



Revista

PERIAGOGÉ

Volume 7
Ano 2024
ISSN 2675-3820



Corpo Editorial

Revista Periagoge

Editor Chefe

Paulo César Nodari

Editor Adjunto

Rafael Gonçalves Campolino

Coordenador Pedagógico

Jefferson Bruno Pereira Ribeiro

Revisão

Rafaela Daiane Moreira Silva

Capa e Design Editorial

Adriana Akemi Horita Shibata

Bibliotecária

Sara Mesquita Ribeiro



APRESENTAÇÃO

Este é o Volume 7, Número 1, 2024, da **Revista Periagoge**. Em primeiro lugar, é importante relembrar, de forma breve, o significado eminente do conceito grego “Periagoge”, título desta Revista. “Periagoge” é um termo grego (περιαγωγή) que significa «virada» ou «conversão». Esse termo é usado especialmente por Platão no texto *A República*, no Livro VII, quando ele menciona a famosa “Alegoria da Caverna”. Trata-se de sair das sombras da caverna para a luz, alcançando, por meio do processo educativo, uma verdadeira “virada”, ou então, “conversão” da alma em direção ao bem e à verdade. Esse movimento precisa ser, por assim dizer, tanto físico, isto é, sair da caverna, quanto também intelectual e espiritual, uma vez que tal movimento representa a “passagem” do mundo da aparência para o mundo da verdade e das ideias. Platão afirma em seu diálogo em *A República* (518d): “A educação seria, por conseguinte, a arte desse desejo, a maneira mais fácil e mais eficaz de fazer dar a volta a esse órgão, não a de o fazer obter a visão, pois já a tem, mas, uma vez que ele não está na posição correta e não olha para onde deve, dar-lhe os meios para isso”.

Este Volume, que ora se apresenta ao público, conta com 13 artigos, que englobam, sobremaneira, temas das áreas da filosofia e da educação. Desde já, o agradecimento por escolher a *Revista Periagoge* para a publicação das pesquisas abaixo elencadas é de grande valor. O primeiro artigo é escrito por Maria Celeste de Sousa, intitulado: “Educação: um desafio ético segundo Manfredo Araújo de Oliveira”. A autora defende a ideia de que o filósofo cearense, Manfredo Araújo de Oliveira, desenvolve uma profunda reflexão sobre a sociedade sistêmica técnico-científica, enfatizando a hegemonia da razão instrumental e a educação científico-tecnista vigente em prol do desenvolvimento econômico e social. Em uma abordagem filosófica, Maria Celeste mostra que Manfredo discorre sobre a conjuntura contemporânea, destacando a educação como um desafio ético. O interesse da autora é compreender a análise que o filósofo faz em relação 1) à situação: sociedade sistêmica técnico-científica; 2) à urgência: parâmetros para uma nova ética e 3) ao desafio: educação como princípio ético: humanização e solidariedade.

O segundo artigo, “Infância e antropologia filosófica: uma análise crítica das ideologias e do imaginário”, é escrito por Cristiane de Paula Bachmann e Paulo Henrique Pinto

de Castro. O artigo analisa a infância sob a perspectiva antropológico-filosófica, considerando-a um fenômeno complexo e multifacetado. Os autores mostram que as diversas ideologias moldam as concepções de infância, refletindo os interesses de grupos dominantes que exercem poder para impor à sociedade uma concepção cristalizadora de infância. A singularidade da caricatura da criança desenhada pelas “filosofias” expõe percepções refratárias da infância, pois, a partir delas, certos conceitos foram demarcados, amplamente reproduzidos e raramente problematizados no desenvolvimento da pedagogia ocidental. Diante de uma perspectiva antropológica, os autores investigam como diferentes ideologias moldam as concepções de infância e suas implicações sociais. A partir de uma abordagem qualitativa, são analisados textos filosóficos clássicos, teorias psicológicas contemporâneas e documentos pedagógicos relevantes, a fim de que o estudo possa contribuir para uma reavaliação crítica das práticas pedagógicas contemporâneas, promovendo uma compreensão mais inclusiva e crítica da infância. Os autores, por fim, pretendem apresentar o presente estudo, para que o mesmo possa auxiliar na reflexão acerca das teorias educacionais e das práticas pedagógicas, oferecendo uma base para repensar as abordagens atuais à educação infantil.

O terceiro, “Ressonâncias da filosofia deleuziana para o pensamento, aprendizado e experimentação com o cinema”, é escrito por Thaynan de Oliveira Soares Rodrigues. Tendo em vista a filosofia de Gilles Deleuze sobre o cinema, que remete principalmente à classificação da imagem-movimento e imagem-tempo, o artigo de Thaynan busca pensar o aprendizado dentro do campo da experimentação com o cinema. Para tanto, o autor busca problematizar a questão do cinema clássico como lugar de representação do pensamento, considerando, sobretudo, o conceito de “clichê”. Em contrapartida, o autor trata de uma violência do pensamento e de uma possibilidade de aprendizado, considerando o cinema como veículo para a experimentação, buscando apresentar uma possibilidade de discorrer sobre a articulação entre pensamento e conhecimento no cinema clássico e pensamento, estudo e experimentação a partir do cinema moderno, uma vez que os filmes modernos não são mais conduzidos por uma via que visa transmitir um saber, mas que se referem a um movimento para a diversidade e a multiplicidade. Por fim, Thaynan ressalta que o artigo busca contribuir para outras e mais discussões futuras acerca do pensamento e do aprendizado, em especial, dentro do campo da educação e experimentação com o cinema.

O Volume 7 segue com o quarto artigo, de Fernando Luz Sinimbu Portugal e Anna Lúcia de Napoli Andrade, que trata sobre “O Estado de Direito (en)contra a realidade: os limites materiais do poder judiciário no ambiente digital do capitalismo de vigilância”. Este artigo aborda os desafios enfrentados pelo Estado de Direito brasileiro no contexto digital, notadamente sob o capitalismo de vigilância. Os autores destacam a necessidade de abordagem interdisciplinar para compreender e enfrentar a desinformação e a manipulação *on-line*, conforme evidenciado pelas ações de Elon Musk contra o Supremo Tribunal Federal. A análise também realça as limitações das respostas jurídicas tradicionais em face do poder econômico das *Big Techs* e da disseminação de desinformação. Fernando e Anna propõem a revisão da Teoria dos Diálogos Institucionais, a reformulação dos cursos de Direito e foco na materialidade das relações sociais e na interação entre os vários intérpretes da Constituição como as principais fontes jurídicas.

“A ciência e os obstáculos epistemológicos em Gaston Bachelard” é o quinto artigo, escrito por Roderjânia Maria de Souza, Greice Sansão Araldi e Analú Janaína Gonçalves de Saibro. No presente artigo, as autoras discorrem sobre a ciência e os obstáculos epistemológicos em Gaston Bachelard, englobando as categorias teóricas-conceituais acerca da interpretação bachelardiana sobre o espírito científico e seu desenvolvimento, como elemento imprescindível para o conhecimento desejável. Elas identificam os obstáculos epistemológicos que impedem o progresso científico. Esses desafios não excluem o pensamento filosófico, mas expõem falhas e sugerem posturas para impulsionar a evolução científica. Segundo as autoras, Bachelard propõe uma nova perspectiva de análise interpretativa para os obstáculos epistemológicos, como essenciais para o avanço do conhecimento.

O sexto artigo, intitulado “Educação moral e humanidade na pedagogia de Immanuel Kant” é escrito por Aparecido de Assis. Segundo o autor, o artigo tem como objetivo analisar a concepção de educação moral e de humanidade refletida por Immanuel Kant em sua principal obra pedagógica, *Über Pädagogik (Sobre Pedagogia)*. O material é composto por duas partes, das quais a primeira procura analisar a visão kantiana sobre a necessidade do homem de ser educado, já que o homem é a única criatura que tem necessidade de educação. A segunda procura refletir como Kant concebe a educação em uma perspectiva moral e humana como um meio do homem superar a animalidade que o impede de uma melhor convivência com os outros no contexto social.

