplo, como uma exteriorização da linguagem, não existe fora de um sistema político, econômico, social e cultural. De acordo com Corrêa *et al.* (2019), os elementos da vida social são inseridos no texto literário pelo trabalho do escritor, que sintetiza contradições sociais na estrutura das obras literárias para ampliar e tornar visível o que está diluído na sociedade. Por isso, não é possível entender a literatura como uma forma desligada da vida concreta. Logo, a eficácia estética refere-se à capacidade da manifestação literária de envolver o leitor a ponto de levá-lo a experimentar dialeticamente os problemas existenciais e as contradições da vida, ou seja, de alguma forma, representar a realidade. Com base na análise lukacsiana, “toda boa arte e toda boa literatura também é humanista na medida em que não apenas estuda apaixonadamente o homem, a verdadeira essência de sua constituição humana, mas também, ao mesmo tempo, defende apaixonadamente a integridade humana do homem” (Lukács, 1989, p. 213).

Para Lukács, a função social da arte está atrelada ao processo de desenvolvimento do gênero humano, e não como um instrumento de busca pelo prazer. A arte é capaz



de promover uma compreensão mais profunda da totalidade da vida social e das condições históricas dos sujeitos. Em contrapartida, a arte alienada produzida em um contexto e para fins da reprodução sociometabólica do capital serve à distração e ao consumo superficial, o que empobrece a experiência estética e seu potencial transformador. Ou seja, perde o seu efeito humanizador, diante da criação de necessidades instantâneas geradas pelo sistema. Desse modo, governos burgueses não têm preocupação em educar trabalhadores e trabalhadoras pela arte, mas é importante que, para suportar a expropriação, a exploração e a opressão, divirtam-se com superficialidade. Sob a ótica do capital, ela torna-se mercadoria para sobreviver.

Similarmente, Gramsci reconheceu em seus escritos a importância de uma formação cultural por meio da expressão artística para a classe operária. Ele deu enorme importância às atividades contra-hegemônicas em todas as esferas da vida social. Segundo Mayo (2017), o espaço industrial foi um importante local de aprendizado com os chamados centros culturais organizados por Gramsci. Entre eles está o *Club di Vita Morale*, organizado em 1917, um centro cultural em que os trabalhadores liam obras literárias e faziam apresentações uns para os outros. Essa ação diz respeito ao tipo de crítica literária próprio da filosofia da práxis que luta por uma nova cultura pautada no humanismo e uma crítica às concepções de mundo. Sendo a literatura uma manifestação de linguagem, como uma forma artística e cultural, capaz de registrar ideologias, dilemas e mudanças sociais, os escritos de Gramsci ajudam a pensar na formação de uma nova consciência por meio das objetivações genéricas. Desse modo, as reflexões do autor sobre a literatura do seu tempo precisam ser examinadas na sua relação com a teoria política, na qual a questão da cultura assume importância a partir da necessidade de uma direção cultural, uma vez

que as classes subalternas precisam formar uma concepção de mundo autônoma e se apropriarem do conhecimento historicamente produzido.

Nesse sentido, “alguns dos escritos de Gramsci revelam um anseio, de sua parte, para a criação de uma cultura para os trabalhadores, que oferecesse um espaço onde se pudesse debater tudo o que é do interesse do movimento da classe operária” (Mayo, 2017, p. 275). Ainda no campo da literatura, os seus estudos não passaram despercebidos nos *Cadernos do cárcere*. O comunista foi um leitor assíduo de livros, jornais e revistas. Carli (2022) considera que as anotações deixadas pelo escritor acerca da literatura são breves, mas de enorme fecundidade, que apontam para uma projeção de uma crítica marxista da literatura. Nesse contexto, um romance, no pensamento gramsciano, necessita de conteúdo histórico, uma vez que a “beleza” puramente formal não é capaz de conferir valor estético em uma obra, ou seja, o autor chama atenção para a relação entre forma e conteúdo, em que se dá primazia ao conteúdo sobre a forma, para que não seja produzida uma literatura que pertença a uma cultura certamente degradada, que fortaleça relações de dominação, alienação e passividade. Da mesma maneira, Lukács (1982, p. 101) argumenta: “O princípio determinante é o conteúdo. A forma artística surge como o meio para expressar um conteúdo socialmente necessário, de tal modo que se produza um efeito evocativo concreto e geral, o qual constitui também uma necessidade social”.

É desse modo que ambos os pensadores marxistas nos ajudam a pensar a importância da representação do momento histórico-social na literatura, ou seja, a “beleza” não basta porque é preciso expressar um conteúdo humano, estético, ético e, por vezes, moral, não com um fim nela. Com base nesse pensamento, a literatura popular nos escritos do italiano indica a relevância de uma literatura capaz

de satisfazer exigências e aspirações efetivamente sentidas pelas classes populares, por mais instintivas e elementares que possam ser. Por isso, foge de uma concepção romantizada ou didatizada (em sentido *stricto*) de literatura. Sobre a literatura popular, Brunetti (2017) aponta que Gramsci estabelece críticas e hipóteses até nos últimos cadernos miscelâneos (Q 14, Q 15, Q 17). Uma das ideias estabelecidas diz respeito ao povo desejar uma arte histórica, que se exprime em termos de culturas universais, objetivas, históricas e sociais. A criação de uma arte histórica exige criar um novo homem, uma vez que o homem é a própria matéria de que se serve a reflexão artística. Portanto, “no preciso instante em que esse novo homem vier à existência, a nova arte terá a sua razão de ser” (Carli, 2022, p. 152).

No âmbito dos estudos sobre a formação humana, o termo *omnilateral* surge pela primeira vez na obra de Marx nos *Manuscritos*, na seção em que ele aborda a propriedade privada e o comunismo. O vocábulo aparece no contexto explicativo de tornar-se humano:

O homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto, como um homem total. Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários, são no seu comportamento objetivo ou no seu comportamento para com o objeto a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade humana (por isso ela é precisamente tão múltiplice quanto múltiplas são as determinações essenciais e atividades humanas), eficiência humana e sofrimento humano, pois o sofrimento, humanamente apreendido, é uma autofruição do ser humano (Marx, 2004, p. 108).

O trecho retirado da obra marxiana é uma oposição à constituição do humano a partir de uma apropriação equivocada que se dá por meio de uma fruição imediata, unilateral,

no sentido de posse e do ter, em que a essência humana é reduzida à absoluta miséria, que não é apenas material, mas também existencial e espiritual. O ser humano, ao permanecer na unilateralidade, está muito mais sujeito às condições do trabalho assalariado; por consequência, o indivíduo é afastado de seu pleno desenvolvimento e do controle sobre seu próprio trabalho. É nesse confronto que Della Fonte (2014) enfatiza que a formação humana é omnilateral, visto que a humanidade produz universalmente, diferentemente do animal, que “produz apenas sob o domínio da carência física imediata” (Marx, 2004, p. 85).

A formação omnilateral parte da ideia de emancipação completa de todas as qualidades e sentidos humanos em prol de um desenvolvimento integral e completo, que nada tem a ver com uma educação multiprofissional, pois na dinâmica do capital a formação integral tende a ser compreendida de forma equivocada sob um viés de que os indivíduos devem ser preparados para conseguirem desempenhar e aprender o maior número possível de atividades profissionais, a fim de manter e ocupar os mais variados postos de trabalho para garantir a sua sobrevivência, mesmo que seja em ambientes precários e com poucas garantias e direitos, o chamado trabalho precarizado. O alcance da omnilateralidade requer o entendimento de que a educação na sua essência ontológica serve ao ser humano, e o trabalho efetiva-se enquanto atividade realizadora do homem. Sendo assim, a satisfação dos sujeitos demanda a superação das forças opressoras da liberdade humana, com o objetivo de superar a postura passiva ou meramente contemplativa diante das injustiças do mundo.

A formação humana está completamente atrelada ao sentido do trabalho educativo. Durante esse processo de formação social parece ser fundamental promover um distanciamento da vida particular-imediata. Esse distanciamento, no entan-

to, não se trata de um afastamento da realidade, mas sim de uma forma de refletir sobre ela, possibilitando que os indivíduos alcancem aspectos da vida social e cultural que não lhe surgiram espontaneamente no seio das relações da vida assalariada. No cenário de uma sociedade regida por classes sociais, as classes subalternas diversas vezes ficam restritas apenas às manifestações culturais ou que são próprias do seu universo e dependem da sua própria produção ou àquilo que advém da massificação da cultura. Contudo, torna-se relevante promover o acesso à cultura erudita de modo universal, visto que “possibilita a apropriação de novas formas através das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular” (Saviani, 1991, p. 29). Sem dúvida, o acesso às formas elaboradas de conhecimento construídas historicamente pelos estudos artísticos e estéticos para a juventude trabalhadora é um desafio, ao passo que também expressa um modo de esses conhecimentos exercerem efeito formativo.

Diante do debate que abarca os saberes elaborados, Saviani (2018) considera o potencial educativo das categorias elaboradas por Marx para distinguir o aluno empírico do aluno concreto à luz da pedagogia histórico-crítica. Por exemplo, no contexto escolar, o aluno empírico pode ser acessado de forma superficial, restrita àquilo que o professor percebe à primeira vista, com base em um sentido imediato e aparente, o que pode levar ao risco de cair no espontaneísmo. A partir da compreensão do ser humano como síntese de relações sociais, o conceito de aluno concreto enfatiza a importância de superar o senso comum para alcançar uma visão articulada e científica, que permita o acesso aos conhecimentos elaborados. Isso não quer dizer que os saberes empíricos do cotidiano devam ser desprezados, pelo contrário, o conhecimento apreendido pelos indivíduos por meio da imediaticidade pode ser o início de

um longo processo de assimilação de conteúdos clássicos que conferem sentido à totalidade social e são fundamentais para a formação educacional.

A aproximação dos jovens com manifestações provenientes do trabalho artístico pode considerar a recepção estético-artística ou estético-literária como uma atividade de apropriação, pelos indivíduos, de obras produzidas nos campos das artes e da literatura. Não é válido um processo pautado pelo apassivamento na apropriação de uma determinada obra. Por exemplo, a leitura de textos literários é uma atividade complexa, que mobiliza toda a subjetividade do indivíduo. Embora a literatura envolva experiências individuais e diferentes referências culturais e sociais de cada leitor, essa liberdade de interpretação não pode ocultar a existência de um contexto e um objetivo na obra literária, isto é, uma espécie de verdade contida no texto.

Reconhecendo o valor universal do conhecimento científico e artístico para a humanidade, Duarte (2010, p. 113) sinaliza:

[...] o fato de que boa parte da produção científica e artística ter sido apropriada pela burguesia, transformando-se em propriedade privada e tendo seu sentido associado ao universo material e cultural burguês, não significa que os conhecimentos artísticos e as obras artísticas sejam inerentemente burgueses.

A crítica parte da noção de que há interesse por parte da classe dominante de não oportunizar que os filhos da classe dominada se beneficiem dos resultados da ciência e da arte. Nesse sentido, o compromisso é de incentivar, por meio da formação social, o rompimento desse ciclo desigual de apropriação dos bens culturais. A arte como objetivação do gênero humano precisa estar vinculada ao processo de formação do indivíduo. Nesse campo, o conceito de catarse é utilizado por Lukács (1982) a fim de entender a relação

entre o sujeito (o receptor da obra de arte) e o objeto (a própria obra de arte). O efeito do realismo na obra, no sentido de captar a contraditória realidade humana, aponta para um processo pelo qual o indivíduo receptor é colocado esteticamente em confronto com a essência da realidade, por meio da superação, ainda que momentânea, da heterogeneidade extensiva e superficial própria à vida cotidiana (Duarte, 2010). O efeito formativo promovido pela catarse, somente é possível em ambientes de valorização cultural, que preze por investimentos públicos a lugares de memória, museus, centros históricos, monumentos, locais que permitem a compreensão mais profunda da sociedade e das dinâmicas de poder, opressão e resistência. Do mesmo modo, as políticas de incentivo à cultura e o contato com bibliotecas, acervos atualizados e infraestrutura adequada são essenciais para garantir que esses jovens tenham aspirações a uma formação humana plena, mas absolutamente insuficientes para o que demanda a luta de classes.

### *Singular, particular e universal e o acesso aos clássicos*

Segundo a tradição materialista histórica, uma das mais importantes condições para a apreensão do real, em sua concretude, é que nos orientemos pela categoria de *totalidade*, o que, por óbvio, não significa apreender tudo. Trata-se de captação de conexões interrelacionadas fundamentais entre os fenômenos. Na relação com os artefatos artístico-culturais não é diferente. Aquilo que imediatamente se apresenta como independente, ao ser submetido ao jugo da mediação e do exame rigoroso da consciência, passa a ser compreendido como elemento de uma mesma totalidade, rebatimentos de uma mesma relação fundamental em dependência ou em relações de determinação. Essas determinações que engendram um fenômeno, em uma pers-

pectiva de totalidade, o compõem, não sendo acessórias ou adjacentes. Delas dependem a compreensão mais objetiva e a maior aproximação real com o objeto.

Depois de ter sido abordada, na seção anterior, a relação entre formação omnilateral e o papel dos clássicos, começamos esta buscando tratar de um dos engodos muito presentes nos debates entre cultura popular, representatividade, arte *na* e *da* periferia e estética de massas: o de que manifestações que tematizam “lugar de fala” são indispensáveis e nucleares para a formação da juventude da classe trabalhadora nas periferias enquanto o trabalho com os clássicos pode ser secundarizado em nome daquelas. Nossa defesa se apresenta pelas vias de uma abordagem lukacsiana, pela relação entre singularidade-particularidade-universalidade.

Partimos do pressuposto de que os fenômenos são essencialmente constituídos por forças opostas, contrárias e que coexistem em unidade. Pasqualini e Martins (2015) lembram que nosso pensamento é condicionado para relacionar dimensões dos fenômenos pelo princípio da identidade, assim como sistematizou Hegel na *Fenomenologia do espírito* (2003). A dialética materialista, que funciona por totalidade, processualidade e contradição, nos recoloca no caminho *uno* de perceber que algo é e também *não* é, o que significa pensar por contradição, que não se trata de incoerência, mas aponta a necessidade de se identificar leis tendenciais e contratendências que, em oposição, compõem e sustentam os fenômenos.

A dialética singular-particular-universal é, segundo György Lukács (1967) uma propriedade inerente à processualidade histórica, que coexistem e demandam certo esforço para sua identificação e apreensão. Estamos tratando da codeterminação. Ao mesmo tempo que o objeto a ser conhecido apresenta uma *unidade no diverso* (Hegel,



2003)<sup>138</sup>, constituindo-se pelas suas relações contraditórias, “todo fenômeno é ao mesmo tempo singular, particular e universal, e, portanto, não se trata de identificar aquilo que é singular, aquilo que é universal, como se uma coisa fosse singular, outra particular, outra universal” (Pasqualini, 2020, p. 5).

No entanto, na forma como o fenômeno se manifesta, há o que pode ser percebido na imediaticidade e há ocultação de dimensões outras que somente podem ser recuperadas pelas determinações múltiplas desse objeto. Para tanto, a sensibilidade dessa imediaticidade, desse *hic et nunc* (aqui e agora), não é dispensável, mas parte essencial do processo. É isso que Lukács (1967, p. 203) chama de singularidade: “tudo o que nos oferece o mundo externo como certeza sensível, é imediatamente e sempre algo singular ou uma conexão única de singularidades”.

Entretanto, há fenômenos, formas sociais e relações que não podem ser alcançadas “pela práxis imediata da vida cotidiana”, e o que pode ser produzido “pelo desenvolvimento histórico-social [...] não isola entre si as atitudes singulares”. Lukács (1970, p. 147-148) defende exatamente o contrário. Para ele, quanto maior for o esforço da consciência nessas singularidades, e nas suas regularidades, “maiores podem ser [...] suas fecundas relações recíprocas, os estímulos que exercem umas sobre as outras”.

---

<sup>138</sup> Fazemos menção a uma das mais emblemáticas e elucidativas passagens da obra que nos ajuda sobre esse ponto: “Este sal é um aqui simples, e ao mesmo tempo múltiplo; é branco e também picante, também é cubiforme, também tem peso determinado etc. Todas essas propriedades múltiplas estão num aqui simples no qual assim se interpenetram: nenhuma tem um aqui diverso do da outra, pois cada uma está sempre onde a outra está. Igualmente, sem que estejam separadas por aqui diversos, não se afetam mutuamente por essa interpenetração. O branco não afeta nem altera o cúbico, os dois não afetam o sabor salgado etc; mas por ser, cada um, simples relacionar-se consigo, deixa os outros quietos, e com eles apenas se relaciona através do indiferente também. Esse também é portanto o puro universal mesmo, ou o meio: é a coisidade que assim engloba todas essas propriedades” (Hegel, 2003, p. 97).

Esse nos parece um dos elementos fulcrais para a compreensão da falsa disputa que tem habitado os processos decisórios e os currículos nas instituições educativas quando o assunto é a escolha entre a abordagem das pautas de opressão, as manifestações espontâneas dessas mesmas pautas e o trabalho com os clássicos nas relações com a arte e, conseqüentemente, com a literatura. De um lado, temos a secundarização da realidade objetiva comum e o idealismo subjetivista que pouco ou nada tem ajudado na luta de classes, criando “mundos especialíssimos”; de outro, a indiferença às singularidades postas pelos aspectos mais imediatos da sobrevivência, visto que “cada um está empenhado na luta social com a sua personalidade inteira” (Lukács, 2014, p. 56).

Diz-se, dessa forma, que o debate sobre estética travado por Lukács é uma crítica à vida vivida, por ultrapassar aspectos inerentes à relação mais estreita com os artefatos culturais. O debate por ele edificado contribui para o esforço de recuperar e desenvolver a teoria marxiana na direção específica e necessária de “compreender a conexão entre as relações sociais econômicas e extraeconômicas, destacando como as categorias de opressão são produzidas de forma simultânea e imbricada à produção de mais-valia e, assim, não podem ser hierarquizadas” (Ruas, 2021, p. 401). Essa é a tarefa de mediação realizada pelas particularidades. Eis a categoria que movimenta dialeticamente os lugares de “tensão, jogo e ludicidade existentes entre a singularidade e a universalidade, efetivando, por seu modo de operar, as determinações objetivas que interferem nos dois extremos, purificando-os perante a reflexão artística”. É com ela que se alcança, de forma substancial, a “apreensão das determinações existentes no reflexo estético”, partindo do mundo humano e voltando a ele (Santos, 2017, p. 13). Uma categoria que “compreende em si e supera em si tanto sua

universalidade quanto sua singularidade, cujas características formais não pretendem uma aplicação universal [...] mas tendem a fixar universalmente uma experiência que assumiu a forma [de um] determinado conteúdo” (Lukács, 1970, p. 196). Nossa defesa é de que é nesse campo que podemos compreender de forma mais substantiva a conexão entre as relações de opressão e a produção capitalista (Moraes, 2021), pois não se trata, evidentemente, de “um problema ao qual se possa responder independentemente da estratificação em classes de uma sociedade” (Lukács, 2014, p. 56).

Ao mesmo tempo, essas particularidades não têm sido vistas como componentes da atividade que se impõe à juventude “sob a forma de questões e problemas socialmente condicionados, colocados pelo desenvolvimento das forças produtivas e modificados pelas transformações das relações de produção” (Lukács, 1970, p. 160). Da mesma forma, a arte também é pouco vista pela sua privilegiada função na dialética do movimento social em uma perspectiva classista e radical.

No interior da comunidade de conteúdo e forma, são também comuns, como vimos, as categorias de singularidade, particularidade e universalidade. E não apenas em sua homogeneidade, em sua sucessão em série, mas também – para dizê-lo em forma bastante geral – no fato de que estas categorias estão entre si, objetivamente, numa constante relação dialética, convertendo-se constantemente uma na outra; e no fato de que, objetivamente, o movimento ininterrupto no processo do reflexo da realidade conduz de um extremo a outro. No interior deste último movimento é que consegue se expressar o caráter peculiar do reflexo estético. [...] Portanto, existe um movimento da particularidade à universalidade (e vice-versa), bem como da particularidade à singularidade (e ainda vice-versa), e em ambos os casos o movimento para a particularidade é o conclusivo (Lukács, 1970, p. 161).

Cabe a nós conseguirmos lidar com essas manifestações e escolhas que se apresentam em uma dimensão mais imediata e espontânea “como momentos concretos daquela totalidade articulada, complexa e contraditória” (Arruzza, 2015, p. 57) que historicamente povoa os clássicos literários, que não o são por regra autômata ou por se constituírem como um alvo autônomo do pensamento, em uma perspectiva idealista hegeliana, mas justamente por conseguirem de forma muito rica representar essa *verdade* complexa e contraditória nas obras de arte.