“O contexto da educação para o século XXI: alguns aportes filosófico-pedagógicos” é o sétimo artigo, escrito por

Daniel Benevides Soares. Para examinar o horizonte de uma educação no contexto da sociedade tecnológica do século XXI, com base nas contribuições que a filosofia pode oferecer para essa ação educativa, o artigo apresenta uma discussão dividida em três seções. Na primeira, o autor inicia com a apresentação da relação entre filosofia e ensino, e, em seguida, ele traça um breve panorama da relação entre ensino da filosofia e cidadania. E, na segunda seção, o autor apresenta uma compreensão filosófica da relação entre educação e tecnologia. Feito esse panorama, na terceira seção, Daniel encerra com os aportes filosóficos para uma educação cidadã no contexto da sociedade tecnológica do século XXI.

O oitavo artigo, escrito por Lara Baptista Vidaurre, intitula-se “Uma análise contranormativa de gênero a partir de Antígona”. O presente trabalho objetiva relacionar a tragédia grega Antígona, de Sófocles, com os conceitos de abjeção e contranormatividade, em Judith Butler. Em Antígona, ocorre uma perturbação do gênero acompanhada de um deslocamento do parentesco, com a constituição de várias possibilidades existenciais, além de uma única suposta normatividade familiar corrente. Assim, Butler empreende uma desconstrução da naturalização do parentesco como dado prevalentemente pelo biológico, operando um deslizamento nas posições de gênero. A personagem Antígona adentra a vida pública para afirmar a força política destas múltiplas potencialidades de vida.

“A relação da literatura clássica brasileira com o racismo: uma análise sobre a reprodução dos estereótipos de raça” é o nono texto, escrito por Renan Borella da Silva. O artigo de Renan aborda a relação da literatura clássica brasileira com racismo, analisando como os estereótipos de raça são reproduzidos em determinadas obras. O estudo utiliza teorias sobre formas, criação e ordem dos discursos, estereótipos como artifícios dos discursos e técnicas persuasivas presentes nesses discursos, buscando compreender como essas ferramentas são usadas na disseminação de estereótipos de raça e etnia, e, muitas vezes, utilizadas para fomentar ideias racistas. Para ilustrar essas ideias, o autor apresenta fragmentos de obras clássicas da literatura brasileira, tais como: A Escrava Isaura, O Cortiço, Os Sertões, A Moreninha, Gabriela Cravo e Canela e várias obras de Monteiro Lobato. Segundo o autor, o artigo destaca como essas obras contêm passagens que podem ser interpretadas como racistas ou contendo estereótipos sobre determinadas raças, à luz da história que se conhece atualmente. Para Renan, o estudo dessas obras tem como objetivo fornecer informações importantes sobre a formação cultural e compreender o racismo

estrutural existente na sociedade, a fim de contribuir para o debate necessário sobre as diferenças sociais e a mudança de paradigmas e convenções da sociedade para um desenvolvimento social justo e equânime, considerando a importância da literatura brasileira no aspecto formativo e cultural da nossa sociedade.

“A pedagogia como ciência: seus fundamentos e essência” é o décimo artigo e é escrito por Rândala Maria de Moraes Nogueira y Rocha; Vanildes Gonçalves dos Santos. De acordo com as autoras, o reconhecimento da pedagogia é uma ciência que estuda a educação. Ela precisa de ideias para explicar o que está sendo estudado, de um determinado objeto de estudo, a construção de categorias teóricas que explicam o fenômeno em questão, a existência de leis e princípios que orientam a ciência, bem como um sistema de métodos para seu estudo. Segundo as autoras, o artigo sintetiza, a partir da sistematização teórica de diferentes estudiosos de ciências pedagógicas, algumas concepções a esse respeito, propondo um olhar teórico sobre o assunto. Logo, concebe-se como tema a Pedagogia como ciência autônoma da educação, e como objetivo geral demonstrar que a Pedagogia constitui a base científica da prática educacional. Quanto à metodologia, tem-se como natureza a pesquisa básica, porque a finalidade é buscar conhecimentos novos e úteis quanto ao tema em estudo.

O décimo primeiro texto é de André Siqueira, e se chama “Código Mello Matos (ECA): interlocução com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como sentido do pensamento socioeducativo contemporâneo”. O autor apresenta o estudo acerca do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), considerando seu percurso histórico e social desde a aprovação do primeiro Código de Menores do Brasil, também conhecido como Código Mello Mattos, em 1927. Para André, o problema de fundo da pesquisa trata do não entendimento do sentido da expressão socioeducação por ocasião da regulamentação do ECA. Os objetivos da pesquisa são, basicamente, e em primeiro lugar, analisar a importância dos espaços não formais da educação como recurso pedagógico na Educação de Jovens e Adultos (EJA), e, em segundo, compreender a importância da interlocução do professor da EJA no contexto prático-teórico da Socioeducação. Nesse sentido, segundo o autor, o artigo busca discutir a importância da Fundação da Criança e do Adolescente (FUNDAC), órgão vinculado à Secretaria de Justiça e Direitos Humanos (SJDH), do Estado da Bahia, que administra programas socioeducativos de internação e semiliberdade, propondo soluções para potencializar a interlocução do professor na socioeducação.

O décimo segundo artigo é de René Dentz e de Gustavo Lima e Santos e intitula-se: “A empatia como fator fundamental no processo de perdão”. O texto analisa o papel da empatia no processo do perdão, ganhando relevância na Psicologia Contemporânea, especialmente na Psicologia Positiva. O perdão é visto tanto como uma habilidade social essencial para relações saudáveis quanto um fenômeno complexo influenciado pela empatia e pelo altruísmo. O artigo examina o perdão a partir de três dimensões de discordância: sua natureza (intrapessoal ou interpessoal), seus resultados (substituição de elementos negativos por positivos) e sua extraordinariedade (ordinário ou extraordinário). René conclui o desenvolvimento do artigo sustentando que a empatia desempenha um papel crucial na motivação para o perdão e na construção de um comportamento conciliatório.

“Religiosidade no consultório psicoterapêutico: concepções e experiências de psicólogos junguianos” é o décimo terceiro texto, e último, escrito por Itacir João Piasson. O artigo descreve os resultados de uma pesquisa qualitativa, de base fenomenológica, realizada com três psicoterapeutas de formação junguiana, a qual tem como objetivos conhecer suas percepções, concepções e experiências com o tema da religiosidade no âmbito de atendimentos psicoterápicos em consultório particular de Brasília/DF e de Cuiabá/MT. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os três participantes, abordando os seguintes temas-eixos: 1) contexto de atuação e atividades desenvolvidas; 2) formas de manifestação da religiosidade dos usuários; 3) relação entre religiosidade e saúde mental; 4) modo de lidar com a religiosidade no contexto de atuação; 5) o que consideram boas e más práticas no lidar com a religiosidade; 6) conexão e distinção entre experiência religiosa e psicopatologia; 7) religiosidade pessoal e sua influência no trabalho; 8) abordagem do tema ao longo da formação; recomendações a jovens profissionais. Os resultados evidenciam características muito interessantes para serem analisadas e interpretadas, salientando-se, por ora, que as pessoas reconhecem a importância do estudo da psicologia e da religião.

Uma boa leitura e reflexão!

Dr. Paulo César Nodari (Editor)



SUMÁRIO

- 11** **Educação: um desafio ético segundo Manoel Araújo de Oliveira**
Maria Celeste de Sousa
- 31** **Infância e antropologia filosófica: uma análise crítica das ideologias e do imaginário**
Cristiane de Paula Bachmann; Paulo Henrique Pinto de Castro
- 48** **Ressonâncias da filosofia deleuziana para o pensamento, aprendizado e experimentação com o cinema**
Thaynan de Oliveira Soares Rodrigues
- 62** **O estado de direito (en)contra a realidade: os limites materiais do poder judiciário no ambiente digital do capitalismo de vigilância**
Fernando Luz Sinimbu Portugal; Anna Lídia di Napoli Andrade
- 76** **A ciência e os obstáculos epistemológicos em Gaston Bachelard**
Roderjânia Maria de Souza; Greice Sansão Araldi; Analú Janaisa Gonçalves de Saibro
- 92** **Educação moral e humanidade na pedagogia de Immanuel Kant**
Aparecido de Assis
- 108** **O contexto da educação para o século XXI: alguns aportes filosófico-pedagógicos**
Daniel Benevides Soares

123 **Uma análise contranormativa de gênero a partir de Antígona**
Lara Baptista Vidaurre

135 **A relação da literatura clássica brasileira com o racismo: uma análise sobre a reprodução dos estereótipos de raça**
Renan Borella da Silva

160 **A pedagogia como ciência: seus fundamentos e essência**
Rândala Maria de Moraes Nogueira y Rocha; Vanildes Gonçalves dos Santos

174 **Código Mello Matos (ECA): interlocução com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como sentido do pensamento socioeducativo contemporâneo**
André Siqueira

190 **A empatia como fator fundamental no processo de perdão**
René Dentz; Gustavo Lima e Santos

207 **Religiosidade no consultório psicoterapêutico: concepções e experiências de psicólogos junguianos.**
Itacir João Piasson; Marta Helena de Freitas; Douglas Leite Piasson

EDUCAÇÃO: UM DESAFIO ÉTICO SEGUNDO MANFREDO OLIVEIRA

EDUCATION: AN ETHICAL CHALLENGE ACCORDING TO MANFREDO OLIVEIRA

MARIA CELESTE DE SOUSA¹

Resumo:

O filósofo cearense Manofredo Oliveira desenvolve uma profunda reflexão sobre a sociedade sistêmica técnico-científica enfatizando a hegemonia da razão instrumental e a educação científico-tecnista, vigente em prol do desenvolvimento econômico e social. Em uma abordagem filosófica, Manofredo discorre sobre a conjuntura contemporânea, evidenciando a educação como um desafio ético. Nosso interesse é compreender a análise que o filósofo faz em relação 1) a situação: sociedade sistêmica técnico-científica; 2) a urgência: parâmetros para uma nova ética e 3) o desafio: educação como princípio ético: humanização e solidariedade.

Palavras-chaves:

Sociedade. Técnica. Ética. Educação. Solidariedade.

Abstract:

The philosopher from Ceará Manofredo Oliveira, develops a deep reflection on the systemic technical-scientific society, emphasizing the hegemony of instrumental reason and the current scientific-technical education in favor of economic and social development. In a philosophical approach, Manofredo discusses the contemporary situation, highlighting education as an ethical challenge. Our interest is to understand the analysis that the philosopher makes in relation to 1) the situation: technical-scientific systemic society; 2) the urgency: parameters for a new ethics and 3) the challenge: education as an ethical principle: humanization and solidarity.

Keywords:

Society. Technique. Ethics. Education. Solidarity.

¹ Doutora em Filosofia. Professora na Faculdade Católica de Fortaleza (UCF)

INTRODUÇÃO

A temática em questão sobre a Educação: um desafio ético, requer, em primeiro lugar, um olhar sobre a situação hodierna do paradigma tecnocrático vigente na sociedade contemporânea com sua educação tecnicista, para em seguida, refletir sobre a urgência de parâmetros para uma nova ética para o mundo globalizado e, por fim, sobre o desafio de uma educação como princípio ético, humanizadora e solidária. O filósofo cearense em suas obras éticas retoma insistentemente este tema, evidenciando o seu posicionamento crítico quanto ao modelo social sistêmico, técnico-científico e a defesa da Ética como o modo humano de viver. Manfredo Oliveira, atento ao mundo-da-vida, percebe o grave risco que corre a Democracia neste mundo globalizado e capitalista. Todos os dias despontam fenômenos de desrespeito à vida no planeta, seja à natureza, gerando os graves problemas ecológicos que explodem em todos os continentes, seja ao ser humano nas realidades de guerras, exclusão, marginalização, violência e morte. Neste contexto, os problemas éticos são evidentes, pois a Ética, enquanto ciência que estuda os fins da práxis direcionando o agir e o viver humanos para a prática do Bem precisa ser revisitada, tornando-se um desafio para a Educação em nossos dias.

1 A SITUAÇÃO: SOCIEDADE SISTÊMICA TÉCNICO-CIENTÍFICA

A análise sobre a sociedade contemporânea nos leva a perceber que o sentido que envolve o tempo é essencialmente tecnológico. “Toda a consciência humana é hoje uma consciência tecnológica, todo o seu relacionamento com a realidade é impregnado de perspectivas tecnológicas” (Oliveira, 1989, p. 74). A técnica tornou-se o modo relacional entre o homem e o mundo, demonstrando o poder da razão instrumental cuja função controladora sobre os homens e a natureza torna-se evidente neste momento histórico em que se vive “um processo de globalização do sistema produtivo e do sistema financeiro em nível mundial, conduzindo a um processo de reconcentração de capital” (Oliveira, 1995, p. 24). “A razão

determinada segundo os padrões científicos e técnicos simboliza a autorrealização do homem como “doador de sentido a tudo o que existe” (Oliveira, 1989, p. 78).

A força da técnica e da ciência romperam os critérios éticos que singularizavam a dignidade humana e alçam voos cada vez mais altos mesmo no âmbito da genética humana, por exemplo, “nos processos químicos que determinam o envelhecimento orgânico, transformando a morte numa espécie de fronteira virtual” (Oliveira, 2010, p. 11). É uma invasão mecânica no mundo-da-vida esvaziando o sentido espiritual que envolve as comunidades propiciando várias consequências como: o aumento da desigualdade social, a realidade da fome que reduz milhões de pessoas ao estado de miséria, em permanente luta pela sobrevivência em todo o planeta terra. E ainda,

a marginalização de milhões de pessoas nos países ditos em desenvolvimento, o que significa: falta de emprego, fome, doença, falta de moradia, ausência de educação, de lazer, de cultura, o que está conduzindo a situações de violência permanente e a exclusão da participação nas decisões políticas (Oliveira, 1995, p. 24).

Este quadro representa o resultado do progresso voltado não para a emancipação humana, mas para o enriquecimento de poucos. Os que mais sofrem são os trabalhadores, as mulheres, as minorias, e os diferentes grupos excluídos que emergem na cena pública lutando pela construção de novos direitos.

É notória a mudança e o redirecionamento de concepções sociais entre a idealização clássica que tinha como teoria a contemplação do eterno e do imutável, e a concepção teórica moderna que legitima o domínio ao homem acerca de todos os processos históricos e naturais, redimensionando a ciência e a tecnologia em forças produtivas, e promovendo um “desenvolvimento” destruidor do próprio homem e da natureza, que se torna um objeto de manipulação. Esta racionalidade utilitarista, dominadora e violenta minimiza o modelo de racionalidade que caracterizou a nossa civilização como “uma civilização da razão”, Manfredo reitera:

a concepção, ardentemente defendida pelo iluminismo, da razão como instrumento de libertação da humanidade e, assim, se esvai a possibilidade de homens se assumirem como sujeitos da própria história. A razão, que no início da modernidade se entendia como a serviço da liberdade e da emancipação dos homens, se reduz

a uma razão puramente operatória, instrumental, manipulatória das coisas e dos próprios homens (Oliveira, 1995, p. 23).

Nesta sociedade sistêmica desenvolve-se um processo de controle e reajuste dos indivíduos em uma nova configuração existencial, devido à “reificação das relações comunicativas, a lógica sistêmica invade a vida privada e pública do homem, recalcando para a marginalidade sua dimensão ética” (Oliveira, 1993, p. 18). A crescente modernização dos meios tecnológicos e seu impacto sobre a vida humana provoca uma transição dos elementos constitutivos éticos que norteavam a ação para o mecanicismo sistêmico, de tal forma que a vida humana passa a ser regulada. É inevitável notar um processo ativo e contínuo que conduz à desumanização. A adequação do homem ao sistema capitalista, por meio da ideologia e da alienação, força somente a dimensão do *homo faber*. O filósofo reflete,

O cenário humano é um cenário de materialismo radical, orientador das relações dos seres humanos entre si, de sofrimento, de guerras e diferentes tipos de violência, de isolamento, de incerteza, de insegurança, perda crescente do sentido da existência humana. A muitos jovens e adultos foi tirada a esperança de um futuro melhor, pois não há perspectivas de um crescimento econômico suficientemente intenso, que possa absorvê-los no mercado de trabalho em níveis salariais adequados a uma vida decente, o que muitas vezes conduz às drogas e até mesmo o suicídio (Oliveira, 2010, p. 382).