Tal como o gnosiológico, o reflexo estético quer compreender, descobrir e reproduzir, com seus meios específicos, a totalidade da realidade em sua explicitada riqueza de conteúdos e formas. Modificando decisivamente, do modo acima indicado, o processo subjetivo, provoca modificações qualitativas na imagem reflexa do mundo. A particularidade é fixada de tal modo que não mais pode ser superada: sobre ela se funda o mundo formal das obras de arte. O processo pelo qual as categorias se resolvem e se transformam uma na outra sofre uma alteração: tanto a singularidade quanto a universalidade aparecem sempre superadas na particularidade (Lukács, 1970, p. 161).

Nessa relação, Lukács nos ajuda a ir além da relação propriamente dita com os artefatos culturais, assim como fez Marx (2013) na abordagem do seu método. As manifestações artísticas nas periferias são expressões da realidade concreta dos fenômenos singulares que, para falarmos de formação do ser genérico, precisam ser levadas às mais altas abstrações e, destas, que novamente se volte à realidade concreta. É o que conhecemos didaticamente por *caminho de ida* e *caminho de volta* do materialismo histórico (Marx, 2011). É exatamente na lida com essas abstrações, passando pelas particularidades, que podem ser compreendidas de uma maneira cada vez mais integral, e as singularidades podem ser vividas e sentidas de outro modo. Como fecundas universalidades que são, há de se

compreender o trabalho com os clássicos na formação da classe trabalhadora na sua contínua “tensão com a singularidade, em uma contínua conversão em particularidade e vice-versa” (Lukács, 1970, p. 96).

### *Considerações finais*

Por se tratar de um ensaio, o presente escrito não tinha a intenção de analisar verticalmente nossos objetos de estudo, alguns deles citados nas palavras introdutórias como exemplificação do que nos traz a esse debate – ainda em estágio inicial. Um deles, e podemos dizer que o principal, é o apelo à particularidade – racial, territorial, de gênero, de faixa etária – sob os limites postos por uma reprodução da vida no capitalismo que hoje se apresenta em sua forma financeirizada, facilitando a constituição de oligopólios e proletarizando ainda mais as condições de existência de quem depende de vender sua força de trabalho a um valor cada vez mais pífio.

Esses limites chegam a confundir essas particularidades com uma redução ao particularismo, por meio da perda do necessário retorno ao bojo social ampliado (certa universalização) que, em todo caso, engendra, como regra geral complementar, tal particularismo. Faz-se com que o assujeitamento particular responda a si mesmo sobre a própria condição, sem que isso coloque em xeque a condição geral, a estrutura de relações que delimitou os casos particulares de uma e mesma condição geral socializada: desigual, espoliadora e de persistente encarceramento e mais expropriação.

Insistimos, com base no materialismo histórico, que essas particularidades sejam tratadas como momentos concretos de uma totalidade articulada, complexa e contraditória, muito presente nos clássicos. Esse nos parece um dos cerne para a compreensão do lugar dessas manifestações

mais imediatas nos espaços educativo e da falsa disputa que tem habitado os processos decisórios nessas instituições quando se trata de escolhas entre a abordagem das pautas de opressão, as manifestações espontâneas dessas mesmas pautas e o trabalho com os clássicos nas relações com a arte e, conseqüentemente, com a literatura.

## *Referências*

ARRUZZA, C. Considerações sobre gênero: reabrindo o debate sobre patriarcado e/ou capitalismo. *Outubro*, n. 23, 2015.

BRUNETTI, B. Literatura popular. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Org.). *Dicionário Gramsciano (1926-1937)*. São Paulo: Boitempo, 2017, p. 948-953.

CARLI, R. Gramsci e a projeção de uma crítica marxista da literatura. *Revista Novos Rumos*, Marília, v. 59, n. 1, p. 148-167, 2022.

CORRÊA, A. L. dos R.; HESS, B. H.; COSTA, D. M. F. C.; GOMES, M. A. F.; ALDER, M. S. M.; COSTA, P. C.; SOTTILLI, T. A. Literatura e Vida Social. In: CORRÊA, A. L. dos R.; HESS, B. H.; ROSA, D. dos S. (org.). *Caderno de Literatura: um percurso de formação em literatura na educação do campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

DELLA FONTE, S. S. A formação humana em debate. *Educação & Sociedade*, v. 35, p. 379-395, 2014.

DUARTE, N. A educação escolar e a teoria das esferas de objetivação do gênero humano. *Perspectiva*, v. 11, n. 19, p. 67-80, 1993.

DUARTE, N.; DELLA FONTE, S. S. *Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica*, Campinas: Autores Associados, 2010.

DUARTE, N. *et al.* O ensino da recepção estético-literária e a formação humana. *EccoS Revista Científica*, São Paulo, n. 28, p. 31-48, 2012.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*: caderno 8 (XXVIII): 1931-1932: miscelânea e notas sobre filosofia III. Trad. Giovanni Semeraro, Rodrigo Lima. Rio de Janeiro: IGS-Brasil, 2024.

HEGEL, F. *Fenomenologia do Espírito*. Trad. Paulo Meneses. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

- LUKÁCS, G. *Estética I: la peculiaridad de lo estético*. 4. ed. Barcelona; México, DF: Grijalbo, 1982. 4 v.
- LUKÁCS, G. *Sociología de la literatura*. Trad. Michael Faber-Kaiser. 4. ed. Barcelona: Península, 1989.
- LUKÁCS, G. *Introdução a uma estética marxista: sobre a particularidade como categoria da estética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.
- LUKÁCS, G. *Conversando com Lukács: entrevista a Léo Kofler, Wolfgang Abendroth e Hans Heinz Holz*. Trad. Gisieh Vianna. São Paulo, Instituto Lukács, 2014.
- MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.
- MARX, K. *O Capital*. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, K. *Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política*. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.
- MAYO, P. Educação e cultura em Gramsci. In: ROIO, M. D. (Org). *Gramsci: Periferia e subalternidade*. São Paulo: Edusp, 2017. p. 263-290.
- MORAES, L. de C. G. Relação entre universal, particular e singular em análises feministas marxistas: por uma ontologia integrativa. *Plural*, v. 28, n. 2, p. 132-158, 2021.
- PASQUALINI, J. C. Dialética singular-particular-universal e sua expressão na pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. *Rev. Simbio-Logias*, v. 12, n. 17, 2020.
- PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 362-371, 2015.
- RUAS, R. S. Teoria da Reprodução Social: apontamentos desde uma perspectiva unitária das relações sociais capitalistas. *Direito e Práxis*, [S.l.], v. 12, n. 1, p. 379-415, mar. 2021.
- SANTOS, D. *A particularidade na estética de Lukács*. São Paulo: Instituto Lukács, 2017.
- SAVIANI, D. O legado de Karl Marx para a educação. *Germinal: marxismo e educação em debate*, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 72-83, 2018.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez 1991.

# VIGIAR E PUNIR: DUAS CONSTANTES NA OBRA *A AIA VIGILANTE*, UMA LITERATURA DE COMPORTAMENTO SOCIAL PORTUGUESA DO SÉCULO XVIII<sup>139</sup>

Fernando Ripe<sup>140</sup>

Marcelo Marin<sup>141</sup>

## *Introdução*

O livro *A Aia Vigilante, ou Reflexões sobre a Educação dos Meninos, desde a Infância até à Adolescência*, de D. Joanna Rousseau de Villeneuve, insere-se no gênero da literatura de comportamento social do século XVIII, exemplificando publicações que moldavam valores e normas sociais. Esse tipo de literatura oferecia orientações sobre conduta e virtudes, especialmente para a formação de crianças e jovens. A obra de Villeneuve é caracterizada por seu enfoque na instrução de boas maneiras e comportamentos ideais, utilizando vigilância e punição como dispositivos educativos, refletindo preocupações com a moral e a doutrinação alinhadas aos valores da Igreja Católica. Em formato de livreto, sua obra alcançava um público amplo, promovendo práticas educativas e valores da época em que a vigilância era aspecto central na formação moral infantil.

<sup>139</sup> O presente capítulo é uma adaptação de um estudo publicado anteriormente na forma de artigo científico. Foram acrescentadas referências atualizadas, bem como algumas discussões em torno dos conceitos operacionalizados no processo de análise (Ripe, 2017).

<sup>140</sup> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4008578949922269>  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0007-0597>  
E-mail: [fernandoripe@yahoo.com.br](mailto:fernandoripe@yahoo.com.br)

<sup>141</sup> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7306447348012379>  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9888-2076>  
E-mail: [marcelomarinalves@gmail.com](mailto:marcelomarinalves@gmail.com)



O conceito de “vigilância” mobiliza um repertório diversificado de significados que se articulam com temas e problemáticas relevantes para as Ciências Sociais, especialmente no âmbito da Pedagogia Moderna. Sua definição remete ao ato de observar com atenção, espiar e exercer precauções. No contexto educacional, essa noção não se dissocia de sua origem, uma vez que permanece vigente a ideia de que a escola é a instituição responsável por cuidar e educar as crianças. A rotina escolar, a partir do século XVIII, passou a ser orientada por um conjunto de regras e normatizações, estabelecendo um estado constante de observação e vigilância. Contudo, o caráter punitivo frequentemente associado à educação como um mecanismo corretivo passou por transformações significativas em seu paradigma, de modo que é possível inferir que no modelo ocidental, atualmente, ocorre sistematicamente um enfraquecimento das políticas de punição, principalmente no que tange a castigos e coerções nas instituições familiares e escolares.

Na contemporaneidade, observamos uma notável ascensão nos dispositivos<sup>142</sup> de vigilância, que se manifestam de diversas formas. O indivíduo, por sua vez, não apenas é frequentemente fotografado, mas também captura sua própria imagem de maneira incessante. Paralelamente, a coletividade é monitorada por um vasto número de câmeras, enquanto a população se vê cada vez mais sujeita ao controle exercido por satélites (Bauman, 2013). Esse cenário nos permite refletir sobre uma transposição dos mecanismos de

---

<sup>142</sup> A noção de “dispositivo”, proposta pelo filósofo francês Michel Foucault, oferece uma perspectiva valiosa para a compreensão dos processos de normatização instaurados pelo discurso da modernidade. Foucault emprega essa categoria analítica para descrever um conjunto específico de práticas que configuram o sujeito, inserindo-o em uma complexa rede de saberes e em um entrelaçamento de forças indissociáveis (Foucault, 2001). Dessa forma, o dispositivo se revela como uma ferramenta fundamental para investigar como as relações de poder e conhecimento moldam identidades e comportamentos na sociedade contemporânea.

vigilância que, nos séculos XVIII e XIX, eram concebidos com o intuito de cuidar, observar e moldar os indivíduos, para um contexto contemporâneo em que predominam a segurança e a ordem social. Essa evolução indica uma reconfiguração das práticas de vigilância, que, se antes estavam vinculadas à educação e ao cuidado, agora se associam à manutenção da segurança pública e ao controle social.

Nesse contexto, o século XVIII emergiu como um período de destaque em relação à questão da vigilância. A disciplinarização do saber, a demarcação entre os domínios público e privado e a reestruturação de instituições como escolas, oficinas e exércitos contribuíram para a implementação de um novo modelo de vigilância e controle dos indivíduos. Em particular, durante a metade do século XVIII, as instituições disciplinadoras – incluindo hospitais, manicômios e prisões – desenvolveram mecanismos arquitetônicos, regulamentaram horários e restringiram espaços, com o objetivo de efetivar e assegurar a vigilância dos corpos (Foucault, 1997). Essa transformação evidencia como as práticas de controle se entrelaçam com a organização social, refletindo uma mudança significativa na forma como a sociedade lida com a normatização e a supervisão dos indivíduos.

No início do século XIX, na Europa, o conceito de vigilância começou a se destacar nas políticas públicas de saúde. Nesse período, foram implementadas as primeiras campanhas de vigilância sanitária, visando à promoção da saúde e à integralidade na atenção oferecida pelo sistema (Duarte; Teixeira, 2000)<sup>143</sup>. É importante ressaltar

---

<sup>143</sup> O conceito de vigilância sanitária, conforme delineado por Alexandre Langmuir (1963), pode ser compreendido como uma forma de exercício de poder que mobiliza ações estratégicas destinadas a impactar a população. Essas ações visam não apenas monitorar, mas também promover e potencializar determinadas condutas dos indivíduos, buscando, assim, influenciar comportamentos e práticas em prol da saúde coletiva. Essa perspectiva ressalta a vigilância sanitária como um mecanismo que integra

que apenas no final do século XIX o discurso das grandes campanhas higienistas se disseminou pela América, influenciando as políticas públicas nos grandes centros urbanos. Essa transição ilustra não apenas a evolução das práticas de saúde pública, mas também a crescente inter-relação entre vigilância, saúde e condições de vida da população.

A pesquisadora Carmen Lúcia Soares (2009, p. 65, grifos da autora) lembra que “o corpo sempre foi objeto de educação e cuidado, de intervenção e controle”, que o indivíduo controla além da higiene, pois também atua como “policia de si e do outro, policia da vida. São os *vigilantes do peso, os vigilantes do açúcar, os vigilantes do cigarro, os vigilantes dos bons costumes*”.

De maneira geral, a punição é concebida como uma prática deliberada com o objetivo de reduzir a frequência de comportamentos indesejados, funcionando como um estímulo aversivo. O filósofo Michel Foucault, em sua obra *Vigiar e punir* (1997), destaca o desaparecimento do suplício no contexto da Modernidade<sup>144</sup>, evidenciando

---

controle social e promoção da saúde, evidenciando seu papel fundamental na gestão das relações entre indivíduos e sistemas de saúde. Segundo o autor, “Vigilância é a observação contínua da distribuição e tendências da incidência de doenças mediante a coleta sistemática, consolidação e avaliação de informes de morbidade e mortalidade, assim como de outros dados relevantes, e a regular disseminação dessas informações a todos os que necessitam conhecê-la” (Langmuir *apud* Duarte; Teixeira, 2000).

<sup>144</sup> A Modernidade é aqui compreendida, prioritariamente, em seu sentido filosófico, afastando-se de uma perspectiva meramente histórica. Assim, não se refere a um período histórico específico, mas, conforme o pensamento de Michel Foucault, é definida como uma atitude e uma concepção centradas na subjetividade, acessível a qualquer indivíduo capaz de diagnosticar seu contexto e as circunstâncias que o cercam (Branco, 1997). Historicamente, a Modernidade corresponde ao intervalo entre os séculos XV e XVIII, caracterizado por intensas transformações culturais, econômicas, sociais e políticas na Europa, que geraram profundas implicações pedagógicas e educacionais. Nesse contexto de reformas políticas e sociais, notadamente as reformas pombalinas em Portugal, no século XVIII, emergiu a concepção de um sujeito racional, propiciando o estabelecimento de um discurso centrado na moralidade do indivíduo. Essa dinâmica reforçou a ideia de que a educação e a formação do sujeito estavam intrinsecamente ligadas às transformações sociais e políticas em curso.

um deslocamento na abordagem da punição em relação à gestão das ilegalidades. Esse processo de disciplinamento, que se insere nas dinâmicas do *poder soberano*<sup>145</sup>, foi sustentado pelos valores humanistas da época e implicou uma reconfiguração na gestão do poder, manifestando-se nas diversas formas de controle exercidas por diferentes instituições, bem como nas maneiras de governar indivíduos e populações no Ocidente. Adicionalmente, o sociólogo Zygmunt Bauman (1999) chama a atenção para o exercício das punições, que historicamente se direcionou com maior rigor aos indivíduos marginalizados da ordem social, revelando uma continuidade nas desigualdades e nas práticas de controle social.

---

<sup>145</sup> A temática do poder é um dos eixos centrais nas obras de Michel Foucault. Contudo, o que realmente interessava ao filósofo era a construção de uma nova concepção do poder, entendendo-o como uma prática social historicamente constituída, que se manifesta por meio de diversas formas de exercício e gerenciamento dessas práticas na sociedade. Assim, sua investigação fundamental questiona: o que é o poder? Quais são os mecanismos, os efeitos e as relações que caracterizam os múltiplos dispositivos de poder exercidos em diferentes níveis sociais, em domínios e com extensões variadas? (Foucault, 2003). Para Foucault (1995), uma sociedade desprovida de relações de poder é uma mera abstração; por conseguinte, a estrutura social se revela como um espaço permeado por múltiplas relações de poder, que moldam e influenciam as interações sociais. Essa perspectiva enfatiza a ubiquidade do poder e sua capacidade de estruturar as dinâmicas sociais em todas as esferas da vida. Machado (2003, p. XII) corrobora com essa análise ao afirmar que “O que Foucault chamou de microfísica do poder significa tanto um deslocamento do espaço da análise quanto do nível em que esta efetua. Dois aspectos intimamente ligados, na medida em que a consideração do poder em suas externalidades, a atenção a suas formas locais, a seus últimos lineamentos tem como correlato a investigação dos procedimentos técnicos de poder que realizam um controle detalhado, minucioso do corpo – gestos, atitudes, comportamentos, hábitos, discursos”. Em relação ao poder soberano, que caracterizou os regimes de déspotas e monarcas na Europa entre os séculos XV e XVIII, este era exercido e simbolizado por meio de práticas de suplício, força e violência. Nesse contexto, a execução da pena de morte não apenas representava a manifestação máxima desse poder, mas também funcionava como um mecanismo de regulação da vida. A morte, portanto, tornava-se um elemento central na dinâmica de controle social, indicando que a administração do poder se entrelaçava profundamente com a administração da vida. Essa perspectiva é explorada em profundidade por Foucault (1997).

No século XVIII, a dinâmica das práticas educativas escolares<sup>146</sup> era caracterizada por instituições de disciplina rigorosa, voltadas para o controle e a correção. Essas práticas se estendiam também ao âmbito não escolar, onde a educação era promovida por membros da família, tutores, mestres e aias, cujo objetivo era preparar as crianças para uma vida virtuosa fundamentada na moral cristã-católica e nos bons costumes, visando moldar comportamentos sociais exemplares<sup>147</sup>, geralmente associados à nobreza. Nesse contexto, a educação foi correlacionada ao exercício da punição. Assim, no conjunto normativo da educação europeia do século XVIII, predominavam regras e práticas que enfatizavam sanções negativas, baseadas na punição, no castigo e no sofrimento tanto do corpo quanto da alma (Veronese; Oliveira, 2008). Essa abordagem refletia uma concepção de educação que, longe de ser apenas formativa, utilizava mecanismos disciplinares como instrumentos centrais de controle social.

---

<sup>146</sup> É fundamental reconhecer a distinção entre as práticas pedagógicas voltadas para a infância nos séculos XVII e XVIII e aquelas que emergem no século XIX. Nos dois primeiros séculos, as práticas educativas eram predominantemente direcionadas aos infantes nobres e se concentravam na transmissão de componentes de aprendizagem civilizatória. Por outro lado, no século XIX, observa-se uma inversão significativa na pedagogização das relações sociais, marcada pela ampliação da escolarização. Nesse novo contexto, as aprendizagens relativas à civildade passaram a ser disseminadas para todas as camadas sociais, promovendo uma inclusão educacional mais ampla e democratizando o acesso ao conhecimento e aos valores civis. Essa evolução ressalta a transformação das práticas pedagógicas e suas implicações sociais ao longo do tempo (Veiga, 2004).

<sup>147</sup> Conforme aponta Thais Nivia de Lima e Fonseca (2009a), a preocupação com a moralidade constitui uma característica distintiva do ensino ilustrado português durante o período das políticas reformistas. A autora argumenta que, a partir dos séculos XVII e XVIII, a Europa experimentou uma crescente reflexão sobre os métodos de estudo, uma vez que a educação começou a ser concebida como um instrumento fundamental para a organização harmoniosa da sociedade, com o objetivo de promover o bem comum (Fonseca, 2009b). Essa transformação destaca a relação intrínseca entre educação e moralidade, evidenciando como os princípios iluministas influenciaram as práticas pedagógicas e a formação de cidadãos em um contexto social em mudança.

A partir do século XVIII, com o expressivo crescimento demográfico na Europa, impulsionado pelos efeitos da industrialização e pela consolidação das instituições médicas – que favoreceram melhores condições de saúde e aumento da longevidade –, tornou-se imperativa, por parte dos Estados, a necessidade de coordenar o desenvolvimento do aparato produtivo e instituir mecanismos de poder mais adequados e rigorosos. Nesse contexto, reconhecendo-se que a vigilância por si só seria insuficiente para o controle populacional, emergiu uma preocupação crescente com variáveis de análise e táticas de intervenção. Esse cenário fomentou o desenvolvimento de sistemas educacionais e de formação profissional, como elementos estratégicos no exercício do poder disciplinar (Foucault, 2009).