O que está acontecendo? Progresso ou Regresso? De fato, na realidade há um progresso variados de artefatos, aumento da riqueza e dos padrões de vida, mas há também uma tendência ao regresso social e humano, por causa do desenvolvimento de um processo massificador e opressor dos indivíduos. Não é que Oliveira descarte ou ignore os benefícios da tecnologia e da ciência para a humanidade, ele chama atenção para a validade deste modelo desenvolvimentista a qualquer custo, e defende a ideia de que o real processo de desenvolvimento perpassa uma atividade racional e lógica, que não atue como massificador dos direitos humanos, mas reconheça a liberdade de cada indivíduo em toda a totalidade da vida humana. Ele afirma: não somos “contra a técnica e o tecnologismo, mas contra a técnica que se faz irracional por não perceber sua funcionalização à dialética do reconhecimento da liberdade, um mundo em que o homem vive plenamente pelo reconhecimento mútuo das liberdades em todas as suas dimensões” (Oliveira, 1993, p. 133).

Para o filósofo, o processo de humanização só se realizará a partir de um sistema que leve em conta todos os direitos do ser humano, e a conquista destes está diretamente ligada à relação entre igualdade e liberdade, isso implica o combate contra todos os tipos de desigualdades e servidões que perpassam a nossa época. Diante disso, apresenta nosso autor que “não há dignidade humana sem o fim da coerção material, da insegurança e da dependência econômicas. Não há efetivação do ser humano sem o fim da dominação, das relações repreensivas” (Oliveira, 1993, p. 133).

Quem vai humanizar, uma vez que o modelo educacional é tecnicista e sua prática volta-se para a formação de profissionais que assumam os projetos inovadores e progressistas da sociedade sistêmica? Manfredo adverte para o fato de que o sistema trabalha intensamente em busca de

ajustar as pessoas às formas desumanas de organização da vida social fazendo com que, a partir disso, haja pessoas dóceis e submissas, impossibilitando, pela raiz, qualquer processo reflexivo e criando a ilusão de que a felicidade não precisa ser buscada e conquistada, pois ela já está aí. Isto significa dizer que os indivíduos vão perdendo, pouco a pouco, a capacidade e mesmo a oportunidade de se conscientizarem sobre a relação de opressão em que vivem e, conseqüentemente, de se posicionarem criticamente face à realidade (Oliveira, 1995, p 24).

A ideologia da sociedade tecnológica conseguiu, em pouco tempo, mostrar sua face dominadora, destruidora e violenta, fazendo com que o almejado “progresso” inferisse em destruição e morte na transformação do natural em material. Manfredo comenta:

A contradição dessa civilização tecnológica se torna visível na incapacidade espantosa de o ser humano pôr um fim ao previsível progresso destrutivo de si mesmo e da natureza. Uma das possibilidades da história humana é então a possibilidade da própria extinção, de modo que a catástrofe ecológica se revela como o inimigo verdadeiro e comum da humanidade (Oliveira, 2010, p.11).

O grito da natureza se reveste nos diferentes fenômenos naturais que assolam o planeta terra no cotidiano. Morte da natureza. Morte do ser humano. Eis a urgência do tempo: parâmetros para uma nova ética para a sociedade globalizada. Mas como desenvolver um sistema ético que não ofenda a dignidade do homem e que aja diretamente na preservação e manutenção da natureza? Uma ética que possibilite um discurso e alcance de forma igual e

para todos? A resposta para essa questão, deve ser encontrada em nossa situação histórica. É nesta realidade que o homem pode se experimentar e entender que o seu ser não é simplesmente dado, e a efetividade não é um fato acabado, mas uma possibilidade de ser, semelhante a uma meta a ser atingida. Ou seja, temos a necessidade de uma educação ética que provoque o desenvolvimento de seres humanos capazes de enfrentar os problemas desenvolvidos com o surgimento dessa nova civilização.

Então, em uma sociedade globalizada, com uma conjuntura internacional neoliberal centrada no econômico e geradora de capital, mas também de inúmeros conflitos sociais, como guerras, pobreza, fome, instabilidade e desemprego, o que pensar? O que fazer? A pergunta filosófica que, em cada tempo desponta com sua inquirição penetrante sobre o real vem à tona: como devemos viver? É própria da Filosofia ser a sentinela diante do sofrimento humano, ontem e hoje e somente o ser humano é capaz de “libertar-se das causas cegas que o impulsionam” (Oliveira, 2001, p. 9) e posicionar-se criticamente sobre a validade de sua práxis:

O ser humano é o ser que pode levantar a questão da validade de sua própria práxis, o que significa transcender a facticidade na direção da tematização da esfera normativa, a qual lhe abre a possibilidade de afirmar que o que é não deveria ser, e que algo que ainda não é deve ser (Oliveira, 2001, p. 9).

Somente o homem com sua liberdade consegue superar a contradição social porque não se deixa condicionar por nenhum contexto histórico, e é capaz de levantar o véu que esconde a verdade porque é capaz de questionar. E como ele não está preso a nenhum contexto, pode e deve assumir as urgências do tempo, como tarefa permanente, como um futuro a ser construído.

2 URGÊNCIA: PARÂMETROS PARA UMA NOVA ÉTICA

Manfredo Oliveira defende uma visão de homem em sua integralidade antropológica. Como ser espiritual, ele é capaz de transcender todas as realidades empíricas, de fortalecer os laços interativos por meio do diálogo e da comunicação e de criar normas valorativas e justas que elevem a sociedade a outro padrão de vida humana. A Ética torna-se o lugar possibilitador da vida e do processo de humanização, já que ela não se limita a um código de normas, ao

contrário, desde a Grécia, “a ética nasceu no seio da *pólis* como pergunta pelos critérios que tornassem possível o enfrentamento da vida com dignidade” (Oliveira, 2001, p. 5).

Quando comparamos o ideal de *pólis* grega centrada na ideia de Bem, com a nossa sociedade sistêmica técnica-científica percebemos imediatamente a diferença quanto ao sentido das relações interpessoais, o élan norteador das relações sociais gregas eram a vida boa e justa, onde todos os cidadãos viviam dignamente, já o *elán* que rege as relações sociais em nossa contemporaneidade é o mecanicismo, o relativismo, a luta por poder e a sede insaciável por capital geradora da grave desigualdade social. Nossa sociedade perdeu o espírito. Por conseguinte, o grito que se ouve nos quatro cantos do Planeta Terra é a pergunta sobre a Ética como resposta e sinal de contradição e enfrentamento, ela emerge neste contexto “como reflexão crítica destinada a tematizar os critérios que permitem superar o mal e conquistar a humanidade do homem enquanto ser livre” (Oliveira, 2001, p. 10). Ela é mediação para a humanização e para a efetivação de um mundo humano em que a liberdade se torne efetiva e desponte a dignidade humana em sua indeterminação originária. É no mundo e a partir do mundo que o homem deve conquistar-se.

Cada época histórica enfrenta os seus desafios e, como já foi demonstrado, em nossa sociedade contemporânea existem graves problemas e crises humanas e ambientais, gestados em uma lógica de convivência social, em que a economia se transformou na “esfera paradigmática para a organização das relações sociais, nacionais e internacionais” (Oliveira, 2010, p. 309), promovendo a mercantilização e a instrumentalização da vida e da natureza, e a crescente “agressividade entre os Estados e a exploração sistemática do planeta, que conduz à crise ecológica, uma ameaça à própria subsistência da vida” (Oliveira, 2010, p. 310).