Nesse contexto, emergiu um novo “sentimento de infância”, conceito que, conforme observado por Philippe Ariès (1981), parecia estar ausente no período medieval. Tal transformação cultural foi responsável por desestruturar as formas tradicionais de sociabilidade, promovendo uma reconfiguração das relações sociais e do lugar da criança na sociedade. A infância, até então negligenciada como uma fase distinta e merecedora de atenção específica, passou a ser vista sob uma nova ótica, inserida em um processo mais amplo de mudanças nas concepções de indivíduo, família e educação. Ocorria a transformação cultural que desestruturava as antigas sociabilidades, “a transição de uma sociedade dominada por uma cultura popular caracterizada por diversas manifestações entre as quais práticas lúdicas em que predominava a espontaneidade e a violência para outra sociedade que se distinguia por um modelo cultural no qual a violência era mais simbólica do que real” (Crespo, 2007, p. 17). Nesse contexto, a noção de cuidado com a infância, orientada pela intenção de formar uma sociedade industrializada composta por adultos saudáveis e produtivos, foi

ampliada por meio de uma perspectiva predominantemente moralizadora e médica. Assim, o papel da família foi resignificado, sendo esta compreendida como uma instituição essencial na modelagem do comportamento infantil e no desenvolvimento de valores. Da mesma forma, as escolas passaram a ocupar uma posição central no processo de educação das crianças, tornando-se agentes fundamentais na formação moral e intelectual, em consonância com os objetivos do Estado.

[...] segundo novas regras – e bem precisas – as relações entre pais e filhos. São certamente mantidas, e com poucas alterações, as relações de submissão e o sistema de signos que elas exigem, mas elas devem estar regidas, doravante, por todo um conjunto de obrigações de ordem física (cuidados, contatos, higiene, limpeza, proximidade, atenta); amamentação das crianças pelas mães; preocupação com um vestuário sadio; exercícios físicos para assegurar o bom desenvolvimento do organismo: corpo a corpo permanente e coercitivo entre os adultos e as crianças. A família não deve ser mais apenas uma teia de relações que se inscreve em um estatuto social, em um sistema de parentesco, em um mecanismo de transmissão de bens. Deve-se tornar um meio físico denso, saturado, permanente, contínuo que envolva, mantenha e favoreça o corpo da criança (Foucault, 1997, p. 199).

No contexto europeu do século XVIII, certas *condições de possibilidade*<sup>148</sup> propiciaram a disseminação de publicações que desempenharam um papel significativo na modulação dos comportamentos sociais. Essas obras,

---

<sup>148</sup> Nossas ações, condutas e escolhas são moldadas pelas condições históricas e sociais em que estamos inseridos (Chauí, 2000). Dessa forma, as práticas sociais e culturais são determinadas de maneira histórica pelos hábitos, costumes e valores que, em um dado momento e contexto, são considerados adequados ou imperativos. Essas condições favorecem a disseminação de determinados discursos em detrimento de outros, que permanecem marginalizados. Entre os séculos XVIII e XIX, fatores como o advento da imprensa, o aumento das taxas de alfabetização, a expansão do mercado editorial, a criação de grandes bibliotecas e a circulação de livros, entre outros, possibilitaram uma verdadeira “explosão” de um público leitor apto a consumir livros impressos (Gomberg, 2006).

em sua maioria, abordavam questões valorativas e morais, estabelecendo diretrizes para as relações sociais tanto no âmbito público quanto no privado, com ênfase em temas como o cuidado com o corpo, as normas de vestimenta e os modos de conduta à mesa. De acordo com Donzelot (1986), a vasta produção literária que emergiu nesse período, impulsionada pela reorganização das instituições médicas e pelo surgimento das Ciências Humanas, voltou-se, sobretudo, para o estudo das problemáticas relacionadas ao governo das populações, com especial destaque para a gestão da infância.

*A Aia Vigilante* (1767), obra de D. Joanna Rousseau de Villeneuve, é um exemplo representativo das publicações europeias do século XVIII inseridas no gênero conhecido como literatura de comportamento social. A narrativa concentra-se nos aspectos valorativos e morais, com ênfase na formação dos meninos, promovendo a vigilância e a punição como mecanismos normativos para moldar o comportamento infantil da época. Assim, reforça a utilização desses dispositivos como instrumentos de regulação social, refletindo os ideais pedagógicos e disciplinares vigentes no período.

A obra, apresentada em formato de pequeno livro de bolso, é composta por 119 páginas e foi redigida em um vocabulário acessível para sua época, o que favoreceu a sua leitura e compreensão. Inspirada por pensadores como John Locke (1632-1704) e Charles Rolin (1661-1741), a autora incorporou exemplos práticos e do cotidiano, permitindo, assim, que os leitores se apropriassem das estratégias<sup>149</sup> contidas no texto. Contudo, existem escassos registros sobre a biografia da autora de *A Aia Vigilante*. Na

---

<sup>149</sup> À luz da perspectiva foucaultiana, compreendemos as estratégias como um conjunto de recursos mobilizados para o funcionamento ou a manutenção de um dispositivo de poder (Castro, 2009). Essa concepção ressalta a interdependência entre poder e saber, evidenciando como as práticas dis-



consulta ao *Dicionário bibliográfico português*, de autoria de Innocência Francisco da Silva (1883), observa-se uma pequena nota em que afirma: “D. JOANNA ROUSSEUAL DE VILLENEUVE, de nação francesa, mas residente em Lisboa, onde parece exercer a profissão de aia, ou mestra, em casa de pessoa grada n’ esta capital” (Silva, 1883, p. 144). É importante salientar que, na época em questão, a produção literária desse gênero era predominantemente realizada por homens, muitos dos quais estavam associados a ordens religiosas ou eram clérigos seculares. Assim, a autoria feminina dessa obra revela uma peculiaridade significativa em nosso estudo, uma vez que desafia as convenções sociais e literárias da época. Essa circunstância enriquece a análise e contribui para uma compreensão mais ampla das dinâmicas de gênero na produção cultural daquele período.

Após a contextualização das concepções europeias sobre infância, vigilância e punição, o presente texto visa analisar as estratégias e discursos que orientavam as práticas de vigilância e punição no processo de constituição dos modos específicos de ser sujeito masculino infantil no contexto luso-setecentista. Este estudo é fundamentado na obra *A Aia Vigilante, ou Reflexões sobre a Educação dos Meninos, Desde a Infância até a Adolescência* (1767), de D. Joanna Rousseau de Villeneuve. Com base nessa premissa, o artigo foi estruturado da seguinte maneira: primeiramente, realizamos uma análise conceitual acerca da *vigilância e punição*, apoiando-nos nas investigações teóricas de Michel Foucault (1997, 2001, 2003) e na contribuição sociológica contemporânea de Zygmunt Bauman, particularmente em sua obra *Vigilância líquida* (2013). Em seguida, apresentamos uma contextualização histórica da categoria literatura de comportamento social, entendida

---

cursivas e as ações estratégicas são fundamentais para a sustentação das relações de poder em diferentes contextos sociais.

como um conjunto de tratados voltados para aspectos valorativos e morais. Por último, propomo-nos a realizar um empreendimento *analítico-descritivo* da obra mencionada, investigando como as estratégias e normas que regiam a conduta dos sujeitos infantis no século XVIII português se manifestaram por meio de práticas discursivas que instituíam a vigilância e a punição como mecanismos de controle e coerção, contribuindo para a promoção de máximas morais e comportamentos sociais desejáveis.

### *Vigiar e punir: uma analítica das atualizações conceituais dessas categorias*

*Vigilância líquida* (2013) apresenta uma série de reflexões nas quais Zygmunt Bauman analisa a crescente e silenciosa expansão da vigilância na sociedade contemporânea. Esse fenômeno, caracterizado por sua fluidez e natureza “líquida”, manifesta-se em práticas que monitoram, controlam, observam e classificam os indivíduos de maneira sistemática. Assim, a vigilância, especialmente em contextos governamentais e setores privados, transforma-se em um imperativo de segurança (Bauman; Lyon, 2013). Essa dinâmica sugere não apenas uma adaptação das estratégias de controle social, mas também uma reconfiguração das relações entre o indivíduo e as instituições, destacando a necessidade de uma análise crítica das implicações éticas e sociais da vigilância em um mundo cada vez mais interconectado. Assim como as formas sociais “se desmancham” e criam novas formas, a vigilância, “antes aparentemente sólida e estável, se tornou muito mais móvel e flexível, infiltrando-se e se espalhando em muitas áreas da vida sobre as quais sua influência era apenas marginal” (Lyon, 2013, p. 11).

Bauman (2013) aborda um deslocamento conceitual significativo no entendimento dos dispositivos de vigilância,

caracterizando uma transição do modelo *panóptico*<sup>150</sup> para o *sinóptico*<sup>151</sup>, conforme delineado por Thomas Mathiesen. O panóptico, com sua estrutura arquitetônica, estabelece um regime de disciplinamento por meio de vigilância constante e privilegiada, promovendo um controle que se baseia na observação contínua. Em contraste, o modelo sinóptico, que se fundamenta em uma lógica de desprendimento espacial, engendra um mecanismo de poder mais insidioso: nele, a vigilância é promovida como um ato de sedução, no qual todos observam todos, sem a necessidade de um regime coercitivo explícito. Essa mudança paradigmática reflete a transformação das relações de poder contemporâneas, nas quais a supervisão mútua se torna um elemento central na dinâmica social.

<sup>150</sup> No final do século XVIII, o filósofo e jurista inglês Jeremy Bentham formulou o conceito de panóptico, concebendo, de maneira racional, um projeto arquitetônico circular destinado a ser aplicado em sistemas penitenciários. A proposta de Bentham visava não apenas otimizar a supervisão dos detentos, mas também promover uma nova abordagem disciplinar, na qual a estrutura física do espaço prisional servia como um dispositivo de controle social. A arquitetura do panóptico, ao permitir que um único vigilante observasse todos os prisioneiros sem que estes soubessem se estavam sendo observados, introduziu uma forma de vigilância que engendrou uma dinâmica de autorregulação entre os indivíduos, ilustrando as relações de poder que permeiam a sociedade. Nesse modelo estaria “na periferia uma construção em anel; no centro uma torre; esta é vazada de largas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre [...]. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar” (Foucault, 1997, p. 166). Bauman (2013, p. 12) caracteriza o panóptico como um “meio moderno fundamental no que se refere à manutenção do controle, imobilizando os prisioneiros e promovendo o movimento dos observadores”.

<sup>151</sup> Em sua análise sobre o modelo sinóptico, Mathiesen (1998) observa que o controle social se difunde em estreita relação com os avanços da tecnologia, caracterizando um fenômeno que se manifesta de duas maneiras. Primeiramente, persiste o princípio de um número restrito de indivíduos vigiando uma grande massa, uma dinâmica que se moderniza com a substituição da figura do vigilante humano por sistemas tecnológicos, como as câmeras de segurança, cuja ubiquidade e localização incerta intensificam a sensação de supervisão. Em segundo lugar, estabelece-se um novo processo “sinóptico”, no qual muitos indivíduos exercem vigilância sobre poucos. Essa transformação evidencia a complexidade das relações de poder contemporâneas, em que a vigilância se torna um ato coletivo, promovendo uma nova forma de controle social que desafia os paradigmas tradicionais.

Dessa forma, é possível afirmar que o modelo de vigilância pós-panóptico, que opera por meio da informação e da comunicação, não depende da presença de um poder centralizado. Esse fenômeno assemelha-se à noção de poder que Foucault (1997) descreve na *sociedade disciplinar*<sup>152</sup>, na qual o controle, a vigilância e a dominação não estão concentrados em uma única figura, mas se distribuem por todo o tecido social. Atualmente, observamos uma transformação no modelo de sociedade. Nas sociedades disciplinares, caracterizadas pelo predomínio do modelo panóptico – que representa uma nova anatomia política das relações de disciplina –, os corpos eram constantemente vigiados e organizados em espaços regulados. Em contrapartida, no modelo de sociedade de controle proposto por Gilles Deleuze (1992), a vigilância se apresenta de forma aberta e contínua. A ausência de uma estrutura arquitetônica específica confere ao processo de vigilância um caráter mais fluido e virtual, embora o aspecto disciplinar permaneça intacto, uma vez que o sujeito se autovigia e se autorregula. Essa dinâmica revela a persistência de mecanismos de controle que, embora desmaterializados, continuam a influenciar as relações sociais contemporâneas.

De acordo com Bauman (2013, p. 15), o poder que opera à velocidade dos sinais eletrônicos, possibilitando controle e vigilância contínuos, somente se concretiza porque o indivíduo consente em ser monitorado. As informações pessoais

---

<sup>152</sup> Na sociedade disciplinar, a organização social era alicerçada em instituições de confinamento de grande porte, como a família, a escola, a caserna, a fábrica, o hospital e a prisão. Essas entidades funcionavam como mecanismos de controle e disciplina, moldando comportamentos e regulando as práticas sociais dos indivíduos. Cada uma delas desempenhava um papel específico na conformação de uma ordem social que privilegiava a vigilância e a normatização, refletindo uma lógica de controle que permeava todos os aspectos da vida cotidiana. Assim, a articulação entre essas instituições evidenciava a interdependência entre os distintos espaços de vigilância, contribuindo para a construção de um ambiente disciplinar coeso e altamente regulado.

são sistematicamente organizadas e disponibilizadas em redes sociais virtuais e em serviços prestados por meio de telefone e internet, resultando em uma renúncia consciente à privacidade em troca de conveniências tecnológicas. Essa dinâmica revela uma complexa interdependência entre a adesão voluntária dos indivíduos a sistemas de vigilância e a oferta de benefícios práticos, suscitando importantes questionamentos sobre as implicações éticas e sociais dessa escolha na era digital. “Tudo o que é privado agora é feito potencialmente em público – e está potencialmente disponível para consumo público; e continua sempre disponível, até o fim dos tempos, já que a internet não pode ser forçada a esquecer nada registrado em algum de seus inumeráveis servidores” (Bauman, 2013, p. 29).

Assim como observamos uma transformação nos dispositivos de vigilância, também percebemos que os diversos modos de disciplinamento do sujeito na modernidade estão sendo reconfigurados. O indivíduo torna-se um produto das novas técnicas de *governamento*, que se distanciam das abordagens tradicionais. Nesse contexto, o castigo, a punição e a violência perdem sua centralidade na formação do sujeito, dando lugar a formas mais sutis e complexas de controle social. Essas mudanças refletem uma evolução nas práticas de governança, que agora se baseiam em mecanismos de autovigilância e autorregulação, evidenciando uma nova dinâmica nas relações de poder contemporâneas.

É pertinente considerar a argumentação de Norbert Elias (1993) em sua obra *O processo civilizador*, que delinea a diminuição do uso da violência física e o aumento do autocontrole individual nas sociedades modernas. A consolidação de uma autoridade centralizada, juntamente com a reestruturação do campo jurídico, possibilitou a formação gradual do monopólio da violência pelo Estado. Essa transformação criou as condições necessárias para

uma pacificação social abrangente, marcando uma mudança significativa nas dinâmicas de poder e nas relações interpessoais, em que a violência cede espaço a formas mais sutis de regulação social. Essa análise permite uma compreensão mais profunda das complexidades da civilização moderna e das suas implicações para a formação do sujeito contemporâneo.

O Estado moderno, em contrapartida, tornaria o ritual de punição menos imprevisível e mais controlado, ao passo que a crueldade passa a ser vista como intolerável, quer no que diz respeito às interações individuais cotidianas, quer no que diz respeito à ação do Estado mesmo no emprego do monopólio da violência considerada legítima (Alvarez, 2007, p. 96).

Em *Vigiar e punir* (1997, p. 143), Foucault analisa as técnicas disciplinares que emergiram a partir do século XVII, as quais eram voltadas para a arte do “bom adestramento”. Essas práticas tinham como objetivo moldar os indivíduos de forma a “adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor” de suas capacidades, maximizando seu potencial produtivo e promovendo uma docilidade característica. Tal abordagem evidencia uma relação intrínseca entre poder e saber, na qual o controle social se concretiza por meio da otimização das habilidades dos indivíduos, transformando-os em agentes eficazes dentro da lógica produtiva da sociedade moderna. Essa análise foca não apenas nas práticas de disciplina, mas também nas implicações éticas e sociais dessa forma de governança. Nesse caso, “a vigilância torna-se um operador econômico decisivo, na medida em que é ao mesmo tempo uma peça interna no aparelho de produção e uma engrenagem do poder disciplinar” (Foucault, 1997, p. 147). As técnicas disciplinares, que exerciam influência direta sobre os corpos dos indivíduos, constituíam um conjunto complexo de dispositivos de poder e saber, fundamentados na vigilância hierárquica

contínua, com o propósito de normatizar comportamentos. Nesse contexto, a instituição escolar, bem como a figura de mestres, tutores e aias na Educação Infantil, assumiu um papel crucial na implementação desses mecanismos normalizadores<sup>153</sup>. O objetivo era moldar as crianças em sujeitos dóceis, cujas condutas se adequassem aos padrões sociais desejáveis. Isso incluía a adoção de atitudes polidas nas interações sociais, tanto no âmbito público quanto no privado, além da preocupação com a aparência física – expressa por gestos, expressões faciais e cuidados com a limpeza. A forma de vestir também desempenhava um papel significativo, pois revelava ou ocultava a posição social dos indivíduos. Ademais, a educação enfatizava o domínio dos rituais de cortesia e etiqueta, características das sociabilidades públicas da nobreza e da alta burguesia, reforçando, assim, a intersecção entre disciplina, classe social e conformidade comportamental. Como bem chama atenção o historiador francês Roger Chartier (2014, p. 29, grifos do autor), “Tornava obrigatório controlar as emoções e dominar os impulsos, distanciar-se do corpo e aumentar o nível de recato, transformando preceitos em comportamentos, normas em *habitus* e escritos em práticas”.

De maneira análoga, é possível concluir que as práticas de disciplinamento não se restringiam apenas aos corpos, mas se estendiam a um conjunto de atividades voltadas à submissão dos conhecimentos e saberes infantis. Esses sa-

---

<sup>153</sup> Em sua obra, Foucault (2005) caracteriza a sociedade de normalização como um contexto em que se entrelaçam as normas disciplinares e as regulamentações sociais, sustentadas por tecnologias de poder que permeiam todos os aspectos da vida, abrangendo tanto o indivíduo como o coletivo. Essa intersecção entre normas disciplinares e mecanismos regulatórios reflete uma estrutura de controle abrangente, na qual os indivíduos são constantemente moldados e monitorados, evidenciando as dinâmicas complexas de poder que configuram as relações sociais contemporâneas. Assim, a sociedade de normalização revela-se como um espaço onde a conformidade e a adequação se tornam imperativos fundamentais, delineando a subjetividade e as práticas sociais dos indivíduos.

beres estavam imersos em discursos morais que, em grande medida, articulavam razão e religião – conforme será detalhado nas prescrições apresentadas em *A Aia Vigilante*. Nesse sentido, ocorreu uma reorganização, depuração e censura dos saberes que permeavam as práticas sociais da época. Essa operação moralizadora não apenas moldava os conhecimentos a serem ensinados como também estabelecia certos ditames práticos associados à vivência nas cortes, considerados legítimos e apropriados para a formação do sujeito infantil subjugado. Essa dinâmica evidencia como a intersecção entre moralidade e educação contribuiu para a conformação da subjetividade infantil e para a perpetuação das normas sociais da época.

Para Michel Foucault (1997), o poder disciplinar é um elemento distintivo das transformações que marcaram a sociedade europeia, refletindo um deslocamento do poder centralizado na figura do rei para um modelo desestatizado, no qual a autoridade se dissemina ao longo do tecido social. O pensador francês argumenta que o poder disciplinar, exercido sobre os corpos dos indivíduos, visava à regulação do comportamento e à ampliação de suas potencialidades, por meio de exercícios específicos e tácitos. Essa dinâmica revela uma nova configuração das relações de poder, em que a disciplina não se limita a formas coercitivas, mas se articula em práticas que promovem a autorregulação e a eficiência dos indivíduos dentro da sociedade.

A partir de uma análise inspirada nos princípios foucaultianos, é possível observar o exercício contínuo do poder disciplinar sobre os corpos das crianças, o que resulta na constituição de uma sociedade específica. Nesse contexto, os saberes disseminados na literatura de comportamento social da época orientam e moldam os modos de existência dos indivíduos. Portanto, é relevante investigar de que maneira essa categoria literária gerenciou, por meio



da prescrição de práticas cotidianas, a formação de modos particulares de ser do sujeito infantil. Essa análise não apenas ilumina os mecanismos de controle social em vigor, mas também revela como a literatura atuou como um instrumento de disciplinamento e normatização nas vivências da infância.