O filósofo cearense desvela a novidade subjacente a este novo modelo. Ele afirma: “o novo consiste aqui no fato de que a base material da vida social se desliga de prescrições normativas e passa a reger-se por mecanismos inconscientes, que atuam na vida das pessoas por meio de uma lógica específica” (Oliveira, 2010, p. 312). Com o desenvolvimento de ações coordenadas cada vez mais pelos mecanismos do dinheiro e do poder. Este “novo” confere uma ruptura no *ethos*, enquanto universo simbólico de significações que norteiam a vida e a ação humanas e, por outro lado, cresce o fenômeno da desumanização, “com índices de pobreza e miséria altíssimos, visto que esta situação é uma consequência da forma de como nos organizamos socialmente”.

Ora, como o homem é um ser livre, de totalidade e identidade internas, ele é capaz de se libertar das estruturas que o oprimem. Manfredo assegura que a vida do ser humano se configura como “um processo de libertação enquanto uma luta pela criação de espaços de liberdade em todas as dimensões de sua existência. Criar um espaço, isto é, um conjunto de estruturas, a fim de que a liberdade possa ser efetiva” (Oliveira, 2010, p. 204).

Ele percebe, nas entrelinhas da história contemporânea, experiências sociais que contribuem para a articulação “de uma nova concepção dos direitos humanos: pobreza, miséria, dependência econômica, ditadura política, opressão policial” (Oliveira, 2010, p. 210). Seja na América Latina, no Brasil ou em outros países em desenvolvimento desperta uma consciência de que se há uma violação sistemática e constante dos direitos humanos, então a luta por estes deve “dirigir-se sobretudo contra os mecanismos sociais e econômicos que conduzem a uma violação permanente dos direitos das grandes majorias, isto é, dos pobres” (Oliveira, 2010, p. 211).

A situação gera a urgência radical de um recomeço para “a filosofia, apesar de sua pretensão necessária à universalidade, é sempre uma reflexão marcada histórica e eticamente” (Oliveira, 2010, p. 208) e a criação de uma ética que sinalize os direitos humanos e sua dignidade. O filósofo argumenta dizendo que “a tarefa fundamental para a ética e a filosofia do direito contemporâneos é repor a questão dos direitos fundamentais e o problema da busca da configuração jurídica capaz de se fazer mediação de liberdade em um mundo globalizado” (Oliveira, 2001, p. 163) para propor uma nova direção para a vida humana e social, e, também, abrir espaços de futuro, uma vez que a “globalização constitui um desafio fundamental para a humanidade contemporânea por implicar uma nova distribuição econômica e política do poder em nível mundial” (Oliveira, 2001, p. 164). Entende-se, assim, que essa mudança surge a partir do reestabelecimento da dimensão ética acerca das atividades econômicas, e pelo reconhecimento e valoração do sentido fundamental destas atividades na vida humana.

Logo, uma mudança radical de atitude é necessária, bem como a criação de um sistema ético que supere o contexto de morte, violência e dor e possibilite trabalho, alimento, propriedade, direito e subsistência a todos, sem isenção de ninguém, pelo desenvolvimento de “uma economia global comprometida politicamente com os objetivos

sociais e ecológicos, o que implica também repensar a forma de organização política” (Oliveira, 2001, p. 165). Eis o grande desafio para a prática da justiça como orientação da práxis e das instituições sociais. Manfredo sugere dois parâmetros para esta nova Ética:

1. Reorientação da política e da economia mundial. Superando a submissão a um sistema explorador do ser humano e da natureza, fazendo com que eles se tornem meios para o fortalecimento e aumento do capital. Esta situação degrada e destrói os princípios essenciais da dignidade humana e da natureza, devido ao “liberalismo transnacional” que empreendeu o mercado para o mundo e fortaleceu os meios de interconexão da economia, gerando um capital “de ação para além do espaço dos estados nacionais” (Oliveira, 2010, p. 225).

2. Ética em defesa da vida humana, em que a economia e a estrutura social devam ser configuradas a tal ponto de não possibilitar a produção de pobres, mas promover o desenvolvimento de um sistema onde todos possam ter acesso aos meios necessários à vida. Esta é a tarefa de cada um e de todos, a fim de que haja efetivação dos direitos primordiais à subsistência humana no mundo. Portanto, é em meio a uma configuração de exploração, injustiças e oposições aos direitos humanos, que Oliveira percebe a necessidade fundamental de uma Ética que possibilite, de forma universal, a efetivação da sociedade e da natureza. Não é à toa que ele mostra que “a nova configuração das relações internacionais constituiu um dos estímulos e desafios mais importantes para a configuração da proposta de reflexão filosófica” (Oliveira, 2001, p. 167).

Estas duas grandes urgências do tempo requerem respostas que devem ser refletidas e encontradas no próprio contexto social, com uma mudança de atitude filosófica e ética, ele sugere o desafio “de uma fundamentação de princípios normativos, tanto no que diz respeito às ações dos indivíduos como à configuração das instituições internacionais, tendo como pano de fundo as chances, mas também os conflitos originados da globalização” (Oliveira, 2010, p. 244). Isto significa o desenvolvimento de uma Ética solidária e universal que se estenda a todos os âmbitos da vida humana e social. Uma Ética que encare a problemática que estamos submetidos, tendo em vista “o respeito a toda entidade em sua constituição ontológica específica, de tal modo que se garanta, de forma consciente, a comunidade ontológica universal, que constitui a estrutura básica do universo” (Oliveira, 2010, p. 256). Uma Ética diferente das éticas tradicionais e das morais historicamente hegemônicas vinculadas às esferas particulares das comunidades políticas.

Para a sociedade globalizada, uma nova Ética que consiga refletir “os problemas surgidos da interdependência das nações no contexto de uma mesma civilização tecnológica, de uma civilização planetária” (Oliveira, 2001, p. 176). Oliveira infere que o ser humano é impelido a fazer algo, a desenvolver soluções que sejam respostas às questões cruciais vigentes atualmente, porque ele se sente corresponsável pelo mundo, gerando uma responsabilidade ética em escala global e, portanto, uma ética estritamente ligada e fundada em uma solidariedade histórica, enfim, “trata-se de humanizar a natureza e construir uma história da solidariedade” (Oliveira, 2010, p. 257).

A Ética está estritamente ligada, antes de tudo, à estrutura ontológica de cada ser humano, e se efetiva diante da natureza e dos outros seres humanos em sociedade, por meio das relações básicas desenvolvidas pelo homem na história. Por isso, a exigência ética que deve marcar primordialmente este processo é a humanização, ou seja, “a promoção do ser humano enquanto ser inteligente e livre, o que não nega nem se contrapõe à exigência de respeito e de cuidado da natureza” (Oliveira, 2010, p. 257). O filósofo destaca como requisitos fundamentais para a construção deste novo processo o valor da natureza e do ser humano, seus direitos e sua dignidade. A Ética emerge em meio a dois aspectos: o da argumentação, que vislumbra o reconhecimento da dignidade humana de forma universal, e o da situação histórica marcada pela violência que massifica a dignidade. É em meio a essa contradição que a ética nasce como “emancipatória, da efetivação da comunidade simétrica de comunicação, que substitui as relações de dominação (violência) por relações consensualmente mediadas (racionalidade)” (Oliveira, 1993, 65).

O filósofo está consciente de que a tarefa fundamental dessa nova Ética é garantir e fundamentar princípios que sejam universais, compreendendo estes como momentos do agir ético que possibilitem o relacionamento entre todos os indivíduos, grupos, instituições, estados e sociedades nacionais, orientado e efetivado não pela força da imposição, mas pela legitimação de razões. Esta realidade histórica é prova viva da capacidade que tem o ser humano para “enfrentar a problemática ética de uma forma mais adequada do que se possa ter feito no passado” (Oliveira, 2010, p. 253). Há uma interpelação no tempo, um apelo ao desenvolvimento da Ética da humanização e da solidariedade, que respeite concretamente a dignidade humana nas mais diversas situações históricas. Todas as pessoas com seus

potenciais de inteligência e liberdade transcendem as estruturas opressoras e conseguem desenvolver esta nova ética que ultrapassem os muros políticos e econômicos por um processo humanizador e solidário.

Quem vai educar eticamente? Toda a sociedade é responsável pela formação das novas gerações, todavia a instituição educacional é o espaço interativo de humanização e de formação para a prática da solidariedade. Portanto, é de fundamental importância a educação para uma autonomia solidária. A educação tem o papel de construir um indivíduo que “não só conhece as coisas e os acontecimentos singulares no mundo, mas tem uma visão adequada da totalidade” (Oliveira, 1995, p. 109). Ou seja, que detém um olhar sobre o mundo e se torna capaz de desenvolver processos para a sua libertação e emancipação. É urgente a práxis racional que reconheça os direitos humanos como invioláveis e promova o “reconhecimento da igual dignidade de todo ser humano e consequentemente a corresponsabilidade solidária de todas as pessoas” (Oliveira, 1995, p. 115). Um novo sistema educacional que possa confrontar esta crise humanitária e de criar alternativas para o tempo.

Enfim, nosso filósofo aponta para a necessária reviravolta educacional em que o ético seja o fim das atividades formativas e não o econômico, possibilitando, assim, espaços interativos para o desenvolvimento da consciência de liberdade e a maturação sobre a dignidade de todos os indivíduos. Este novo sistema educacional só será suficientemente radical e autêntico entre nós se a ação educativa for comprometida com esta exigência ética básica da vida humana tornando-se, portanto, “uma contribuição para a grande transformação de paradigma que nosso momento histórico está a exigir” (Oliveira, 1995, p. 116). Daí o desafio de uma educação como princípio ético direcionado para a humanização e a solidariedade.

3 DESAFIO: EDUCAÇÃO COMO PRINCÍPIO ÉTICO: HUMANIZAÇÃO E SOLIDARIEDADE

Manfredo critica o modelo educacional que, nas instituições educativas, em muitos lugares e ambientes, tornaram-se meras instituições de instrução, preocupadas e preparadas somente para a formação dos futuros funcionários da sociedade tecnocrática, negligenciando a formação integral do indivíduo.

O impacto deste modelo educativo foi significativo, uma vez que a teoria aristotélica da divisão dos saberes em teórico, prático e poético foi negligenciada, atrofiando e reduzindo, na consciência comum dos indivíduos, a problemática ética, que possibilita enfrentar e sair da condição de alienação. Já o pensamento pós-moderno ganha força em nossa atualidade, valorizando o particular, o mutável e contingente em uma nova forma de pensar. Segundo o filósofo cearense, isso provoca a “heterogeneidade e a diferença, a fragmentação e a indeterminação do pensar” (Oliveira, 2001, p. 273). O processo educacional direciona-se, então, para a formação de indivíduos competidores, e o conteúdo programático é constituído por uma lógica excludente, alienadora e instrumental. Para Manfredo, diz que há uma “redução do ser humano a uma peça numa máquina que funciona com fins próprios, independentes das aspirações e das necessidades humanas” (Oliveira, 2010, p. 312), e, em consequência, a minimização dos espaços conscientes em prol dos mecanismos inconscientes que se tornam mais eficientes na condução social.

O filósofo alerta para as consequências deste modelo educacional tecnicista sobre a cultura e o ensino, uma vez que “o saber não é mais revelação do ser de todas as realidades, de seu sentido, e sim projeto de manipulação de tudo pelo ser humano” (Oliveira, 2001, p. 293), que, inicialmente, é um ser de necessidades, cuja felicidade está ligada à satisfação dessas mesmas necessidades. O conhecimento é o meio pelo qual ele desenvolve o controle dos fenômenos, fazendo com que tudo seja subordinado “a um fim primeiro, que orienta todo o processo, isto é, a acumulação de riquezas, a valoração e valor” (Oliveira, 2001, p. 294). A educação torna-se a mediadora para a subordinação dos indivíduos aos interesses do sistema autônomo na produção de mercadorias, ou “a um processo de ajustamento dos indivíduos às exigências do mercado, o que significa dizer que ela se faz um processo de treinamento com a finalidade de produzir indivíduos eficientes na competitividade” (Oliveira, 2010, p. 332).

Oliveira sinaliza alguns pontos questionadores dos fins propostos pela atual sociedade como: a desproporção entre o enorme poder de acumulação dos indivíduos pelo desenvolvimento tecnológico e o reducionismo da consciência ética, a lógica de exploração do planeta e do ser humano na efetivação de uma racionalidade instrumental, e a cientificização de todas as dimensões da vida humana. Além disso, o autor alerta para

a urgência do ético e o desafio de uma educação humanizadora e solidária, o que resultaria em uma “reviravolta na atitude básica do ser humano diante da realidade” (Oliveira, 2001, p. 263), para que ele perceba que, a natureza e a sociedade não são apenas “produtos” manipulados e mediados a partir da sua intervenção na sociedade capitalista de mercado. Ao contrário, enquanto sujeito histórico, o homem deve posicionar-se em prol de uma ética racional e transformadora, e por uma educação emancipadora que o reconheça como um fim em si e, por isso mesmo, irreduzível aos processos que instrumentalizam e coisificam.

O filósofo defende a ideia de uma educação integral que desenvolva todas as potencialidades do ser humano, humanizando-o, despertando-o para o sentido da vida, para a convivência social e comunitária. A educação deve, portanto, oferecer um rumo, uma orientação à instrução, pois ela não fornece simplesmente informação a respeito de fenômenos e eventos do mundo, mas é antes a aprendizagem de um relacionamento justo com o todo, sendo também uma ajuda para que o homem possa encontrar seu lugar no todo da realidade (Oliveira, 1995, p. 109).

Por conseguinte, o reducionismo da ação educativa à formação técnica está equivocado, ela não deve formar apenas “mão de obra” para a sociedade, mas ser um ato de personalização de cada indivíduo, pelo qual ele possa se efetivar, realizar-se como “pessoa” na vida social. Só assim poderá superar a crise humanitária em que se encontra a sociedade sistêmica.

Manfredo ressalta que, a cada momento histórico, a configuração educacional deve conseguir confrontar os problemas do mundo e a morte do sujeito. Ontem e hoje, a educação enquanto processo fundamental de humanização, deve “responder com esforço a construção do ser humano como sujeito, o que só pode ser feita na medida em que ela abre espaço para que a criticidade imanente à sua linguagem se explicita e se desenvolva” (Oliveira, 2001, p. 278). É uma educação que exige a racionalidade comunicativa em todas as esferas da vida, em contraposição ao modelo de racionalidade vigente na contemporaneidade que determina, reduz e manipula o saber. Um modelo educacional que possa confrontar os desafios do conhecimento instrumental e alienante, reconhecendo tanto a irracionalidade, quanto a força de resistência que liberta do irracional, desenvolvendo práticas interativas e comunicativas, que respeitem a diferença e apontem para a vivência solidária, em que as correntes do individualismo e do egoísmo alienante são quebradas e se fortalecem as relações de cooperação.

Para Manfredo, a finalidade educativa deve ser a formação de sujeitos críticos que percebam a irracionalidade presente em si e no meio social. Uma mente questionadora capaz de argumentar e desenvolver processos racionais de transformação no mundo, portanto, “uma educação que abre a vida toda à razão” (Oliveira, 2001, 285). Este fim só será possível a partir do momento em que todos os indivíduos desenvolvam uma autonomia solidária e aprendam “a conduzir suas vidas radicadas em procedimentos argumentativos com vista à consecução de consensos fundados” (Oliveira, 2001, p. 284).

O filósofo sinaliza dois procedimentos que a educação deve exercer em sua relação com o mundo da *práxis*, ou com os problemas e as questões sociais: em primeiro lugar, um “processo de distanciamento crítico das pretensões da validade que se traduziram, historicamente, enquanto formas de convivência humana” (Oliveira, 2001, p. 285). Em seguida, deve gestar uma nova forma de saber que passa pelo processo racional, revelando como processo educacional que busca “a promoção de uma postura reflexiva diante de qualquer dado, uma vez que, em princípio, tudo pode ser problematizado em relação à validade” (Oliveira, 2001, p. 285), implicando diretamente no desenvolvimento de uma nova mentalidade como atitude fundamental de vida, ou seja, a exigência de uma argumentação justificante para a aceitação de pretensões de validade.