### *Literatura de comportamento social*

Roger Chartier (1994) argumenta que, ao longo do século XVIII, a Europa presenciou uma significativa transformação nos hábitos de leitura. O autor identifica uma transição fundamental: da leitura intensiva para a leitura extensiva. Essa distinção se estabelece na forma como o leitor se relaciona com o conhecimento. O leitor intensivo, por exemplo, era definido pela aquisição de um número restrito de livros, cujos textos eram repetidamente lidos, memorizados e recitados. Em contraste, o leitor extensivo adotava uma postura crítica em relação ao material impresso, uma vez que estava diante de uma vasta e diversificada oferta de textos, o que proporcionava uma nova dinâmica no acesso e na assimilação das ideias.

De acordo com o autor, o advento e o expressivo desenvolvimento da imprensa escrita, especialmente na França, exerceram um papel crucial no aumento das taxas de alfabetização e na disseminação da cultura escrita e impressa. Esse processo impulsionou a expansão quantitativa e a qualitativa da leitura, promovendo uma verdadeira revolução nas práticas leitoras. Esse cenário possibilitou o surgimento de novas instituições voltadas para a leitura, como as primeiras livrarias, clubes de leitura e grandes bibliotecas, que se estabeleceram como espaços dedicados à leitura e à troca intelectual. Nesse contexto, ainda que a prática da leitura fosse limitada a certos grupos, ela passou a ser percebida como uma fonte de lazer e prazer, além

de contribuir para o enriquecimento cultural, a difusão da doutrina católica, a divulgação de novidades científicas e a organização das interações sociais. Conforme aduz com efeito Chartier (1996, p.79),

[...] nas sociedades dos séculos XVI a XVIII, os materiais tipográficos [compreendido aí o livro] parecem ter sido mais largamente presentes e partilhados do que e pensou por muito tempo. A circulação dos mesmos objetos impressos, de um grupo social a outro é, sem dúvida, mais fluida do que sugeria uma divisão sociocultural muito rígida, que fazia da literatura erudita apenas leitura das elites e dos livros ambulantes apenas a dos camponeses.

A produção literária da época era amplamente influenciada pelos discursos em circulação na sociedade, a qual era rigidamente orientada por um conjunto de normas e condutas morais. Como observa Chartier (2014, p. 29), a relação entre a experiência religiosa e o uso da escrita constituiu um fenômeno de grande relevância. Essa conexão, segundo o autor, não se restringia apenas aos países de tradição católica, uma vez que muitos dos escritos em circulação no período eram moldados por uma forte inspiração de caráter religioso. Esse contexto favoreceu a proliferação de publicações como (auto)biografias espirituais, exames de consciência, preces e conjurações, refletindo a profunda imbricação entre a espiritualidade e a produção textual da época.

Foi a partir do século XVIII que “a leitura se revela como um fenômeno historicamente delimitado e circunscrito a um modelo de sociedade que se valeu dela para a sua expansão” (Zilberman, 1986, p. 12). Nesse contexto, a leitura deixou de ser um privilégio exclusivo da alta burguesia. Impulsionadas pelas transformações sociais e culturais que marcaram a Europa, as práticas educativas, tanto no âmbito escolar quanto no não escolar, desempenharam um papel crucial na formação e consolidação de um público leitor.

Essas mudanças ampliaram o acesso ao conhecimento, democratizando o ato de ler e favorecendo o desenvolvimento de uma cultura literária mais ampla e diversificada. Assim, o livro, transformar-se-ia em um “instrumento fundamental para a difusão do saber e do meio através do qual cada um se apropria da realidade, endossando seu caráter utilitário e, ao mesmo tempo, sua natureza emancipatória” (Zilberman, 1986, p. 14).

No contexto desse crescente fenômeno impulsionado pela leitura, o mercado editorial se beneficiou ao atender um público que nutria grandes expectativas em relação ao domínio das práticas normativas da nobreza e da alta burguesia. Assim, difundiu-se uma vasta gama de obras dedicadas à civilidade, cortesia e polidez, textos que codificavam as mudanças nos comportamentos e nas mentalidades do novo espaço privado moderno. No entanto, é importante considerar a ressalva feita por Jacques Revel (2009, p. 171), ao afirmar que essas publicações descreviam condutas prescritas, e não necessariamente práticas reais. Tal distinção revela uma tensão entre os ideais comportamentais propagados e as ações concretas da sociedade da época.

A aprendizagem da civilidade [...] permite disciplinar as almas por meio da coerção exercida sobre os corpos e impor à coletividade das crianças uma mesma norma de comportamento sociável, e tem a vantagem de permitir que a criança exerça sobre si mesma constante controle do seu tempo, de suas ocupações e de suas atitudes. São regras que de manhã à noite, devem reger não só o exercício religioso e o trabalho escolar como o conjunto dos comportamentos cotidianos das crianças (Revel, 1991, p. 176).

No império português moderno, o domínio da cultura escrita ainda era restrito; contudo, a partir do início do século XVIII, observou-se uma considerável difusão da escrita e da imprensa, especialmente impulsionada pela

circulação das ideias iluministas<sup>154</sup>. A atmosfera científica da época favoreceu a formação de novos comportamentos e valores, ampliando, assim, a produção de textos, principalmente por filósofos, eruditos, médicos e religiosos. Esse ambiente intelectual contribuiu para a diversificação e expansão do uso da escrita como veículo de transmissão de conhecimento e de promoção das transformações culturais e sociais em curso.

O século XVIII em Portugal foi marcado por um processo singular de influência iluminista<sup>155</sup>. As transformações políticas, administrativas, econômicas e culturais que ocorreram em terras lusas estabeleceram uma tensão entre os esforços intelectuais iluministas, que se difundiam por toda a Europa, e a forte presença da Igreja Católica no Estado. A partir da segunda metade do século, com a ascensão de Dom Sebastião de Melo e Carvalho (1699-1772) ao cargo de secretário de Estado, a educação iluminista tornou-se a principal base das reformas educacionais<sup>156</sup>. Nesse contexto reformista, o modelo educacional idealizado concentrou-se na figura do nobre, tornando indispensável a adoção de métodos que contemplassem “as dimensões humanas, espirituais, políticas, físicas e artísticas da criança em formação”

---

<sup>154</sup> O século XVIII destacou-se pela expansão significativa de diversas formas de escrita, abrangendo temas como religião, filosofia, teatro, romances, política, ciências naturais, história, medicina, contos, cartas e relatos. Essas produções literárias passaram a ocupar um espaço cada vez maior nas livrarias e bibliotecas da Europa, refletindo a crescente diversidade de interesses intelectuais e culturais da época (Chartier, 2002, p. 98).

<sup>155</sup> A educação, no contexto do debate iluminista, constitui um tema central na obra de Boto (1996). A análise do autor ressalta a importância da educação como um veículo fundamental para a disseminação das ideias iluministas, evidenciando seu papel na formação de cidadãos críticos e na promoção do progresso social e intelectual.

<sup>156</sup> Para uma análise aprofundada dos processos de ensino em Portugal no século XVIII, especialmente em relação à Reforma Pombalina, recomenda-se a leitura da obra de Rômulo de Carvalho, intitulada *História do ensino em Portugal* (2001), trabalho que oferece uma visão abrangente e crítica das transformações educacionais ocorridas nesse período, contextualizando-as dentro das correntes intelectuais e políticas da época.

(Amatuzzi, 2013, p. 7). Essa abordagem visava não apenas à formação intelectual, mas também o desenvolvimento integral do indivíduo, alinhando-se aos princípios iluministas de uma educação abrangente e humanista. Segundo Renato Amatuzzi (2013, p. 7), o modelo de educação pensado preparava a criança para desempenhar o “ofício que Deus havia lhe dado, o de nobre, homem civil e súdito fiel do rei, com funções de fazer jus aos títulos e propriedades que seriam herdados”.

Assim, ao considerar os contextos anteriormente delineados, bem como a presença de um conjunto de obras de caráter modelador do comportamento social, localizadas nos acervos e catálogos da Biblioteca Nacional de Portugal e da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro (Brasil), torna-se possível identificar uma trajetória teórica significativa de pesquisas sobre essa temática em Portugal. Nesse sentido, a partir dessa vertente teórica portuguesa, constatamos que, nos séculos XVII e XVIII, circulou uma vasta quantidade de publicações e traduções de manuais de bom comportamento e civilidade<sup>157</sup>, as quais se inserem na categoria denominada *literatura de comportamento social*<sup>158</sup>. Conforme definiu a

---

<sup>157</sup> É pertinente destacar a obra de Pilla (2009), que estabelece uma relação entre os primeiros manuais de comportamento e os modelos de civilização almejados pelo Ocidente desde o século XVI até o século XIX. Nesse período, observa-se que o gênero literário dedicado à compilação de boas maneiras adquiriu significativa relevância nas práticas educativas e escolares. A análise de Pilla evidencia como esses manuais não apenas refletiram as normas sociais em vigor, mas também contribuíram para a formação de um conjunto de valores e comportamentos que moldaram a educação ocidental.

<sup>158</sup> De acordo com Fiadeiro (2007), o primeiro arrolamento de manuais de comportamento social publicados em Portugal foi levado a cabo por Leal (1995). Nesse cenário, Leal caracteriza esses manuais como obras de *sa-voir-vivre* e de boas maneiras, considerados livros didáticos fundamentais para a promoção de uma sociabilidade ideal. No Brasil, é relevante mencionar a pesquisa de Carvalho (2005, 2006 e 2007), que classifica essa categoria literária como Guia de Aconselhamento. De maneira semelhante, Rainho (1995) denomina esse conjunto de obras como literatura de civilidade, definindo-o como englobando tratados de cortesia, regras de etiqueta, elementos morais e guias de bom tom. Essas abordagens ressaltam

pesquisadora portuguesa Zulmira Santos, essa *literatura de comportamento social* compreende uma “vastíssima tratadística” que abarca tratados e obras voltadas para a formação de condutas sociais adequadas e pode ser entendido como

[...] um filão textual compósito, onde cabem escritos de vária natureza que podem estender-se das obras mais amplas sobre padrões de conduta mais exclusivos da corte, propondo modelos de príncipe, [...] de cortesãos, a escritos de cariz mais didático-moral, e até tratadinhos que privilegiam as artes da conversação, as formas de vestir ou as boas maneiras à mesa (Santos, 2004, p. 307).

A maioria desses tratados foi frequentemente publicada na forma de livreto de mão – atualmente conhecidos como livros de bolso –, um formato que favorecia a prática da leitura individual (Gilmont, 1999) e o manuseio fácil pelo leitor. Esse pequeno formato também contribuía para a acessibilidade econômica, uma vez que seu custo era reduzido. Utilizados em leituras coletivas durante reuniões familiares ou atividades educativas, esses livretos permitiam que os ouvintes se apropriassem das orientações e ideias contidas nessa literatura. Dessa forma, os ensinamentos sobre as condutas adequadas para momentos de sociabilidade, modos de comportamento e maneiras de bem-viver alcançavam com eficácia o público português, tanto por meio da leitura individual como da prática coletiva.

Assim, ao longo dos séculos subsequentes, os manuais de comportamento social ampliaram sua divulgação e alcance social, tornando-se referências significativas na elaboração de manuais pedagógicos no Brasil. Essa evolução ressalta a influência desses textos na formação de normas e práticas educativas, contribuindo para a construção de um

---

a importância dos manuais de comportamento na formação da cultura e da educação, refletindo as normas sociais vigentes e suas implicações nas interações sociais.

arcabouço teórico que orienta a formação de comportamentos e valores na sociedade brasileira.<sup>159</sup>

Assim, neste artigo, propomos a análise de discursos morais, com ênfase nas estratégias de vigilância e punição, que configuram modos de subjetividade infantil presentes na literatura de comportamento social. Para tal, utilizaremos como fonte a obra *A Aia Vigilante, ou Reflexões sobre a Educação dos Meninos, desde a Infância até a Adolescência* (1767), de autoria de D. Joanna Rousseau de Villeneuve. A escolha dessa obra se justifica pela presença significativa de instruções sobre boas maneiras, condutas ideais, virtudes e posturas sociais voltadas para a formação das crianças. Essa análise permitirá uma compreensão mais aprofundada dos mecanismos de socialização e dos valores que permeiam a Educação Infantil na época.

Diversos estudos centrados na *História da Educação já abordaram, sob diferentes perspectivas e enfoques, a análise da obra A Aia Vigilante*. Dentre esses trabalhos, destaca-se a dissertação de Mestrado em História de Mayara Calandrini Guapindaia (2013), que oferece uma visão crítica das relações de gênero presentes no manual em questão, evidenciando como os ideais educativos se manifestaram de maneira diferenciada para cada sexo. Renato Toledo S. Amatuzzi (2013) também menciona *A Aia Vigilante* em sua análise sobre os manuais de instrução destinados à nobreza portuguesa. Além disso, Paula Cristina Fiadeiro (2007) apresenta a obra de Villeneuve como um exemplo significativo de literatura de civilidade voltada para crianças e jovens, especialmente da classe nobiliar, utilizada

<sup>159</sup> No âmbito acadêmico-científico da História da Educação, observa-se uma produção considerável de pesquisas dedicadas aos manuais pedagógicos. Dentre os estudos relevantes, destacam-se as contribuições de Galvão (2008), Faria Filho (2008), Fonseca (2009) e Boto (2011), que abordam diferentes aspectos e implicações desses textos na formação educacional. Essas obras enriquecem o entendimento sobre a evolução e a importância dos manuais pedagógicos no contexto educacional.

no contexto escolar. Essas contribuições enriquecem a compreensão da obra e seu papel na formação de valores e comportamentos na educação infantil.

### *A Aia Vigilante: o uso de dispositivos para educar o corpo e o espírito*

O manual intitulado *A Aia Vigilante, ou Reflexões sobre a Educação dos Meninos, desde a Infância até a Adolescência*, escrito por D. Joanna Rousseau de Villeneuve em 1767, recebeu notável reconhecimento em Portugal, evidenciado pelos elogios proferidos pelo Bispo Dom Manuel do Cenáculo<sup>160</sup> em seu prefácio. Tal endosse ressalta a relevância da obra no contexto educacional da época e sua influência nas práticas de formação infantil, indicando a valorização das ideias apresentadas pela autora no debate sobre a educação dos jovens. Sendo considerado, pelos censores do Santo Ofício, como um “livrinho verdadeiramente de ouro”, pretendia promover uma “educação que prepara o homem para viver regulado pelas leis do homem”, que desde a infância aspira um dia ser “respeitável á República, composta de Varões bem educados” (Real Mesa Censoria, 1767, p. XVII, XX-XXI). Essa valorização, no contexto do Estado português<sup>161</sup>, também se manifesta nas palavras

---

<sup>160</sup> D. Manuel do Cenáculo Villas Boas (1724-1814) foi um destacado religioso franciscano, reconhecido por sua contribuição significativa à cultura e à educação em Portugal, tendo sido responsável pela fundação de quatro importantes bibliotecas: a Biblioteca do Convento de Jesus, a Biblioteca Pública de Beja, a Biblioteca Nacional de Lisboa e a Biblioteca Pública de Évora. A relevância de suas ações para a promoção do conhecimento e da leitura no país é amplamente discutida por Vaz (2004).

<sup>161</sup> Ao longo de sua obra, Joanna Rousseau de Villeneuve revela que suas ideias estão fundamentadas no pensamento de John Locke e Charles Rollin. Essa associação sugere que a autora realizou uma leitura atenta das obras de intelectuais e pensadores iluministas de sua época, o que evidencia sua inserção no contexto intelectual do Iluminismo. Dessa forma, é possível inferir que Villeneuve não apenas assimilou essas influências como também as adaptou às suas propostas educativas, enriquecendo sua perspectiva sobre a formação das crianças. “Locke deu particular importância á combinação de várias dimensões que resultariam numa formação



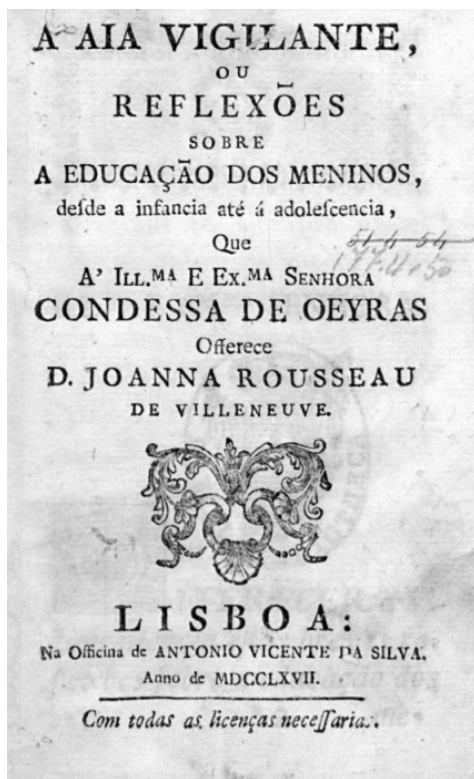
de Villeneuve, que, em seu prólogo, afirma não almejar a glória de autora, mas expressa seu desejo de ser útil à nação portuguesa, que considera como parte de sua própria identidade. Por se tratar de um guia prático voltado para a educação doméstica, a obra foi claramente direcionada a mães, pais, aias, preceptores, tutores e mestres – todos aqueles comprometidos com a formação integral das crianças, especialmente dos meninos<sup>162</sup>. Dessa forma, Villeneuve busca contribuir para a construção de uma base educacional sólida, reconhecendo a importância da educação na formação dos futuros cidadãos da nação.

---

adequada ao indivíduo e à nação: educação moral, educação do caráter e da mente, educação do corpo, e da instrução propriamente, considerando um conjunto de conhecimentos necessários ao *gentleman*” (Fonseca, 2009, p. 19).

<sup>162</sup> No século XVIII em Portugal, ainda preservando práticas típicas da nobreza, era comum que famílias abastadas mantivessem um elevado número de serviçais, dentre os quais se destacavam as aias e amas, responsáveis pelo cuidado dos filhos e filhas dos senhores. Essa organização social reflete as distinções de classe da época e a importância atribuída à educação e à formação das crianças, que muitas vezes ficavam sob a supervisão direta dessas figuras. A presença das aias e amas ilustra, portanto, a dinâmica familiar e as expectativas sociais em relação à criação e à educação dos jovens da elite portuguesa.

Figura 1 – Frontispício da obra



Fonte: Biblioteca Nacional de Portugal (BNP).

É importante destacar que a educação formal, oferecida no século XVIII por mestres ou preceptores nos lares, assim como nas precárias escolas e colégios portugueses, era de acesso restrito, sendo garantida apenas aos indivíduos mais abastados. A valorização da educação na infância era percebida como essencial para os filhos pertencentes aos círculos mais favorecidos economicamente, considerados a “esperança da nação.” Em contrapartida, as crianças de famílias mais pobres eram geralmente excluídas desse processo educativo, uma vez que sua formação era consi-

derada irrelevante para o futuro promissor da nação. Essa disparidade no acesso à educação revela as desigualdades sociais da época e ressalta a relação entre status econômico e oportunidades educacionais:

Assim são creados, não digo os filhos dos particulares, cuja má educação he para eles menos perigosa, e para a sociedade menos importante, mas os filhos dos Grandes, e dos Ricos, que são a esperança da Nação, e que pela sua riqueza, dignidade, ou nascimento, influirão muito algum dia em seus costumes, e talvez em seu destino, e gloria (p. 28).<sup>163</sup>

Entre as instruções contidas na obra *A Aia Vigilante*, encontram-se dispositivos que preveem normas consideradas essenciais para as atitudes que mães e pais devem adotar na educação dos filhos. Essas diretrizes estabelecem regras para a vigilância e a punição, visando assegurar a obediência e a formação do caráter, tanto em termos de moralidade quanto de desenvolvimento mental e espiritual. Dessa forma, a obra propõe uma abordagem sistemática à Educação Infantil, enfatizando a importância de um controle adequado nas práticas educativas para o fortalecimento das virtudes e da disciplina na formação dos jovens. “A conservação do menino merece sem duvida a mais desvelada vigilância” (p. 33). Essa ausência de supervisão pode levar a consequências negativas na formação dos jovens, comprometendo não apenas seu desenvolvimento moral, mas também sua capacidade de se tornarem cidadãos responsáveis e conscientes. A ênfase na necessidade de vigilância reflete uma preocupação com a proteção e a orientação adequada das crianças, ressaltando a importância de um ambiente educativo seguro e atento às suas necessidades: “Se hum instante vos descuidais, se hum instante desampa-

---

<sup>163</sup> Em todas as citações da obra *A Aia Vigilante...*, fonte deste texto, faremos referência unicamente à página.

rais vosso filho, talvez que para sempre fique perdido” (p. 39).

O princípio da vigilância é reiteradamente enfatizado por Villeneuve como um processo contínuo e permanente. A autora defende que o olhar atento dos responsáveis deve ser intensificado, especialmente no contato das crianças com serviçais ou pessoas estranhas, a fim de evitar qualquer desvio dos caminhos que conduzem à “boa educação”. Esse rigor na supervisão visa garantir que a formação moral e comportamental das crianças não seja comprometida por influências externas consideradas inadequadas ou potencialmente prejudiciais, sendo a orientação da aia: “Nunca o deixe na companhia dos criados: são estes de ordinário o maior embaraço aos efeitos de huma boa educação” (p. 78). Em semelhante excerto, a aia orienta que se evitem brincadeiras no quarto da criança, antevendo possíveis situações de imoralidade: “Só a pessoas prudentes, e civís seja aberto o seu aposento, para que ainda nos mesmos brincos conservem a decencia” (p. 79). Nesse contexto, Faramerz Dabhoiwala, em sua obra *As origens do sexo* (2013), destaca que, durante esse período, a sociedade inglesa, por exemplo, estabelecia uma verdadeira rede de vigilância social. Havia a expectativa de que pais e empregados supervisionassem a moral de seus filhos e criados, enquanto amigos, vizinhos e conhecidos sentiam-se moralmente responsáveis por monitorar o comportamento uns dos outros (Dabhoiwala, 2013, p. 53). Assim, a vigilância não era apenas uma prática individual, mas uma norma social amplamente difundida e recomendada pelos escritores das sociedades europeias do século XVIII, refletindo um ideal coletivo de controle moral e social.

É relevante destacar que, nesse período, as famílias burguesas aspiravam a imitar os costumes refinados da aristocracia e as cerimônias da nobreza. Gestos, vestimentas,

culinária e bebidas típicas da elite eram frequentemente reproduzidos pelos setores mais abastados em ascensão. As formas de sociabilidade promovidas – diferenciadas entre os eventos realizados em salões, como cerimônias, bailes, jantares com apresentações musicais, e as reuniões domésticas, que envolviam leituras de cartas, obras literárias e discussões sobre temas políticos e sociais – geralmente excluía a presença de crianças. Isso evidencia uma clara distinção entre a infância<sup>164</sup> e a vida adulta, com a infância sendo considerada uma fase à parte, distante das práticas sociais e culturais da elite adulta. Nas palavras de Villeneuve (1767, p. 79), “Quando em casa houver ajuntamento, não consinta a Aia que o menino apareça na sala, pois não acharia senão adúladores”.

A aquisição de boas maneiras e a regulação do comportamento social no convívio com os “outros” eram consideradas pilares fundamentais de uma boa educação. O menino deveria ser instruído a tratar adequadamente todas as pessoas, inclusive aqueles considerados “inferiores”. A aia destacava a necessidade de se promover a generosidade, a beneficência e a modéstia a fim de habituar as crianças a serem mais “humanas” e a livrarem-se “de toda crueldade” (p. 71). Os tutores, pais e professores haviam de “ensinallas a que tratem com amor, e civilidade as pessoas inferiores, e aos criados” (p. 72). Obedecer e respeitar os criados eram práticas para se evitar o ordenamento altivo da criança. Assim, aprenderia a evitar mandos, teimosias e palavras de ordem: “Quando mandar, ninguém obedeça, e se explicar

---

<sup>164</sup> É fundamental compreender a *infância* como uma construção social própria da Modernidade. Somente a partir do século XVI, no Ocidente, consolida-se uma nova forma de significar a criança, instituindo um regime discursivo inédito sobre a infância. Assim, o sujeito infantil é moldado pelos discursos que o definem e o representam (Bujes, 2002). Neste estudo, a constituição do sujeito infantil é analisada com base nos discursos presentes em diversas obras que pertencem ao gênero da *literatura de comportamento social*, que desempenham um papel crucial na definição dos comportamentos e valores atribuídos às crianças.

suas vontades com a palavra absoluta *Eu quero*, esta mesma seja logo como sentença proferida pela sua boca, para não conseguir o que pretende” (p. 72-73).

O exercício da obediência, do respeito e da “submissão” aos pais deveria ser cultivado desde os primeiros anos de vida da criança. Para alcançar tal objetivo, cabia aos pais, especialmente às mães, uma vigilância constante sobre as atitudes e comportamentos dos filhos, tomando as medidas corretivas necessárias e evitando, sempre que possível, o excesso de afeto ou indulgência. Nesse processo educativo, as funções de pai e mãe eram claramente diferenciadas, e os conselhos oferecidos pela tutora a ambos seguiam uma lógica que refletia as desigualdades socialmente construídas entre os gêneros.

A respeito do “amor materno”, a aia advertia que este, frequentemente, se manifestava de maneira excessiva, o que, em sua avaliação, não favorecia o adequado processo educativo dos filhos. Exortava-se, portanto, a moderação da preocupação e da ternura das mães, uma vez que tais atitudes poderiam comprometer a eficácia da formação moral e comportamental das crianças. As mães deviam conter seus “affectos, nos justos limites” e acautelar de antemão “os funestos efeitos da sua demaziada, e cega ternura” (p. 37).

Villeneuve apresenta preceitos nos quais sugere que as práticas maternas deveriam ser cuidadosamente reguladas, especialmente devido ao risco de que o amor, a doçura, a fragilidade e a sensibilidade naturais da mãe pudessem comprometer o rigor necessário à educação moral dos filhos. Assim, enfatiza-se a necessidade de vigilância sobre tais atributos maternos, de modo a evitar que eles interferissem na disciplina e no desenvolvimento adequado das crianças: “Vigiai solícito nos extremos do seu amor; pois como Mãe he enternecida, como Mulher he **débil, e seria perigoso** dexalla guiar pelas inspirações de sua sensibili-

dade” (p. 38). A aia reforça essa perspectiva ao afirmar que o mestre enfrentaria dificuldades em cultivar determinadas virtudes na criança, especialmente diante do zelo excessivo demonstrado pela mãe em relação ao seu filho. A interferência desse cuidado maternal, segundo a autora, poderia prejudicar o desenvolvimento de um caráter disciplinado e virtuoso. “Em vão o Mestre se empenhará desvelado, em introduzir no coração do seu discípulo as virtudes; porque nos braços da propícia Mãe achara sempre refugio, no seu amor desculpa, na sua indulgencia amparo contra o castigo” (p. 38-39).

As relações entre pais e filhos são apresentadas como restritivas e potencialmente prejudiciais ao processo educativo. As orientações, em grande parte de natureza negativa, prescrevem limites claros ao comportamento parental, sugerindo que os pais devem evitar excessivas brincadeiras, não cultivar demasiada familiaridade e não tratar os filhos como meros objetos de adulação, comparando-os a “papagaios” ou “bonecos”. Além disso, recomenda-se que os pais mantenham uma postura de decoro ao interagir com as crianças, restringindo expressões de confiança excessiva.

A aia Villeneuve esclarecia aos pais, especialmente ao homem, a própria utilidade de sua obra, ao destacar: “Como póde hum Pai deixar de conhecer o respeito, e authoridade, que deve conservar para com seus filhos?” (p. 66).

O princípio do assujeitamento era considerado fundamental na formação inicial da criança, sendo um dos primeiros elementos a ser inculcado durante o processo educativo. Assim, “não he a amizade, sim o respeito, o primeiro affecto, que se deve pertender de hum menino” (p. 64). Aos pais cabia a responsabilidade de moderar as manifestações excessivas de afeto e carinho direcionadas aos filhos, de modo a evitar que tais excessos propiciassem comportamentos inadequados ou abusos por parte das

crianças: “Devem os pais encubrir a seus filhos o amor que lhes tem, para que delle **não abusem**” (p. 65).

A aia reivindica sua autonomia como a verdadeira responsável pela educação das crianças, orientando os pais a limitarem suas interações com os filhos a visitas breves, destinadas mais a obter informações sobre o progresso educacional do que a demonstrar afeto ou ternura excessiva: “visitallos raras vezes, ou se fizerem a miudo, demorem-se pouco tempo: pareça que mais vem a informar-se do seu procedimento, que a dar-lhes mimosas, e alegres demonstrações do seu affecto” (p. 65-66).

O exercício do poder na moldagem do comportamento não se restringe, necessariamente, à imposição direta sobre o corpo. Na verdade, o dispositivo mais significativo reside na capacidade de penetrar a subjetividade dos indivíduos, instigando um estado contínuo de vigilância e uma sensação de ameaça permanente. Dessa forma, o funcionamento do poder se torna automático, manifestando-se nas ações e reações dos sujeitos em resposta a esse estado de alerta constante.

A dimensão do castigo e a ameaça da punição eram elementos cruciais na educação adequada dos meninos. Michel Foucault (1997) enfatizou que a punição, dentro do contexto da *disciplina*<sup>165</sup>, não é senão um componente de um sistema dual que abarca gratificação e sanção. Por exemplo, para a criança, a permanência excessiva com os pais era percebida como uma recompensa vinculada a uma “boa criação”, sendo a concessão de afeto apreciada. Em contrapartida, uma das sanções sugeridas consistia na ausência dos pais, que funcionava como uma forma de

---

<sup>165</sup> Foucault (1997, p. 177) entende que a disciplina “não pode se identificar como uma instituição nem como um aparelho; ela é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma ‘física’ ou uma ‘anatomia’ do poder, uma tecnologia”.



castigo. Era uma fora de punição para a criança não dócil, e a aia parece trazer satisfação ao dizer: “esta privação sem duvida lhe custará muitas lagrimas” (p. 67).

A renúncia à presença dos pais era, talvez, uma das melhores formas de punição. Cabe ressaltar que, para Villeneuve, “o castigo das grandes culpas será a privação dos carinhos de seus Pais, e, conforme a sua enormidade, a separação total de sua vista”<sup>166</sup> (p. 105). Quando esse tratamento não era ampliado e “todas as pessoas de casa olhem para elle como com desprezo, e delle fujão” (p. 106). A duração dos castigos dependia da rebeldia do menino ou mesmo de suas emendas. “Para alcançar o perdão deve merecello; e nunca se conceda por indulgencia, mas sim ao excesso da dor, e á mudança de costumes” (p. 107). Assim, percebe-se que “o castigo disciplinar tem a função de reduzir os desvios, de caráter essencialmente corretivo”, pois, conforme as sanções aplicadas, havia dois valores opostos, o do bem e o do mal (Foucault, 1997, p. 150-151).

Caso a criança não se sensibilizasse pela ausência de contato com seus pais, “prive-se de tudo o que lhe póde dar gosto, e com o que mais se entretém, para lha fazer mais sensível” (p. 68). Os discursos predominantes da época promoviam uma distinção social entre os indivíduos, com o intuito de formar cidadãos que fossem moral e virtuosamente obedientes, tanto em suas ações corporais quanto em sua disposição espiritual. Dentre as virtudes que deveriam ser cultivadas no “tenro infante”, destacava-se a necessidade de um coração sensível e comovido: “Coração tão empedernido não se encontrará facilmente em hum tenro infante, menos que a má educação haja estragado as dispo-

---

<sup>166</sup> Esse discurso apresenta notáveis semelhanças com a doutrina católica que, ao considerar o pecador não arrependido, impõe-lhe a pena do dano, ou seja, a exclusão do Paraíso e, conseqüentemente, a proibição de contemplar a divindade, que é reconhecida como o Pai.

sições para as virtudes, que a natureza lhe tem impresso na alma” (p. 68-69).

Além da privação de prazeres e satisfações, um discurso punitivo amplamente presente nesse manual é o imperativo de que não se deve ceder a todos os desejos da criança. “Dese-lhes sem demora o que pedirem com mansidão, e modéstia; e quando se suspeitar que não pedem o que desejão, sejam prevenidas, recompensando assim a sua moderação” (p. 51). Essas eram estratégias utilizadas para desenvolver hábitos de mansidão, brandura e paciência.

Entretanto, nem todas as transgressões eram passíveis de punição – por exemplo, as faltas cometidas por “inconsideração” não deveriam ser punidas. Contudo, era necessário que a criança fosse devidamente repreendida “suavemente, para o costumares a ser mais atento, a reflectir, reparar no que faz” (p. 102). Ainda, outras faltas não mereciam nem mesmo advertências ou emendas, como era o caso do “desassocego no correr, e brincar, o estouvamento nas acções, o estragar os vestidos, e outras” (p. 102).

De qualquer maneira, a formação moral dos meninos deveria ser fundamentada na exigência do respeito e da obediência, especialmente em relação aos pais, como condição essencial para o êxito do processo educativo. Essa abordagem demandava a aplicação de punições e castigos àqueles que não exibissem o comportamento esperado. Na educação promovida pela aia, virtudes de caráter, como mansidão e modéstia, eram altamente valorizadas, e as infrações às normas estabelecidas deveriam ser acompanhadas de punições, as quais constituíam um recurso educativo significativo para assegurar a moralidade.

A internalização de valores morais nos jovens infantes era essencial para assegurar uma “boa educação” e promover comportamentos sociais esperados. Nesse contexto, a

aia oferece orientações destinadas a prevenir comportamentos indesejados, ou seja, as condutas imorais. As instruções tinham como objetivo minimizar a manifestação de características associadas a comportamentos considerados imorais, tais como vingança, tirania, queixume e injustiça. Além disso, a aia advertia sobre os riscos que algumas práticas poderiam representar na vida adulta, referindo-se a pecados capitais como a ira e a soberba. A exemplaridade de comportamentos e atitudes apropriadas, em consonância com as máximas católicas, também enfatizava a importância de um tratamento respeitoso a indivíduos de diferentes grupos sociais, bem como a prática de atos generosos e caridosos.

Reclamações e queixas infantis deveriam merecer pouca atenção, principalmente aquelas feitas pelas crianças “uma das outras”, pois a aia estava convicta: “o intento que as guia, he o vingarem-se por meio da pessoa, a quem se queixão” (p. 47). Os adultos deveriam abster-se de fomentar qualquer inclinação vingativa em resposta a queixas apresentadas, especialmente quando estas derivassem de alguma forma de agressão. Contudo, se um adulto decidisse interceder em favor da parte agredida, era imperativo que tal atitude fosse conduzida com a máxima discrição, a fim de evitar exacerbações desnecessárias da situação: “E se reprehenderes o aggressor, não o saiba, nem suspeite o offendido” (p. 47-48).

A construção da moralidade fundamentava-se em hábitos e costumes considerados dignos de comportamentos nobres, os quais se assemelham, em grande medida, aos preceitos da doutrina moral cristã, especialmente os enunciados nos Dez Mandamentos. Princípios como a proibição de maltratar, vingar-se, subjugar ou humilhar os outros configuravam-se como fundamentos essenciais para a formação de uma conduta infantil adequada. Para instilar e moldar tais valores, era imperativo que os adultos

empregassem todos os recursos disponíveis para prevenir atitudes maliciosas, vingativas e soberbas nas crianças. Por exemplo: “nunca permittais maltrate pessoa alguma”, não disfarçar o “pouco damno que as tenras mãos [...] fazem”, não “aplaudir aquelle desordenado movimento de ira”, “não consintais que felicitem quando vestir algum vestido novo; porque esse he o caminho de se fomentarem em seu coração os principios da soberba, e luxo” (p. 48). Percebe-se novamente a frequência dos advérbios “não” e “nunca” indicando negação ou de impossibilidade de realização de alguma prática a qualquer tempo (“nunca”).

A dimensão do castigo, embora possa ser aplicada com um grau moderado de rigor, permanece um elemento central na formação moral da criança. À criança não é permitido questionar ou recusar uma ordem, da mesma forma que não lhe é conferido o direito de praticar quaisquer atos que lhe tenham sido previamente proibidos: “Nenhum se atreverá a repugnar ao que se lhe ordena, nem a obrar o que se lhe prohibe” (p. 69). Nesse caso, haveria de ter clareza e estar “bem persuadido, que sem piedade há de ser castigado” (p. 69). Essa imposição de disciplina reflete a necessidade de estabelecer limites claros e a importância da obediência na formação do caráter infantil. O castigo era frequentemente enfatizado, uma vez que a omissão na correção de um comportamento inadequado por parte da criança poderia ser interpretada como uma forma de “aprovação tácita” da conduta. Essa permissividade não apenas comprometia a formação moral do indivíduo, mas também estabelecia um precedente indesejado que poderia perpetuar comportamentos indesejáveis. Portanto, a imposição de sanções se apresentava como um meio essencial para garantir a conformidade às normas de conduta esperadas. Mas havia de cuidar com os excessivos castigos, pois “o excesso no rigor, como na indulgencia, se deve evitar. Se

padecem as crianças, e lhes não acodem, a não perigar a vida, pode-se-lhes alterar a saude” (p. 49).

Reconhecendo-se que a moral é um constructo que se desenvolve ao longo da vida, especialmente na fase adulta, impõe-se a crucial tarefa de reforçar determinados hábitos desde a infância. Essa atenção precoce à formação moral visa estabelecer alicerces sólidos que guiarão o comportamento do indivíduo ao longo de sua trajetória, favorecendo a internalização de valores e normas sociais que contribuirão para a sua adequada socialização. Assim, a infância é considerada um período determinante para a formação de um caráter ético e virtuoso. “Antes da idade da razão não he possível que formemos huma idéa dos entes moraes, nem das correlações sociaveis” (p. 53). Por isso era necessário utilizar estratégias desde a infância que permitissem desenvolver aspectos morais, “a se fazerem disputadoras, e teimosas, e nada alcançar dellas, senão pelo incentivo do appetite, do temor, ou da vaidade, quando ficareis julgando conseguir tudo por motivos racionaveis” (p. 55).

Como já foi enfatizado, a moral cristã se manifesta de maneira proeminente nos discursos contidos na obra. A devoção a Deus, as súplicas por misericórdia e justiça divina bem como a invocação de sua onipresença constituem elementos fundamentais que devem permear as orações incessantes e indispensáveis. A aia reconhece que, em determinadas circunstâncias, as orações podem ser mais concisas; no entanto, reitera a importância de não as negligenciar: “salvo achando-se doente. Neste caso em lugar das orações costumadas, diga huma mais breve; mas nunca falte a ella”, as orações não podem ser esquecidas, “nem que o faça em postura pouco decente” (p. 57). A religiosidade e a fé emergem como instrumentos eficazes no esforço de moldar a moral de um infante. Por meio da internalização de valores e princípios religiosos, é possível fomentar um

desenvolvimento ético que permeia as interações e decisões da criança. Assim, a espiritualidade se torna uma poderosa aliada na formação do caráter, contribuindo para a construção de um indivíduo pautado por padrões morais sólidos e orientados por uma compreensão mais profunda das relações interpessoais e da responsabilidade social.

De maneira análoga, a generosidade é concebida não apenas como uma manifestação da humanidade e da compaixão, mas também como um meio de agradar a Deus. A civilidade, nesse contexto, encontra-se intrinsecamente ligada aos costumes cristãos, que consideram a prática da caridade – isto é, dividir, repartir, doar, auxiliar e socorrer – uma expressão de humildade e civismo. Além disso, essas ações são vistas como um caminho para assegurar a salvação divina, evidenciando a intersecção entre comportamento ético e espiritualidade na formação do indivíduo.

Deve pois a Aia costumar a seu discipulo a repartir com alegria o que tem; a aceitar difficilmente, e a nunca pedir. Mostre-lhe quanto o receber humilha, e o quanto o beneficiar he agradavel, além de ser huma obrigação que tem os que vivem na abundancia a respeito dos que se achão em necessidade. Se encontrar algum pobre, ou desgraçado, advirta-lhe, que o socorrellos he acto, que a Deos, e a todos agrada (p. 73-74).

Quando o menino se distinguia por alguma qualidade, a aia indicava que se colocasse um apelido, “chamando-lhe de o *Prudente*, o *Benefico*, o *Cortez*, o *Affavel*” (p. 114). De maneira análoga, orientava-se a prática de afagar e aplaudir os progressos alcançados, pois tais atitudes e estímulos seriam determinantes na orientação das ações da criança. Dessa forma, poderia ela ser reconhecida e tratada como um verdadeiro homem, promovendo o seu desenvolvimento integral e a formação de um caráter robusto. Essa abordagem destaca a importância do reforço positivo no processo educativo, contribuindo para a construção de uma identidade

pautada por valores e comportamentos condizentes com a masculinidade ideal.

### *Considerações finais*

No manual redigido por Villeneuve, o exercício da vigilância se configura como um dispositivo que implementa a disciplina por meio do que se denomina “jogo do olhar”. Nesse contexto, tal vigilância opera como um componente de um mecanismo mais amplo, cujas técnicas de observação induzem efeitos de poder significativos. Os escritos sobre comportamentos podem ser compreendidos como dispositivos ideais de vigilância e punição, destinados a disseminar regras de conduta. Contudo, além dessa função, esses textos também orientam os leitores em direção a um padrão específico de comportamento moral e virtuoso, que enaltece as relações sociais fundamentadas na doutrina cristã-católica. Essa intersecção entre vigilância, moralidade e espiritualidade ressalta a importância da educação ética e da formação do caráter na construção de uma sociedade mais coesa e virtuosa.