A educação, enquanto instituição fundamental na sociedade e na história, percorre os quesitos para a conquista da humanidade de cada indivíduo. Como uma totalidade completa, ela está estritamente marcada por uma síntese de opostos na vida dos seres humanos, onde, por um lado, há a instrumentalização da vida através dos processos técnicos científicos e, por outro, dos processos éticos, enquanto processos formativos do ser, que preza pela “conquista da maioria e da liberdade efetiva das pessoas” (Oliveira, 2001, p. 286).

No entanto, esta conquista só se efetiva a partir do momento em que, de forma consciente e racional, o indivíduo luta pelos direitos que garantem a existência igualitária para todos. A criação e o desenvolvimento de uma cultura de direitos é fundamental e encontra seu fundamento na tomada de consciência da dignidade do ser pessoal, e esta é “a primeira exigência ética do processo educativo” (Oliveira, 2010, p. 337). O modelo educacional deve prezar pela nova consciência planetária, apontando para “a comunhão universal dos seres humanos uns com os outros e com a natureza de que são parte integrante” (Oliveira, 2001,

p. 288). Uma educação integral, portanto, deve partir da realidade constituída no mundo, uma vez que “o processo de sua autoconstrução está permeado pela busca de condições materiais necessárias para a sua efetivação no mundo, fazendo com que todas as estruturas, como a econômica, sejam busca e garantia de qualidade de vida para os indivíduos” (Cf. Oliveira, 1995, p. 67) e comprometida com a liberdade e suas mediações.

Manfredo Oliveira reflete sobre o fundamento efetivo do “ser humano enquanto ser humano” (Oliveira, 2010, p. 334), implicando diretamente na construção da vida a partir dos marcos referenciais de solidariedade. A escola, enquanto organização cuidadora e formadora da humanidade, deve estar comprometida com a realização de sujeitos históricos, que participem de forma ativa e criativamente em todas as esferas da vida humana, compreendendo-se, diante disso, como indivíduos que são coautores da vida coletiva e, por isso eles necessitam de uma educação que privilegie, assegure e garanta a dignidade de cada um, reconhecendo as potencialidades individuais e coletivas.

Um indivíduo consciente de sua historicidade e, portanto, da tradição em que foi socializado, em que age, fala e compreende. Um indivíduo livre e comprometido, consciente de sua cidadania e socialmente ativo. Por conseguinte, nenhuma realidade histórica pode se contemplar como espaço definitivo e final da vida do indivíduo, porque enquanto ser-no-mundo e ser-com-o-outro não está preso à nenhuma situação, estando a pergunta da autoconstrução diretamente “situada na esfera do aberto” (Oliveira, 2001, p. 280). Para o filósofo cearense, a vida humana está diretamente marcada pelo “espaço da possibilidade de um futuro a ser construído a partir do mundo histórico que o gerou: o ser humano é, sempre, dado e tarefa, necessidade e liberdade” (Oliveira, 2001, p. 280).

Segundo Oliveira, o sistema educacional está estritamente ligado ao processo de conquista da humanização do homem, dotado de um caráter promocional da consciência crítica dos indivíduos. Uma das tarefas básicas da educação “é criar as condições para que os potenciais humanos para uma autonomia solidária possam chegar à efetivação, ou seja, nossos potenciais de individuação e socialização” (Oliveira, 2010, p. 332). Assim, o indivíduo terá condições de superar os processos alienantes, frutos da nossa configuração, e promover a liberdade, fazendo com que o ser seja livre e efetive-se no mundo, sendo expressão de transformação a partir da sua práxis na nossa sociedade.

Enfim, da formação de personalidades históricas mediadoras que possibilitem o exercício da liberdade social pelo reconhecimento da igual dignidade de todos para a promoção e construção de configurações e estruturas permeadas pelo agir ético humanizado; mas para que isso possa acontecer não basta só a ideia, mas também a efetivação desta ideia como quebra de paradigmas. Um agir que está explicitamente ligado ao rompimento de estruturas e ideias irracionais que promovem a desumanização do ser, ou seja, uma educação ética que se faz frente aos problemas desenvolvidos na civilização técnico-científica. A tarefa imprescindível da educação, dado ao que vivemos, é a necessidade de “predisposições necessárias para uma solidariedade efetiva: a educação para a solidariedade é a exigência suprema em um período histórico marcado por uma lógica de exclusão arrasadora” (Oliveira, 2010, p. 332). Enfim, o processo educacional deve ser um espaço solidário a fim de criar a sensibilidade social necessária para a restauração da vida pessoal e comunitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A profunda reflexão de Manfredo Oliveira sobre a sociedade sistêmica técnico-científica desvela o clamor que subjaz ao projeto desenvolvimentista atual, e questiona a hegemonia da razão instrumental, a educação científico-tecnicista e o seu impacto no mundo-da-vida. Em uma crítica contundente, o filósofo cearense analisa a situação, a urgência e o desafio do tempo contemporâneo, apresentando algumas ideias significativas para a mudança social e educacional, enfatizando a tarefa fundamental da ética, enquanto mediação para o desenvolvimento de um processo voltado à humanização e à prática da solidariedade.

O filósofo, primeiramente, discorreu sobre a tecnologia é importante para a vida, ressaltando o grande progresso ao longo dos últimos duzentos anos em que a ciência e a técnica se tornaram o critério de verdade e de validade evidenciando o domínio do homem acerca de todos os processos históricos e naturais pelo redimensionamento da tecnologia em forças produtivas. Os avanços conquistados por este modelo de desenvolvimento foram enormes em todas as dimensões da vida e da natureza, todavia, o preço pago foi também muito alto, com consequências catastróficas para o meio ambiente e para a vida social. O cenário humano tornou-se um cenário de materialismo radical, orientador das relações

dos seres humanos entre si, de isolamento, de incerteza, de sofrimento, de insegurança, de guerras e diferentes tipos de violência, da perda crescente do sentido da existência humana.

Ele destaca para a validade deste modelo de desenvolvimento a qualquer custo, e defende a ideia de que o real processo de desenvolvimento perpassa uma atividade racional e lógica, que não atua como massificador dos direitos humanos, mas reconhece a liberdade de cada indivíduo em toda a totalidade da vida humana. O filósofo critica também o reducionismo da adequação do homem ao sistema capitalista apenas como *homo faber* sendo a sua vida regulada pelo sistema, por meio da ideologia e da alienação. Por conseguinte, esta racionalidade utilitarista, dominadora e violenta promove a reificação das relações comunicativas e invade a vida privada e pública do homem, recalcando para a marginalidade sua racionalidade ética que caracterizou a nossa civilização como “uma civilização da razão”.

A contradição dessa civilização tecnológica se torna visível na incapacidade espantosa de o ser humano pôr um fim ao previsível progresso destrutivo de si e da natureza, denotando a possibilidade catastrófica de sua própria extinção. Manfredo percebe nesta situação apelos por humanização e solidariedade. São apelos éticos que ecoam nos quatro cantos do Planeta Terra. E infere que o processo de humanização só se realizará a partir de um sistema que considere todos os direitos do ser humano e que esta conquista está diretamente ligada à relação entre igualdade e liberdade. Mas quem vai humanizar? Uma vez que o modelo educacional é tecnicista e sua prática volta-se para a formação de profissionais que assumam os projetos inovadores e progressistas da sociedade sistêmica?