Sob a ótica foucaultiana, evidencia-se que as práticas repressoras permeiam todas as microplenitudes da temporalidade, abrangendo aspectos como atrasos, ausências e interrupções nas atividades; manifestações de desatenção, negligência e falta de zelo; comportamentos considerados grosseiros ou desobedientes; discursos caracterizados pela tagarelice e insolência; posturas corporais inadequadas, gestos não conformes e descuido com a higiene; além de questões relacionadas à sexualidade, como imodéstia e indecência. Nesse contexto, Villeneuve propõe uma série de processos punitivos sutis, que vão desde castigos físicos leves até privações discretas e pequenas humilhações. Essa abordagem reflete uma tentativa de conformar a conduta individual às normas sociais estabelecidas, revelando a

intrincada relação entre poder, disciplina e moralidade na formação dos sujeitos.

Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora (Foucault, 1997, p. 149).

O período setecentista em Portugal, pelo menos até meados do século, foi profundamente influenciado pela religiosidade cristã-católica. Nesse contexto, nações como França e Inglaterra se engajavam em debates filosóficos que questionavam as premissas da doutrina católica, bem como as relações entre Estado e Igreja. O pensamento iluminista, defendido pelos intelectuais franceses e ingleses, postulava uma nova maneira de ser e agir no mundo, fundamentada na razão. Embora essa corrente tenha encontrado eco também na Península Ibérica, emergia uma nova ordem voltada para a constituição do sujeito moderno, caracterizada pela figura do sujeito civilizado. Almejava-se, assim, uma sociedade iluminada pelos princípios do racionalismo, cuja formação se daria por meio da educação, considerada essencial para a organização da vida social. Contudo, em Portugal, o racionalismo que visava à constituição de um sujeito dotado de razão, como se observa na literatura de comportamento social, estava intimamente entrelaçado com os discursos doutrinários e morais da Igreja Católica. Essa relação revela a complexidade das interações entre a razão iluminista e a tradição religiosa, destacando as tensões e as sínteses que marcaram esse período.

A historiografia brasileira da educação identifica o período setecentista europeu como um momento de laicização e de primazia da razão em detrimento da fé, conceitos amplamente influenciados pelo Iluminismo racionalista e



acentuados pela discursividade da Reforma Pombalina<sup>167</sup>. No entanto, uma análise preliminar deste artigo revela a importância da doutrina cristã-católica como elemento fundamental na formação dos sujeitos morais, especialmente durante a infância. Essa constatação sugere que, apesar das correntes de pensamento que advogavam pela racionalidade e pela secularização, a religiosidade católica continuou a desempenhar um papel significativo na construção dos valores e comportamentos éticos das crianças, enfatizando a complexidade e a ambivalência do processo educativo na época: “desde o fim do século XVIII, o corpo sadio, limpo, válido, o espaço purificado, límpido, arejado, a distribuição medicamente perfeita dos indivíduos, dos lugares, dos leitos, dos utensílios, o jogo do “cuidadoso” e do “cuidado” constituem algumas das leis morais essenciais da família” (Foucault, 1997, p. 199).

A educação de um menino demandava um conjunto abrangente de compromissos e responsabilidades por parte dos responsáveis por sua formação. Não eram suficientes meros “discursos eloquentes” ou “frases elegantes”; era imperativo que se exercesse a repressão, a obediência, a punição e o castigo, além de recompensas sutis. O pensamento estava incessantemente voltado para o futuro, considerando que a conduta moral promovida dizia respeito não apenas ao comportamento da criança, mas também ao desenvolvimento do homem adulto que ela se tornaria. Essa visão holística da educação reflete a consciência de que a forma-

---

<sup>167</sup> Referindo-se à significativa influência das reformas pombalinas no sistema educacional português, Ferreira (2009) destaca a intensa preocupação com a formação de costumes. O cultivo da civilidade, que inclui as normas de comportamento apropriadas em contextos sociais específicos, tornou-se um elemento central nos processos educativos da época. Essa ênfase na civilidade visava não apenas à educação formal, mas também à promoção de comportamentos que refletissem as normas sociais desejadas, contribuindo, assim, para a formação de indivíduos adequados às expectativas da sociedade iluminista em que estavam inseridos.

ção ética e moral na infância é crucial para a constituição de um cidadão responsável e virtuoso na vida adulta.

Diversos dispositivos e estratégias foram empregados para disciplinar a criança e condicionar sua obediência. O manual tinha a função primordial de instruir os adultos a inculcarem nos jovens certos hábitos comportamentais, intimamente relacionados à naturalização da subordinação, da obediência e do respeito, especialmente em relação aos pais. Essa abordagem destaca a intenção de promover um processo educativo que visava não apenas à formação do caráter, mas também à consolidação de normas sociais que assegurassem a hierarquia familiar e a manutenção da ordem social. A internalização dessas práticas e valores contribuiu para a construção de indivíduos alinhados às expectativas sociais da época.

Os preceitos delineados por Villeneuve consistiam em práticas que, fundamentadas na experiência da Corte, eram reconhecidas como legítimas e apropriadas para a formação do sujeito. Todas as normas, diretrizes e recomendações da aia estavam alinhadas a essa lógica formativa, que visa à constituição do indivíduo. O discurso da aia, sem dúvida, encontrava eco entre pais que aspiravam moldar o caráter de seus filhos segundo o modelo moral amplamente aceito por segmentos significativos da sociedade.

Com a análise que realizamos, a partir da seleção de passagens relevantes da obra, foi possível evidenciar os discursos relativos ao “bom comportamento” e à “boa educação”. Portugal, durante o século XVIII, como já mencionamos, apresentava um ambiente propício à disseminação desses discursos morais, que articulavam, de maneira significativa, razão e religião, conforme exposto pela aia. Nesse cenário, a imposição de uma ordem moralizadora se tornava preponderante, de modo que a busca pela etiqueta

e pelo refinamento das atitudes refletia as aspirações de modernidade que permeavam a sociedade da época.

Com a disseminação da imprensa, o aumento das atividades relacionadas ao universo livreiro e a diversificação das publicações de diferentes gêneros, tornou-se cada vez mais habitual a edição e o consumo de obras que orientavam o público leitor sobre a adoção de comportamentos adequados e sobre a educação dos filhos. Em outras palavras, observou-se uma ampliação significativa da literatura voltada à civilidade e ao comportamento social. A publicação de *A Aia Vigilante* em Portugal insere-se nesse contexto, e seu êxito pode ser compreendido à luz do anseio social por identificação e imitação de modelos e padrões de comportamento associados à nobreza europeia, em especial à cultura francesa.

O público-alvo da obra de Villeneuve compreendia pais, mães, aias e mestres que, motivados pelos modelos educativos apresentados, aspiravam a preparar seus filhos para uma vida adulta pautada pela honestidade, virtude e prestígio. A autora, conforme analisado, dirigia-se aos membros da elite, focando na educação dos “filhos dos grandes”, e dedicava-se à formação moral das crianças que eram vistas como a “esperança da nação”.

Aos pais e mães eram atribuídos diversos alertas, dentre os quais se destacava o potencial prejuízo que o excesso de zelo, amor e afeto poderia acarretar à educação dos filhos. Nesse contexto, multiplicavam-se as normatizações das condutas, acompanhadas de diretrizes que indicavam de que maneira e em quais circunstâncias deveriam ser aplicadas severas punições. Diante disso, é possível inferir a relevância da probabilidade de que as crianças apresentassem comportamentos considerados adversos, evidenciando a preocupação com a formação do caráter infantil.

Todo o esforço educativo – que não excluía a punição, os castigos e as privações – tinha como objetivo primordial a promoção da moralidade e da civilidade, abrangendo tanto comportamentos de dimensão exterior e social quanto um aprimoramento moral e afetivo. A dimensão exterior refere-se aos aspectos relacionados aos padrões de conduta, às prescrições sobre a postura, às atitudes respeitadas e às interações em contextos sociais, exigindo uma vigilância constante sobre a conduta alheia. Tais estratégias visavam assegurar a distinção social. Por sua vez, o refinamento moral seria responsável por garantir a polidez e a sensibilidade esperadas de um indivíduo pertencente à nobreza.

### *Fontes*

REAL MESA CENSORIA. Licenças do Santo Officio. In: VILLENEUVE, Joana Rosseau. *A aia vigilante ou reflexões sobre a educação dos meninos, desde a infância até a adolescência*. Lisboa: Oficina de Antonio Vicente da Silva, 1767. p. xvii-xxviii.

SILVA, Innocência Francisco da. *Dicionário Bibliográfico português de Estudos aplicáveis a Portugal e ao Brasil*. Tomo X, 3º do suplemento. Lisboa: Imprensa Nacional, 1883.

VILLENEUVE, Joana Rosseau. *A aia vigilante ou reflexões sobre a educação dos meninos, desde a infância até a adolescência*. Lisboa: Oficina de Antonio Vicente da Silva, 1767.

### *Referências*

AMATUZZI, Renato Toledo Silva. Educação como herança: os manuais de instrução para nobres portugueses no final do século XVIII, uma análise da carta do padre Francisco Luís Leal para o 2º Conde da Ega. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA, VII., 2013, Maringá. *Anais [...]*. Maringá: UEM, 2013. Disponível em: [http://www.cih.uem.br/anais/2013/trabalhos/57\\_trabalho.pdf](http://www.cih.uem.br/anais/2013/trabalhos/57_trabalho.pdf) Acessado em: 23 dez. 2014.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BAUMAN, Zigmund. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

- BAUMAN, Zigmund. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BAUMAN, Zigmund. *Vigilância líquida: diálogos com David Lyon*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.
- BAUMAN, Zygmunt; LYON, David. Prefácio e agradecimento. In: BAUMAN, Zygmunt. *Vigilância líquida: diálogos com David Lyon*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.
- BOTO, Carlota. *A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: Editora UNESP, 1996.
- BOTO, Carlota. A Racionalidade Escolar como Processo Civilizador: moral que captura as almas. In: CARVALHO, Maria Marta Chagas de; PINTASSILGO, Joaquim (Orgs.). *Modelos culturais, saberes pedagógicos, instituições educacionais: Portugal e Brasil, Histórias conectadas*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011, p. 47-80.
- BRANCO, Guilherme Castelo. A modernidade em Foucault: uma breve exposição. *Princípios*, Ano 04, n. 5, p. 137-146, 1997.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DE&A, 2002.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Pedagogia moderna, pedagogia da Escola Nova e modelo escolar paulista. In: CARVALHO, Marta Maria Chagas de; PINTASSILGO, Joaquim (Org.). *Modelos culturais, saberes pedagógicos, instituições educacionais: Portugal e Brasil, histórias conectadas*. São Paulo: EdUSP, 2011. p. 185-212.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Uma biblioteca pedagógica francesa para a Escola Normal de São Paulo (1882): livros de formação profissional e circulação de modelos culturais. In: BENCOSTA, Marcus Levy (Org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 17-40.
- CARVALHO, Rómulo. *História do ensino em Portugal: desde a fundação da Nacionalidade até o fim do Regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte. Autêntica, 2009.
- CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Trad. Mary del Priore. Brasília: Editora UNB, 1994.

- CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- CHARTIER, Roger. *Do palco à página: publicar teatro e ler romances na época moderna, séculos XVI-XVIII*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002.
- CHARTIER, Roger. *A mão do autor e a mente do editor*. São Paulo: Editora Unesp, 2014.
- CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Editora Ática, 2000.
- CRESCO, Jorge. As práticas e as representações do jogo no Antigo Regime. In: ALBERTO LOPES, Luciano M. de Farias Filho; FERNANDES, Rogério (Orgs.). *Para a compreensão histórica da infância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- DABHOIWALA, Faramerz. *As origens do sexo: uma história da primeira revolução sexual*. São Paulo: Globo, 2013.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 1992.
- DONZELOT, J. *A polícia das famílias*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- DUARTE, Ana Julia Calazan; TEIXEIRA, Márcia de Oliveira. Trabalho e Educação na Saúde: um olhar na vigilância sanitária. In: ENCONTRO DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, VII., 2000. *Anais [...]*. Florianópolis, 2000.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.
- FERREIRA, Antonio Gomes. Educação e Regras de Convivência e de Bom Comportamento nos séculos XVIII e XIX. *Revista História da Educação*, v. 13, n. 29, set./dez. 2009.
- FIADREIRO, Paula Cristina Neves. *Ecos do Galateo: cortesia, comportamento e ética na literatura do Portugal Moderno*. 2007. Tese (Doutoramento em Letras) – Departamento de Línguas e Culturas, Universidade de Aveiro, Aveiro/Portugal, 2007.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectiva de análise. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nívia de Lima e (Org.). *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- FONSECA, M. A. Para pensar o público e o privado: Foucault e o tema das artes de governar. In: RAGO, Margareth.; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. *Letras, ofícios e bons costumes: civilidade, ordem e sociabilidades na América portuguesa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009a.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. Iluminismo e reforma: civilidade, educação moral e práticas culturais dos professores régios. In: Andréa Doré; Antonio Cesar de Almeida Santos (Org.). *Temas setecentistas: governos e populações no Império português*. 1ed. Curitiba: UFPR/ SCHEILA – Fundação Araucária, v. 1, 2009b, p. 319-336.

FOUCAULT, M. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 253-278.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: a história da violência nas prisões*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

FOUCAULT, M. A sociedade disciplinar em crise. In: FOUCAULT, M. *Ditos e escritos IV: estratégia, poder-saber*. Org. Manoel Barros da Mota. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, M. *História de Sexualidade: a vontade saber*. 14. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FOUCAULT, Michel. A política da saúde no século XVIII. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Org. e trad. Roberto Machado. 27. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009. (p. 198).

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Manuais escolares e pesquisa em História. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nívia de Lima e (Org.). *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GILMONT, Jean-François. Reformas protestantes e leitura. In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Org.). *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 1999.

GOMBERG, Felipe. *A aura do livro na era de sua reprodutibilidade técnica*. 2006. Dissertação (Mestrado) – PUC, Departamento de Comunicação, Rio de Janeiro, 2006.

GUAPINDAIA, Mayra Calandrini. *Instituições educacionais e relações de gênero no período da ilustração portuguesa: o*

recolhimento de Nossa Senhora da Glória e o Seminário de Olinda. 2013. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

LEAL, Ivone. Bibliographie des Traités de Savoir-Vivre Portugais. *In: Bibliographie des traités de Savoir-Vivre en Europe du Moyen Âge à nos jours*. Vol. II: Italie-espagne-Portugal-Roumanie-Norvège-Pays Tchèque et Slovaque-pologne (sous la Direction d'Alain MONTANDON). Clermont-Ferrand: Université Blaise-Pascal; Association des publications de la Faculte des Lettres et Sciences Humanines, 1995, p. 195-232.

LYON, David. Introdução. *In: BAUMAN, Zygmunt. Vigilância líquida: diálogos com David Lyon*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.

MATHIESEN, Thomas. A sociedade espectadora: o “panóptico” de Michel Foucault revisitado. *Revista Margem: Tecnologia e cultura*, São Paulo: EDUC/FAPESP, n. 08, p. 77-95, dez. 1998.

NEVES, Lúcia Maria Basto das. João Roberto Bourgeois e Paulo Martin: livreiros franceses no Rio de Janeiro, no início do oitocentos. *In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH, X., História e Biografias*, 2002, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: UERJ, 2002.

PILLA, Maria Cecília Barto Amorim. Manuais de Civilidade, Modelos de Civilização. *História em Revista*, v. 9, dez. 2003.

RAINHO, Maria do Carmo Teixeira. A distinção e suas normas: leituras e leitores dos manuais de civilidade – Rio de Janeiro, século XIX. *Acervo: Revista do Arquivo Nacional*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 01/02, jan./dez. 1995.

REVEL, J. As práticas de civilidade. *In: ARIÉS, Philippe. DUBY, Georges, D. História da vida privada: do renascimento ao século das luzes*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, v. 3.

RIPE, Fernando “Se hum instante vos descuidais, se hum instante desamparais vosso filho, talvez que para sempre fique perdido”: vigilância e punição em um manual de comportamento social português do século XVIII. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, n. 16, p. 155-179, jan./abr. 2017.

SANTOS, Zulmira C. Lei “política”, lei “cristã”: as formas de conciliação em Academia nosmontes, e conversações de homens nobres (1642) de Manuel Monteiro de Campos. *Península Revista de Estudos Ibéricos*, n. 1, p. 307-318, 2004.



SOARES, Carmen Lúcia. Esculturas da carne: o bem-estar e as pedagogias totalitárias do corpo. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Para uma vida não-fascista*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 63-82. (Coleção Estudos Foucaultianos).

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves e Ana Cristina Lopes B. FRANCISCO. “Aias, governantas e preceptoras: mulheres com a atribuição de educar”. *Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.*, Salvador, v. 30, n. 63, p. 239-256, 2021.

VAZ, Francisco António Lourenço. *La Memoria de Los Libros: Estudios sobre la historia del escrito y de la lectura en Europa y América*. Salamanca: Instituto de Historia del Libro y de la Lectura, 2004, tomo II, p. 483-498. Disponível em: [http://www.evora.net/bpe/as\\_%20bibliotecas\\_%20e\\_%20livros.pdf](http://www.evora.net/bpe/as_%20bibliotecas_%20e_%20livros.pdf) Acessado em: 04 fev. 2015.

VEIGA, Cynthia G. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: FARIA FILHO, Luciano (org.). *A infância e sua educação: materialidades, práticas e representações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo... In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. L.; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-34.

VERONESE, Josiane Rose Petry; OLIVEIRA, Luciene de Cássia Policarpo. *Educação versus Punição: a educação e o direito no universo da criança e do adolescente*. Blumenau: Nova Letra, 2008.

ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Lígia Cademartori. O lugar do leitor na produção e recepção da Literatura Infantil. In: Khéde, Sônia S. (org.) *Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico*. 2. ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1986.

# IDEOLOGIA COMO DISPOSITIVO BIOPOLÍTICO: MARX, FOUCAULT E O ESFORÇO FILOSÓFICO DE PENSAR O PRESENTE

Kelin Paliosa<sup>168</sup>

Belkis Souza Bandeira<sup>169</sup>

No objetivo a que se propõe este trabalho, entende-se que a aproximação das teorizações sobre ideologia e biopolítica pode ser um novo caminho no profícuo debate existente entre os legados de Karl Marx e Michel Foucault, ao permitir não apenas questionar e avançar no empreendimento teórico de cada um, mas também apreender complementaridades, sobretudo, no que tange às aproximações conceituais. Isso é fundamental se considerarmos que o conceito de ideologia e o termo biopolítica materializam a perspectiva teórico-metodológica dos autores. No caso, de realizarem um encontro entre a filosofia e as ciências sociais, apontando, por conseguinte, para a importância de pensar sobre o seu próprio tempo, o que, em ambos os casos, constitui-se referência filosófica significativa para as ciências humanas em seu todo, refletindo-se nas perspectivas de abordar a própria cultura e formação humana, em suas múltiplas vertentes.

Em *Um conceito e múltiplos sentidos* evidenciamos um dos possíveis caminhos para cercar o conceito de ideologia. De antemão, cabe esclarecer que ideologia constitui

---

<sup>168</sup> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7568906437198533>  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3796-2433>  
E-mail: [kpaliosa@hotmail.com](mailto:kpaliosa@hotmail.com)

<sup>169</sup> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0910318995270819>  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0234-9823>  
E-mail: [belkisbandeira@gmail.com](mailto:belkisbandeira@gmail.com)

um conceito complexo, polissêmico e amplo, no entanto extremamente potente.

Em *O sentido da biopolítica* discorreremos acerca da produção bibliográfica de Michel Foucault (1926-1984), que formula a noção de biopolítica. Tal produção concentra-se entre 1974 e 1979, mas podemos, nesses poucos anos, demarcar cinco diferentes formulações correspondentes a mecanismos de poder distintos: o poder medical, o dispositivo de raça, o dispositivo de sexualidade, o dispositivo de segurança e a governamentalidade neoliberal. Foucault oferece instrumentos de análise para uma atualização acerca do capitalismo, sobretudo quando elenca os modos de exercício do poder nas diversas esferas de existência, não só loucura, delinquência, sexualidade, medicina, mas seguindo sua incidência na materialidade do corpo e da população, na constituição da individualidade e nos modos de subjetivação.

### *Um conceito e múltiplos sentidos*

Loureda (2009), no escrito intitulado *Ideales, idealidad e ideologia*, atenta para os problemas teóricos da ideologia, o que o autor chamará de enfermidade polissêmica crônica acerca do sentido da palavra, defendendo que, por ideologia, entende-se quase tudo: ciência das ideias (Destutt de Tracy), sentido pejorativo (Napoleão Bonaparte), falsa consciência (Karl Marx e Friedrich Engels), teoria não científica ou não lógico-experimental (Vilfredo Pareto), visão do mundo de um grupo de pessoas (Karl Mannheim), sistemas de concepções e ideias (dicionários e manuais).

Ainda nessa linha de pensamento, Guy Debord (2003, p.136) irá defender que “o que a ideologia era, a sociedade acabou sendo”, e, em contrapartida, Michel Pêchêux (1996) aponta a ideologia para além do *Zeitgeist*, a ideologia vai além do espírito da época, da mentalidade da época e dos

hábitos de pensamento de uma época. Já Slavoj Žižek afirma que, como o horizonte da imaginação histórica está sujeito a mudanças, somos obrigados a aceitar a inexorável pertinência do conceito de ideologia, e acrescenta que a existência da ideologia regula a relação entre o visível e o invisível, o imaginável e o inimaginável, bem como as mudanças nessa relação.

Destarte, não há uma definição única e adequada de ideologia. Ela é um texto tecido com uma trama inteira de diferentes fios conceituais, traçado por divergentes históricas, e mais importante que forçar as linhagens a se reunirem numa teoria global seria determinar o que é valioso e o que pode ser descartado (Eagleton, 1997).

Karl Marx (1818-1883) viveu na França, assim como na Bélgica, e, depois de 1850, exilou-se em Londres. Na França, o filósofo residiu durante dois anos na primeira metade da década de 1840, conhecendo o termo “ideologia” num duplo sentido, a saber: no de Destutt de Tracy (doutrina geral das ideias) e no de Bonaparte (ideias ilustradas e abstratas). Contudo, o conceito de ideologia toma consistência na formulação da crítica ao Estado como lugar onde a razão prevalece. Em 1843, Marx critica mais incessantemente Hegel e acaba por se dar conta do que era, de fato, uma construção ideológica. Para Marx, o que faltou para Hegel foi a ideia da consciência do mundo invertido, a qual retomaremos.

Sobre o conceito, apontamos três fases deste na biografia de Marx: na 1ª fase (primeiros escritos até 1844), a expressão “ideologia” ainda não aparece nos textos de Marx, embora possamos entendê-la como sinônimo de consciência invertida enquanto fruto de uma realidade invertida; na 2ª fase (rompimento com Feuerbach em 1845 e vai até 1857), o conceito “ideologia” é introduzido pela primeira vez, denotando um sentido negativo – “compreende uma

distorção e a representação errônea das contradições” e restrito – “não abrange todos os tipos de erros e distorções” (Bottomore, 2001, p.184); e, finalmente, a 3ª fase começa com a redação dos *Grundrisse* em 1858 e caracteriza-se pela análise concreta das relações sociais capitalistas adiantadas que culminam em *O Capital*. A palavra “ideologia” quase desaparece desses textos e, quando surge, é vinculada à ideologia como fetichismo da mercadoria. Após a morte de Marx, o conceito de ideologia (negativo e restrito) passa a ser visto por comentadores desse autor como um conceito positivo, adquirindo um novo significado.

Outro importante fator que contribuiu para essa evolução no sentido de um conceito positivo de ideologia é o fato de que as duas primeiras gerações de pensadores marxistas posteriores a Marx não tiveram acesso ao texto de *A Ideologia Alemã*, que permaneceu inédito até a década de 1920. Assim, Plekhanov, Labriola e, mais significativamente, Lenin, Gramsci e o Lukács dos primeiros escritos não estavam familiarizados com a argumentação mais vigorosa de Marx e Engels em favor de um conceito negativo de ideologia. Na ausência dessa obra, os dois textos mais influentes para a discussão do conceito eram o “Prefácio” de 1859, de Marx, e o *Anti-Dühring*, de Engels, freqüentemente citados pelas novas gerações de marxistas (Bottomore, 2001, p. 185).

Esse entendimento da positividade do conceito de ideologia em Marx, conforme exposto, advém dos dois textos: *Prefácio* de 1859, de Marx, e *Anti-Dühring*, de Friedrich Engels (1820-1895). No *Prefácio* de 1859, Marx (1982) irá defender que as formas ideológicas pelas quais os homens tomam consciência do conflito existente entre as forças produtivas sociais e as relações de produção o conduzem até o fim. Mais adiante, no mesmo texto, o autor descreve o que decidiram elaborar em comum à oposição contra o que há de ideológico na filosofia alemã, tratando de acertar as contas com a consciência filosófica. Assim, podemos perceber que o autor apresenta dois sentidos para o conceito de

ideologia: inicialmente, como um conjunto de ideias e, num segundo momento, como representação ideológica.

Na obra *A ideologia alemã* Marx e Engels apresentam a caracterização do conceito de ideologia. Cabe salientar que a análise tem como objetivo privilegiado um pensamento historicamente determinado – pensadores alemães posteriores a Hegel. Marx faz a crítica a Hegel utilizando-se dos argumentos de Feuerbach e, da mesma forma, faz a crítica a Feuerbach fazendo uso dos argumentos da filosofia hegeliana. Ainda nessa esteira, podemos dizer que Marx faz uso do pensamento de Hegel como um diagnóstico

[...] a crítica de Marx e Engels procura mostrar a existência de um elo necessário entre formas invertidas de consciências e a existência expressa, referindo-se a uma distorção do pensamento que nasce das contradições sociais e as oculta. Em consequência disso, desde o início, a noção de ideologia apresenta uma clara conotação negativa e crítica (Bottomore, 2001, p. 183-184).

Talvez nessa obra, como em nenhuma outra de Marx, ou de Engels, a ideologia ocupe um papel muito primordial, uma vez que acaba servindo como pano de fundo para explicitar como os homens, organizados em classes sociais, formulam ideias e qual o papel destas na vida social. Em outras palavras, com um único conceito-chave, Marx e Engels acabam definindo uma instância da superestrutura. Se “produzindo seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material” (Marx; Engels, 1993, p. 27), não podemos esquecer que produzir a vida material pressupõe produzir a representação dessa vida, isto é, produzir a ideologia.

Afinal, o que podemos entender por ideologia especificamente na obra *A ideologia alemã*? Propomos aqui uma síntese explicativa. Inicialmente, partimos do pressuposto de que a ideologia surge, na referida obra, como um conceito negativo e restrito, isto é, a ideologia enquanto sinônimo

de consciência invertida ou falsa consciência, já que a consciência está ligada às condições materiais de vida e ao intercâmbio econômico entre os homens, e ela não condiz com as relações materiais que os homens vivem, de fato. Grosso modo, os homens fazem representações a respeito de suas vidas, contudo estas são meras aparências

A consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real. E se, em toda a ideologia, os homens e suas relações aparecem invertidos como numa câmara escura, tal fenômeno decorre de seu processo histórico de vida, do mesmo modo por que a inversão dos objetos na retina decorre de seu processo de vida diretamente físico [...]. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência (Marx; Engels, 1993, p. 37).

Ao se estabelecer uma determinada forma de divisão do trabalho, é determinado também o lugar de cada sujeito dentro do processo produtivo. Nesse sentido, as relações de propriedade vigentes, o poder político de certos grupos exercido sobre outros e as formas de exploração do trabalho que uma determinada classe social consegue implantar numa determinada época histórica estabelecem e determinam o que cada sujeito deve fazer, o modo como deve trabalhar e viver.

Resumidamente, para Marx, no capitalismo há os proprietários dos meios de produção e aqueles a quem, ao serem desprovidos de meios de produção, resta vender a sua força de trabalho em troca do pagamento de um salário. Todavia, a crítica estabelecida por Marx é que, para quem vive no sistema capitalista, essa forma de divisão de trabalho é algo natural, como se sempre fosse assim e, ainda mais, como se tivesse que continuar sendo para todo o sempre, ignorando a perspectiva da sociedade capitalista como algo historicamente construído pela luta entre uma classe, que tem a intenção de ser a classe dominante (a burguesia) e

outra, que acaba sendo submetida à classe dominante, a classe proletária (proletariado).

Não sendo suficiente para legitimar a ideia da naturalidade, de que uns têm os meios de produção e outros sua força de trabalho, há o poder da ideologia dominante que faz certo ocultamento da realidade social permitindo essa validação. Por isso, Marx e Engels afirmam que a ideologia dominante numa dada época histórica é a ideologia da classe dominante

As idéias (*Gedanken*) da classe dominante são, em cada época, as idéias 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 de produção material dispõe, ao mesmo tempo, dos meios da produção espiritual, o que faz com que a ela sejam submetidas, ao mesmo tempo e em média, as idéias daqueles aos quais faltam os meios de produção espiritual. As idéias dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes; as relações materiais dominantes concebidas como idéias, portanto, a expressão das relações que tornam uma classe a classe dominante; portanto, as idéias de sua dominação (Marx; Engels, 1993, p. 72).

De acordo com Aluizio Alves Filho (2000, p. 96), “Marx e Engels definem como ‘ideológica’ toda tentativa de explicar qualquer relação social a partir das formas cristalizadas de consciência social, considerando que proceder dessa forma implica inverter a determinação real”. Já que, segundo os próprios filósofos, “em cada fase histórica, ‘o homem’ foi introduzido sorrateiramente por sob os indivíduos anteriores e apresentado como força motriz da história”, produzindo ilusões e ocultando a realidade, e “graças a esta inversão, que desde o início faz abstração das condições reais, foi possível transformar toda a história num processo de desenvolvimento da consciência” (Marx; Engels, 1993, p. 107).



Podemos afirmar que, se a ideologia se sobrepõe às consciências individuais, cada ser social representa a organização social e o seu papel nesta não a partir de sua consciência pura, mas mediado pelas próprias relações que contrai; logo, aprisionado e moldado pelas formas de consciência social (coletiva).

*O sentido da biopolítica: as diferentes formulações de biopolítica no pensamento de Foucault*

Conforme apontado na introdução, a produção bibliográfica de Foucault que formula o termo biopolítica centra-se entre 1974 e 1979, sem embargo, podemos apontar cinco diferentes formulações de biopolítica, correspondendo a mecanismos de poder distintos: o poder medical, o dispositivo de raça, o dispositivo de sexualidade, o dispositivo de segurança e a governamentalidade neoliberal. Cronologicamente, destaca-se a expansão do termo biopolítica, de uma aplicação quase local (a medicina social) para domínios cada vez mais amplos (a economia).

*O poder medical*

A conferência intitulada *La naissance de la médecine sociale* constitui a primeira formulação da biopolítica, tendo como ponto de partida a problematização da medicina. Foucault defende que a medicina social surge com o nascimento do capitalismo e faz sua análise a partir de três esferas: a medicina de Estado, a medicina urbana e a medicina da força de trabalho.

A primeira direção no desenvolvimento da medicina social é representada pela medicina de Estado, na Alemanha do começo do século XVIII. Nessa época, o país não tinha se unificado (o que só aconteceu em 1871), não havendo um poder centralizado, o que dificultava o controle sobre

qualquer espécie de dados referentes à população, tais como natalidade e mortalidade, entre outros.

Diante desse cenário, nasce na Alemanha a chamada ciência do Estado, que visa ter conhecimento de tudo o que se refere à população, “não somente os recursos naturais de uma sociedade, nem o estado de sua população, mas também o funcionamento geral de seu aparelho político” (Foucault, 1982, p. 80-81). Com essa ciência do Estado, torna-se mais fácil manter e garantir o perfeito funcionamento desse Estado.

Para Foucault, isso se deve a duas razões, sendo a primeira justamente o fato de a Alemanha não ser unificada e seus estados estarem em conflitos permanentes, e deve-se à estagnação econômica alemã, que obrigou soberanos e burgueses a aliarem-se, obtendo, assim, uma gama de funcionários aptos e disponíveis ao trabalho, sendo estes então organizados e usados em proveito dos soberanos em negociações entre estados vizinhos.

Daí o fato de o Estado, no sentido moderno do termo, com seus aparelhos, seus funcionários, seu saber estatal, ter-se desenvolvido na Alemanha, antes de se desenvolver em países mais poderosos politicamente, como a França, ou economicamente mais desenvolvidos, como a Inglaterra. O Estado moderno nasceu onde não havia potência política ou desenvolvimento econômico e precisamente por essas razões negativas (Foucault, 1982, p. 82).

É por meio das relações de cumplicidade entre soberania e burguesia, e ainda das citadas negociações, que se dá a organização dos Estados Alemães e, conseqüentemente, a Ciência Estatal. O Estado Moderno implicará que o nascimento da medicina de Estado tenha acontecido primeiramente na Alemanha, mesmo estando a Europa em geral preocupada com a saúde populacional desde o fim do século XVI e começo do XVII, isso situado numa esfera

política, econômica e científica gerida pela dominação do período mercantilista.

Nessa perspectiva, França, Inglaterra e Áustria começam a contabilizar a força ativa de suas populações. No entanto, é, de fato, a Alemanha que irá desenvolver uma prática médica efetivamente centrada na melhoria do nível de saúde da população. A polícia médica, programada na Alemanha em meados do século XVIII e posta em aplicação no final do século XVIII e início do século XIX, consistia em: 1) observação da morbidade, contabilidade pedida aos hospitais e aos médicos; 2) normalização da prática e do saber médico; 3) organização administrativa para controlar as práticas dos médicos; e, finalmente, 4) integração médica em uma organização médico-estatal.

A segunda direção da medicina social é representada na França no final do século XVIII, com a chamada medicina urbana ou urbanização. O motivo dá-se ao fato de a França, apesar de unificada, possuir territórios heterogêneos, como, por exemplo, a Igreja com sua jurisdição própria.

O problema da unificação urbana será levado em consideração na segunda metade do século XVIII, em que se sente a necessidade de uma cidade organizada com um poder centralizador. Foucault expõe duas razões para isso: uma econômica visa unificar as relações comerciais, buscando um controle monetário; a segunda política controla as revoltas de classes. Ao contrário do que acontecia no século XVII, quando as revoltas eram camponesas, no final do século XVIII têm-se de forma intensificada as revoltas urbanas. Diante do cenário, emerge uma população em pânico, com medo das novas construções urbanas, além do medo dos cemitérios cada vez mais amontoados a ponto de os corpos, em razão da quantidade, quebrarem os muros e invadirem as casas. “Em todo caso, no espírito das pessoas da época, a infecção causada pelo cemitério era tão forte

que, segundo elas, por causa da proximidade dos mortos, o leite talhava imediatamente, a água apodrecia, etc. Este pânico urbano que se forma à medida em que se desenvolve o tecido urbano” (Foucault, 1982, p. 87).

A primeira reação ao pânico urbano foi o método de quarentena que, em resumo, baseava-se no isolamento, vigilância, registro diário, contagem dos vivos e, conseqüentemente, dos mortos e, por fim, desinfecção. Temos aí o que Foucault chama de medicina da exclusão. É a partir dela que surge a medicina urbana, que consta de: 1) análise das regiões de acúmulo, confusão e perigo de ocasionar doenças no perímetro urbano, o que resulta na retirada dos cemitérios para o campo e de túmulos individualizados; 2) controle e obtenção de uma boa circulação da água e do ar, o que origina a destruição de casas que haviam sido construídas em pontes das cidades, organizando-se corredores de água e ar; e 3) planejamento e remanejamento das fontes e dos esgotos, resultando, em 1942, no primeiro plano hidrográfico de Paris, intitulado *Exposé d'un plan hydrographique de la ville de Paris*.

Segundo Foucault (1982), a medicalização urbana, no século XVIII, foi importante porque, por meio da medicina social, a prática médica conecta-se com as ciências extra médicas, como a química. Dessa passagem faz-se também uma socialização da medicina: torna-se coletiva, social e urbana. Outrossim, “a inserção da prática médica em um *corpus* de ciência físico-química se fez por intermédio da urbanização” (Foucault, 1982, p. 92). Outra razão diz respeito ao fato de a análise medical se basear no ambiente como influência no organismo para, somente então, chegar à análise do próprio organismo.

A medicina urbana não é verdadeiramente uma medicina dos homens, corpos e organismos, mas uma medicina das coisas: ar, água, decomposições, fermentos; uma

medicina das condições de vida e do meio de existência. Esta medicina das coisas já delinea, sem empregar ainda a palavra, a noção de meio que os naturalistas do final do século XVIII, como Cuvier, desenvolverão. A relação entre organismo e meio será feita simultaneamente na ordem das ciências naturais e da medicina, por intermédio da medicina urbana (Foucault, 1982, p. 92-93).

A terceira razão da medicalização da cidade, no século XVIII, está ligada à criação da noção de salubridade e a importância de, com ela, criar-se a preocupação com a higiene pública. Pouco antes da Revolução Francesa surge a noção de salubridade e, com ela, a criação de comitês de salubridade dos departamentos e principais cidades. Como aponta Foucault (1982, p. 93), “salubridade é a base material e social capaz de assegurar a melhor saúde possível dos indivíduos”.

A terceira direção da medicina social é representada pela medicina da força de trabalho. Na Inglaterra, por conta do rápido crescimento do capitalismo formado com o desenvolvimento industrial e, conseqüentemente, o proletariado, surge a medicina como força de trabalho girando em torno da saúde do proletariado, em detrimento da burguesia.

Na medicina social inglesa, segundo terço do século XIX, a plebe urbana é vista como um perigo. Até então o pobre funcionava, no interior da cidade, como uma condição da existência humana – instrumentalização da vida urbana. É na Inglaterra, essencialmente com a *Lei dos Pobres*, que a medicina começa a tornar-se social. Com essa lei temos, de maneira ambígua, a ideia de uma assistência controlada e o controle da saúde das classes pobres e, por conseqüência, a proteção das classes ricas, ou seja, “os pobres encontrando a possibilidade de se tratarem gratuitamente ou sem grandes despesas, e os ricos garantindo não serem vítimas de fenômenos epidêmicos originários da classe pobre” (Foucault, 1982, p. 95).

De acordo com o pensamento de Foucault, percebe-se que a medicina social se origina do nascimento do capitalismo. Conforme vínhamos discorrendo, ela se desenvolve em três direções, a saber: a medicina de Estado, no caso da Alemanha, a medicina urbana, representada pela França, e a medicina da força de trabalho, surgida na Inglaterra. Em todos os casos, trata-se sempre do uso da medicina para o controle político, ou seja, o foco não é o bem-estar da população. Recorde-se que, na Alemanha e na França, a medicina social desenvolve-se meramente como forma de centralização de poder, enquanto na Inglaterra está centrada também na garantia de cidadãos aptos para o trabalho.

### *O dispositivo de raça*

Na aula de 17 de março de 1976, do curso *Em defesa da sociedade*, Foucault apresenta outros dois aspectos da vida natural que podem ser problematizados a partir do biopoder e da biopolítica: a raça e o sexo. No que tange ao dispositivo de raça, indica o racismo como um corte entre o que deve viver e o que deve morrer. Outrossim, o racismo faz funcionar uma relação guerreira: para eu viver, é preciso massacrar meus inimigos, ou seja, quero viver e, logo, é preciso que o outro, o diferente, morra. Tal atitude acaba por criar uma relação não somente guerreira, mas, sobretudo, biológica: “a morte do outro, a morte da raça ruim, da raça inferior (ou do degenerado, ou do anormal), é o que vai deixar a minha vida em geral mais sadia; mais sadia e mais pura” (Foucault, 1999, p. 305).

No sistema de biopoder, tirar a vida é admissível quando esta significa perigo à população. Dessa frase podemos deduzir que a biopolítica está, parafraseando Nietzsche, para além do bem e do mal. Nessa lógica, é admissível tirar vidas humanas, e não humanas, em prol da população. Essa atitude nos possibilita afirmar que foi justamente no mo-

mento histórico em que o Estado começava a praticar seus maiores massacres que ele também começou a se preocupar com a saúde física e mental dos indivíduos. Essa arte de governar implica um saber que não é a justiça, mas uma ciência de governo.

Para Foucault, as sociedades regulamentadoras resolveram o paradoxo pela mediação do racismo. Esse é o divisor de águas entre o que deve viver e o que deve morrer, atribuindo vida a alguns e morte a outros. A raça considerada inferior morre para garantir a vida, a saúde e a pureza da raça considerada superior, dando segurança biológica. No final da obra *A vontade de saber*, o autor assinala que no século XIX, com a preocupação do sangue e a lei, a gestão da sexualidade é potencializada e, com isso, ocorre uma transformação decisiva no racismo.

Em prol do racismo, a sociedade normalizadora aceita retirar a vida, tornando-o, assim, a condição para que o Estado exerça o direito de matar. Afinal, em compasso com o racismo, Foucault lembra que ocorreram a colonização e o evolucionismo. Pelo racismo, as populações são expostas a uma guerra permanente em que é preciso eliminar o adversário, garantindo a própria segurança e a regeneração de um ponto de vista biológico, articulando o direito de morte de uns com a proteção à vida de outros, eliminando o que deve ser eliminado para a purificação das raças.

Nesse cenário, o nazismo, apogeu da biopolítica, desencadeou o direito de morte: ao declarar a guerra e ao assassinar o inimigo, expôs a sua própria raça ao perigo da morte. O risco de morte e a obediência caracterizaram a política nazista de exposição da população à morte, garantindo a constituição de si mesma como raça superior e a possibilidade da regeneração perante as raças inferiores. Em outras palavras, o nazismo generalizou tanto a biopolítica como a tanatopolítica, trazendo a lógica de uma biotanatopolítica.

Foucault avança as suas análises acerca do poder sobre a vida e evidencia o lado negativo da vida constituída como elemento político por excelência, pois, apesar de ela ser gerida administrativamente, calculada, regrada e normalizada por políticas estatais, a violência só aumenta. Como aponta Duarte (2006), ao longo do século XIX, opera-se uma transformação decisiva no próprio racismo. Num contexto biopolítico não há Estado que não se valha de formas amplas e variadas de racismo como justificativa para exercer seu direito de matar em nome da preservação, intensificação e purificação da vida.

### *O dispositivo de sexualidade*

No último capítulo da História da Sexualidade I, *A vontade de saber*, Foucault demonstra que, no momento em que nasce a preocupação com uma sexualidade saudável, o sexo se tornou alvo privilegiado da atuação de um poder não somente disciplinador e regulador dos comportamentos individuais, mas que pretendia normalizar a própria conduta da espécie pela gestão da vida: taxas de natalidade e de mortalidade, condições sanitárias, fluxo das infecções e contaminações, duração e condições da vida, entre outras.

Como é sabido, o capitalismo não exigiu o silêncio sobre o sexo, muito pelo contrário, obrigou-nos a tudo dizer sobre ele. Desde o século XVII, as tentações da carne se tornaram centrais nas confissões religiosas. A partir do século XVIII, a sexualidade infantil aparece na arquitetura e nos regulamentos das escolas. Desde muito cedo, interessaram-se e discursaram sobre o sexo da população. Em contrapartida, a sociedade burguesa multiplicou as formas de manifestação extraconjugal da sexualidade, instaurando e provocando uma série de perversidades, aberrações, desvios sexuais pela saturação sexual da família, das escolas, das diversas relações sociais.



No final do século XIX, os mecanismos de sexualização serão aplicados sobre o proletariado, como resposta a urgências econômicas e a questões de saúde. E aí a psicanálise vai garantir à burguesia a especificidade de sua sexualidade em relação à sexualidade das camadas sociais inferiores. A burguesia será capaz de reconhecer o recalca-mento do desejo e suspender a sua interdição, quando se manifesta como patologia.

Para Foucault, a sexualidade é o nome correlato de uma forma de exercício do poder, que faz do sexo e do prazer um dos pontos de inscrição sobre os corpos individuais. O filósofo não aborda a sexualidade como uma coisa natural preexistente, que se desvela de forma cada vez mais objetiva para as ciências. A sexualidade é algo que toma forma em meio a práticas discursivas complexas e institucionalizadas, às quais o autor dá o nome de dispositivo de sexualidade.

### *O dispositivo de segurança*

No curso *Segurança, território e população*, temos a quarta formulação da biopolítica, cujo ponto de partida é o dispositivo de segurança. Após abordar o funcionamento do poder a partir de várias hipóteses – a hipótese repressiva (freudo-marxista), a hipótese de Hobbes (soberania e lei), a hipótese de Nietzsche (guerra e luta) –, Foucault começa a dar forma a sua própria posição e introduz a noção de governo e de governamentalidade.

Ao longo da história do pensamento político e filosófico da humanidade, o poder sempre teve um destaque enquanto tema de reflexão e debate. Foucault propõe que seja subvertida a lógica de como o conceito de poder era até então pensado. Ao invés de perguntar o que é o poder, o filósofo traz a tarefa crítica de nos questionar sobre como se exerce o poder. Assim, não faz mais sentido falar de “poder” no singular, mas de um campo de múltiplas relações de poder.

Não há uma sociedade sem relações de poder, e Foucault propõe que estas sejam entendidas como jogos estratégicos que buscam conduzir a conduta dos outros. Segundo o autor

O termo “conduta”, apesar de sua natureza equívoca, talvez seja um daqueles que melhor permite atingir aquilo que há de específico nas relações de poder. A “conduta” é, ao mesmo tempo, o ato de “conduzir” os outros (segundo mecanismos de coerção mais ou menos estritos) e a maneira de se comportar num campo mais ou menos aberto de possibilidades. O exercício de poder consiste em “conduzir condutas” e em ordenar a probabilidade. O poder, no fundo, é menos da ordem do afrontamento entre dois adversários, ou do vínculo de um com relação ao outro, do que da ordem do “governo” (Foucault, 1995, p. 243-244).

Entendido isso, talvez a ligação entre poder e governamentalidade se consolide a partir do governo. Para Foucault (1995, p. 244), governar “é estruturar o eventual campo de ação dos outros”; as relações de poder não são da ordem “da violência e da luta, nem do lado do contrato e da aliança voluntária (que não podem ser mais do que instrumentos); porém, do lado deste modo de ação singular – nem guerreiro nem jurídico – que é o governo”.

A concepção liberal do indivíduo será um dos pilares da política moderna. Embora a relação de governo não seja propriamente guerreira, uma não exclui a outra: as lutas que Foucault faz corresponder ao seu pensamento serão em torno da governamentalização da vida.

Em suma, com o neologismo governamentalidade, Foucault apresenta não somente a matriz da razão política moderna, mas também todo um histórico de como, pouco a pouco, o Ocidente foi-se governamentalizando. Além disso, a governamentalidade pode ser entendida como uma categoria metodológica que permite nos deslocarmos do estudo das instituições e nos interrogarmos acerca das tecnologias de poder, suas estratégias e táticas.

Mais tarde, no curso intitulado *Nascimento da biopolítica*<sup>170</sup>, o tema escolhido foi a biopolítica. Foucault (2008) descreve a forma como se tentou, desde o século XVIII, racionalizar os problemas propostos à prática governamental, por meio dos fenômenos dos seres vivos constituídos em população. Contudo, cogita que a análise da biopolítica (política da vida), núcleo geral da obra, só poderia ser efetivada quando se entendesse esse regime geral, essa razão governamental da questão da verdade econômica a que vai chamar de liberalismo<sup>171</sup>.

Nesse curso, depois de analisar como o biopoder opera nas suas formas estatais evidentes – no nazismo e no socialismo –, Foucault postula que, no neoliberalismo econômico do pós-guerra, o homem aparece como agente econômico que responde aos estímulos do mercado de trocas, mais do que como personalidade jurídico-política autônoma, ou seja, o homem aparece como um *homo oeconomicus*, definido pela primeira vez na aula de 14 de março de 1979 como empreendedor de si. E nas aulas seguintes, até o final do curso, Foucault segue aprimorando a discussão acerca do *homo economicus* e o apresenta como elemento básico da nova razão governamental surgida no século XVIII. Temos a problematização da governamentalidade neoliberal.

Em *Resumo dos cursos do Collège de France* (1970-1982), Foucault explana que a primeira parte do curso *Nascimento da biopolítica* foi dedicada ao estudo do chamado ortoliberalismo. Este, para Foucault (1997, p. 95-96),

---

<sup>170</sup> Conforme apontado por Michel Senellart (2008), o curso *Nascimento da biopolítica* é a continuação direta do curso precedente, *Segurança, território e população*.

<sup>171</sup> Foucault tentou analisar a corrente liberalista a partir de duas vias: o liberalismo alemão dos anos 1948-1962 e o liberalismo norte-americano da escola de Chicago. Nas palavras do autor, “nos dois casos, o liberalismo se apresentou, num contexto muito definido, como uma crítica da irracionalidade própria ao excesso de governo e como um retorno a uma tecnologia de “governo frugal”, como teria dito Franklin” (Foucault, 1997, p. 94-95).

“havia inspirado a escolha econômica da polícia geral da República Federal da Alemanha, na época de Adenauer<sup>172</sup> e de Ludwig Erhard<sup>173</sup>”. Já a segunda parte foi dedicada ao neoliberalismo americano, à escola de Chicago.

### *Considerações à guisa de finalização*

Entendemos que, a partir do disposto ao longo do texto, tanto Marx quanto Foucault tinham como fundamento para suas análises o projeto de pensar o presente. Nessa empreitada, Marx parece estar comprometido com uma ontologia crítica, uma atitude que deve passar pela experiência da realidade e da atualidade, para que possamos apreender os pontos em que a mudança, a resistência, é possível, desejável. Já Foucault está comprometido com uma ontologia histórica, que não é um projeto global, radical, mas limitado, determinado e sempre passível de recomeço. O que se propõe é um *êthos*, uma vida filosófica em que a crítica do que somos é a análise histórica da sua transgressão possível.

Para o filósofo francês, nas reflexões do nascimento da biopolítica, percebemos que é justamente com o sistema capitalista que se origina a necessidade de racionalizar os problemas colocados à prática governamental pelos fenômenos próprios de um conjunto de indivíduos enquanto população. O autor fornece a problematização do uso da medicina para o controle político e não centrado na preocupação com o bem-estar e/ou a saúde da população. Em suma, o serviço médico constitui um controle populacional de interesse da burguesia, assegurando a segurança política. Aqui, temos um exemplo da ideologia dominante operando como dispositivo biopolítico ao gerenciar os fe-

---

<sup>172</sup> Konrad Adenauer foi *Bundeskanzler* (chanceler) da República Federal da Alemanha de 1949 a 1963.

<sup>173</sup> Ludwig Erhard (1897-1977) foi um político alemão que ocupou o cargo de chanceler da República Federal Alemã de 16 de outubro de 1963 a 1º de dezembro de 1966.

nômenos biológicos e reduzi-los completamente ao âmbito da animalidade.

Do mesmo modo, podemos compreender a ideologia dominante como similar de dispositivo biopolítico ao focar suas estratégias de controle sobre a população. Mesmo sabendo-se que “classe” e “população” são termos distintos – do particular (classe trabalhadora) para o geral (população), em que a própria ideia de classe acaba se esvaziando –, ambos apontam para a impossibilidade de se ignorar a realidade desenhada pela coexistência de elevado número de pessoas e a consequente atenção despendida para a elaboração de estratégias de subjetivação que deem conta dessa realidade.

A ideologia, dispositivo de subjetivação, encarna no indivíduo particular. Para Gallo (1998), a ideologia, fenômeno social por excelência, atua satisfatoriamente apenas quando o indivíduo, a nível micropolítico, age no cotidiano, segundo certos esquemas de ação. Nessa situação, a ideologia pode ser um agenciamento, a nível macropolítico, estruturando o mundo da produção material e da produção abstrata, logo, regulando toda a vida do complexo social. Essa lógica faz de cada indivíduo uma célula ideológica, reproduzindo a realidade social da ideologia.

Em uma perspectiva marxiana, podemos assinalar que a ideologia dominante conduz as condutas, anulando as singularidades em benefício de uma redução do sujeito à necessidade do capitalismo, à configuração de uma identidade que é calcada no biológico, totalizando e massificando os sujeitos como espécie. Para produzir um efeito de realidade, um encantamento eficaz sobre os indivíduos, a ideologia apresenta o capitalismo como a única forma possível de vida. É dessa maneira que o indivíduo está submetido e, portanto, em mecanismo de dominação, é adaptado às engrenagens do sistema.

Por outro lado, igualmente identificamos que Foucault chega a associar a emergência do biopoder e das suas duas formas (disciplinar e biopolítica) a uma exigência de ajuste do capitalismo. Logo, para Foucault (1988), o biopoder aparece como elemento indispensável a esse sistema, que só pôde ser garantido à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos. Em todo caso, a velha mecânica do poder soberano teria se tornado inoperante diante da explosão demográfica e da industrialização, impelindo a uma primeira acomodação sobre o corpo e a uma segunda acomodação sobre os fenômenos globais da população.

O novo sujeito, que substitui o sujeito disciplinado da modernidade, será o produto de novas técnicas de controle e governo neoliberal. Trata-se agora de produzir um sujeito capaz de responder às demandas flexíveis do mercado, objetivo que orienta obsessivamente os investimentos familiares e as intervenções governamentais do Estado sobre o campo da saúde e do corpo das populações. Todas elas visando fomentar a atitude autoempreendedora capaz de produzir o capital humano exigido pelos tempos que não param de correr.

Concluindo esse esforço, consideramos que estamos lidando com dois filósofos diferentes, com diferentes paradigmas. Contudo, uma importante convergência entre esses conceitos merece ser abordada. Trata-se de ambos estarem comprometidos com a tentativa de desvelar os mecanismos sobre os quais a ordem social e política assentou-se para definir o que é permitido em nome da sua própria legitimação.

Transpondo esse debate para a complexa tarefa de pensar o presente, tendo como eixo de análise o pensamento filosófico ou, ainda, o conceito de Formação Humana, enquanto processo amplo de constituição do ser humano, tal

qual o fizeram Marx, Foucault e tantas/os outras/os pensadoras/es, apontamos para a tarefa premente de reconfigurar as possibilidades de interpretar as diferentes dimensões da vida, enquanto reflexos dos mecanismos sociais que as subjazem, compreendidas por meio de seus conceitos e categorias fundantes.

Na crítica ao processo de cerceamento da experiência na vida humana, que serve de sustentáculo ao modo de produção capitalista, tanto Marx como Foucault, em última instância, apontam para um problema que se refere aos próprios fins de todo processo formativo, que deve ser o da possibilidade de o indivíduo experienciar a si mesmo e, dessa forma, tornar possível a experiência do presente, do mundo e da natureza enquanto possibilidade de existência do humano e meio ao processo de desumanização, conforme fundamentado ao longo deste trabalho.

Destarte, o objetivo principal de todo projeto formativo, além promover o desvelar de quem realmente somos, impõe a ruptura ao modelo de racionalidade imposto durante séculos, engendrando novas formas de existir no mundo, o que no contexto atual está relacionado à própria possibilidade de vida na terra, transpondo a categoria sustentabilidade ao *status* de categoria filosófica central para o campo da formação humana.

### *Referências*

ALVES FILHO, Aluizio. A ideologia como ferramenta de trabalho e o discurso da mídia. *Comum*, Rio de Janeiro, n. 15, p. 86-118, ago./dez. 2000.

BOTTOMORE, Tom (Ed.). *Dicionário do pensamento marxista*. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

- DUARTE, André. Biopolítica e resistência: o legado de Michel Foucault. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 45-55.
- EAGLETON, Terry. *Ideologia: uma introdução*. Trad. Silvana Vieira, Luís Carlos Borges. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: Boitempo, 1997.
- ENGELS, Friedrich. *Anti-Dühring*. Trad. Isabel Hub Farias. Lisboa: Editora Afrodite, 1974.
- ENGELS, Friedrich. Carta a F. Mehring. In: ENGELS, Friedrich. *L. Feuerbach e o fim da Filosofia clássica alemã*. Lisboa: Editora Estampa, 1974, p. 194.
- ERIBON, Didier. *Michel Foucault (1996-1984)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- ESPOSITO, Roberto. *Bios: biopolítica e filosofia*. Trad. M de Freitas da Costa. Lisboa: Edições 70, 2010.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Trad. e org. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: o nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade: a vontade do saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988. v. 1.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul (Orgs.). *Michel Foucault: uma tragédia filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1995, p. 231-249.
- FOUCAULT, Michel. *Resumo dos cursos do collège de France (1970-1982)*. Trad. Andrea Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população (1977-1978)*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica (1978-1979)*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.



GADELHA, Sylvio. *Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões a partir de Michel Foucault*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

LEMKE, Thomas, Foucault. *Governmentality and critique*. Oxfordshire: Routledge, 2011.

LOUREDA, Rubén Zardoya. Ideales, Idealidad e Ideologia. In: MARTÍN, Luis Suárez; SUÁREZ, Miriam Verdes; Leon Rafael Pló; CRUZATA, Ana L. Rodríguez (Org.). *Filosofia Marxista*. La Habana: Editorial Félix Varela, 2009, p. 169-177.

LUKÁCS, György. *História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista*. Trad. Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MACHADO, Sérgio Bacchi. A ideologia de Marx e o discurso de Foucault: convergências e distanciamentos. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 12, n. 23, p. 46-73, jan./abr. 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Editora Hucitec, 1993. (I – Feuerbach.)

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner e do socialismo alemão em seus diferentes projetos (1845-1846)*. São Paulo: Editorial Boitempo, 2007.

MARX, Karl. *O capital, Livro I*. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Editorial Boitempo, 2013.

NETTO, José Paulo. *O que é marxismo*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

NIETZSCHE, Friedrich W. *Obras incompletas*. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

NIETZSCHE, Friedrich W. *Humano demasiado humano*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

PÊCHÊUX, Michel. O mecanismo do (dês)conhecimento ideológico. In: ZIZEK, Slavoj (Org.). *Um mapa da ideologia*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996, p. 143-152.

SENELLART, Michel. Situação dos cursos. In: FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população (1977-1978)*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008, p. 495-538.











ZIZEK, Slavoj (Org.). *Um mapa da ideologia*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

## A Editora

A Editora da Universidade de Caxias do Sul, desde sua fundação em 1976, tem procurado valorizar o trabalho dos professores, as atividades de pesquisa e a produção literária dos autores da região. O nosso acervo tem por volta de 1.600 títulos publicados em formato de livros impressos e 600 títulos publicados em formato digital. Editamos aproximadamente 1.000 páginas por semana, consolidando nossa posição entre as maiores editoras acadêmicas do estado no que se refere ao volume de publicações.

Nossos principais canais de venda são a loja da EducS na Amazon e o nosso site para obras físicas e digitais. Para a difusão do nosso conteúdo, temos a publicação das obras em formato digital pelas plataformas Pearson e eLivro, bem como a distribuição por assinatura no formato streaming pela plataforma internacional Perlego. Além disso, publicamos as revistas científicas da Universidade no portal dos periódicos hospedado em nosso site, contribuindo para a popularização da ciência.

## Nossos Selos

-  **EDUCS/Ensino**, relativo aos materiais didático-pedagógicos;
-  **EDUCS/Origens**, para obras com temáticas referentes a memórias das famílias e das instituições regionais;
-  **EDUCS/Pockets**, para obras de menor extensão que possam difundir conhecimentos pontuais, com rapidez e informação assertiva;
-  **EDUCS/Pesquisa**, referente às publicações oriundas de pesquisas de graduação e pós-graduação;
-  **EDUCS/Literário**, para qualificar a produção literária em suas diversas formas e valorizar os autores regionais;
-  **EDUCS/Traduções**, que atendem à publicação de obras diferenciadas cuja tradução e a oferta contribuem para a difusão do conhecimento específico;
-  **EDUCS/Comunidade**, cujo escopo são as publicações que possam reforçar os laços comunitários;
-  **EDUCS/Internacional**, para obras bilíngues ou publicadas em idiomas estrangeiros;
-  **EDUCS/Infantojuvenil**, para a disseminação do saber qualificado a esses públicos;
-  **EDUCS/Teses & Dissertações**, para publicação dos resultados das pesquisas em programas de pós-graduação.



Conheça as possibilidades de formação e aperfeiçoamento vinculadas às áreas de conhecimento desta publicação acessando o QR Code.

## COLEÇÃO FEPRÁXIS

Coordenação: Avelino da Rosa Oliveira

Volume 01 – Interfaces: temas de Educação e Filosofia  
*Heloisa Helena D. de Azevedo, Neiva Afonso Oliveira e Gomerindo Ghiggi (Orgs.)*

Volume 02 – Fenomenologia e Ciências do Homem  
*Stephan Strasser - Tradução: Teófilo Alves Galvão*

Volume 03 – A mulher - seus modos de ser, de aparecer, de existir  
*F.J.J. Buytendijk - Tradução: Teófilo Alves Galvão*

Volume 04 – Caleidoscópio: temas de Educação e Filosofia  
*Avelino da Rosa Oliveira, Gomerindo Ghiggi, Neiva Afonso Oliveira (Orgs.)*

Volume 05 – A Infância do Sentido: ensino de filosofia e racionalidade estética  
*Ursula Rosa da Silva*

Volume 06 – Práxis filosófica: movimentos sociais em questão  
*Luis Vicente Vieira, Rosalvo Schütz*

Volume 07 Especial – O regionalismo na literatura e o "mito do gaúcho" no extremo-sul do Brasil: Simões Lopes Neto  
*Maria Luiza de Carvalho Armando*