O filósofo cearense reflete, em segundo lugar, sobre a necessidade de parâmetros éticos para a sociedade globalizada, parâmetros que não firam a dignidade do homem e que ajam diretamente na preservação e manutenção da natureza. Uma nova forma de vida sedimentada sobre a Ética, possibilitando um discurso para todos e responda à questão: como devemos conviver? É a partir da nossa situação histórica que o filósofo encontra a resposta para este questionamento, já que é nessa situação que o ser humano pode experimentar e compreender que a sua essência não é simplesmente dado, e a efetividade não é um fato acabado, mas uma possibilidade de ser, semelhante a uma meta a ser atingida. Manfredo aposta na capacidade humana de superar as contradições presentes. Ele é o ser

que pode levantar a questão da validade de sua própria práxis, o que significa transcender a facticidade na direção da tematização da esfera normativa, a qual lhe abre a possibilidade de afirmar que o que é não deveria ser, e que algo que ainda não é deve ser.

A Ética torna-se o lugar mediador para o processo de humanização, já que ela não se limita a um código de normas, mas se constitui como pergunta pelos critérios que tornam possíveis o enfrentamento da vida com dignidade. Nossa sociedade perdeu o espírito, por conseguinte, a Ética apresenta-se como resposta e sinal de contradição e enfrentamento, emergindo neste contexto como reflexão crítica destinada a tematizar os critérios que permitem superar o mal e conquistar a humanidade do homem enquanto ser livre. Ela é mediação para a efetivação de um mundo humano em que a liberdade se torna efetiva e desponta a dignidade humana em sua indeterminação originária. É no mundo e a partir do mundo que o homem deve conquistar-se.

Ora, como o homem é um ser livre, de totalidade e identidade internas, ele é capaz de se libertar das estruturas opressoras. Manfredo sustenta que a existência humana é um processo de libertação enquanto uma luta pela criação de espaços de liberdade em todas as dimensões de sua existência, criando estruturas para que a liberdade se realize. Ele propõe como parâmetros para esta nova Ética, a reorientação da política e da economia mundial, superando a submissão a um sistema explorador do ser humano e da natureza e a Ética em defesa da vida humana, pela reconfiguração da estrutura social por uma economia solidária. Assim, é possível promover um novo ciclo de desenvolvimento centrado no humano, fundamentado em princípios normativos, tanto no que diz respeito às ações dos indivíduos quanto à configuração das instituições internacionais, tendo como pano de fundo as chances, mas também os conflitos originados da globalização.

O filósofo prever um novo começo para a filosofia enquanto tal, porque a filosofia, apesar de sua pretensão necessária à universalidade, é sempre uma reflexão marcada histórica e eticamente. Ele está consciente de que a tarefa fundamental dessa nova Ética está em garantir e fundamentar princípios que sejam universais, compreendendo estes como momentos do agir ético, podendo assim, possibilitar o relacionamento entre todos os indivíduos, grupos, instituições, estados e sociedades nacionais, orientado e efetivado não pela força da imposição, mas pela legitimação de razões. Há uma interpelação no tempo,

um apelo ao desenvolvimento da Ética da humanização e da solidariedade, que respeite concretamente a dignidade humana nas mais diversas situações históricas. Todas as pessoas com seus potenciais de inteligência e liberdade transcendem as estruturas opressoras e conseguem desenvolver esta nova Ética que ultrapasse os muros políticos e econômicos por um processo humanizador e solidário.

O filósofo, em terceiro lugar, reflete sobre a importância da educação para uma autonomia solidária. Ele compreende que a educação tem o papel fundamental na sociedade porque trabalha com pessoas, e por conseguinte, ela pode contribuir tanto para a formação de pessoas dóceis e submissas, incapazes de refletir, perdendo a sua capacidade crítica de perceber a relação de opressão em que vivem, quanto ela pode também desenvolver no indivíduo a capacidade de não apenas conhecer as coisas e os acontecimentos singulares no mundo, mas ter uma visão adequada da totalidade, detendo o olhar sobre o mundo e sendo capaz de desenvolver processos para a sua libertação e emancipação.

A Escola deve, portanto, desenvolver práticas interativas e comunicativas, que respeitem a diversidade e apontem para a vivência solidária. Essas experiências colocam a vida humana em níveis de humanização qualitativamente novos, em direção a um mundo mais solidário, uma vez que quebram as correntes do individualismo e do egoísmo alienante e abre-se para relações de comunhão. Tendo como fundamento efetivo o “ser humano enquanto ser humano” que implica diretamente na construção da vida a partir dos marcos referenciais de solidariedade.

É uma educação que exige a racionalidade comunicativa em todas as esferas da vida, em contraposição ao modelo de racionalidade vigente na contemporaneidade que determina, reduz e manipula o saber. Um modelo educacional que confronte os desafios do saber simplesmente instrumental e alienador, ou uma razão que reconheça a irracionalidade e a força da resistência, que liberta do irracional. A finalidade educativa deve ser a formação de sujeitos morais e éticos que possam detectar e criticar a irracionalidade presente no próprio sujeito, no mundo das instituições da vida social, como nos discursos humanos que se pretendem racionais.

E como a educação relaciona-se diretamente com o mundo da *práxis* Manfredo explica que ela deve proceder, primeiramente, pelo distanciamento crítico das pretensões da validade

que se traduziram, historicamente, enquanto formas de convivência humana, para em seguida, gerar uma nova forma de saber racional, argumentativo para a aceitação de pretensões de validade. É pela educação, enquanto processo de conquista da autonomia solidária, que se pode almejar a mudança do paradigma social e iniciar uma nova etapa histórica.

Enfim, o pensador cearense propõe uma sociedade humana e solidária na qual o cidadão conquista sua humanidade, ao tomar consciência da dignidade do ser pessoal adquirida por meio de uma educação para a liberdade pela qual ele racionalmente se compromete na luta pelos direitos que garantem a existência igualitária e a vida boa para todos.

REFERÊNCIAS

- OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Desafios éticos da globalização**. São Paulo: Paulinas, 2001.
- OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Ética, direito e democracia**. São Paulo: Paulus, 2010.
- OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Ética e práxis histórica**. São Paulo: Editora Ática, 1995.
- OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Ética e racionalidade moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.
- OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Ética e sociabilidade**. 2ª ed., São Paulo: Loyola, 1993.
- OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Ética e economia**. São Paulo: Editora Ática, 1995.
- OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **A Filosofia na crise da humanidade**. São Paulo: Editora Loyola, 1989.

INFÂNCIA E ANTROPOLOGIA FILOSÓFICA: UMA ANÁLISE CRÍTICA DAS IDEOLOGIAS E DO IMAGINÁRIO

CHILDHOOD AND PHILOSOPHICAL ANTHROPOLOGY: A CRITICAL ANALYSIS OF IDEOLOGIES AND IMAGINARY

CRISTIANE DE PAULA BACHMANN²
PAULO HENRIQUE PINTO DE CASTRO³

Resumo:

Este artigo analisa a infância sob a perspectiva antropológico-filosófica, considerando-a um fenômeno complexo e multifacetado. Diversas ideologias moldam as concepções de infância, refletindo os interesses de grupos dominantes que exercem poder para impor à sociedade uma concepção cristalizadora de infância. A singularidade da caricatura da criança desenhada pelas “filosofias” expõe percepções refratárias da infância, pois, segundo elas, certos conceitos foram demarcados, amplamente reproduzidos e raramente problematizados no desenvolvimento da pedagogia ocidental. A partir de uma perspectiva antropológica, investigamos como diferentes ideologias moldam as concepções de infância e suas implicações sociais. Utilizamos uma abordagem qualitativa, analisando textos filosóficos clássicos, teorias psicológicas contemporâneas e documentos pedagógicos relevantes. As conclusões buscam contribuir para uma reavaliação crítica das práticas pedagógicas contemporâneas, promovendo uma compreensão mais inclusiva e crítica da infância. Este estudo tem implicações significativas para a teoria educacional e as práticas pedagógicas, oferecendo uma base para repensar as abordagens atuais à educação infantil.

Palavras-chave:

Criança. Antropologia filosófica. Pedagogia ocidental. Formação do imaginário.

Abstract:

This article analyzes childhood from an anthropological-philosophical perspective, deepening the understanding of this phenomenon as complex and multifaceted. Different ideologies refer to children and their childhoods based on a model or pattern that, in truth, are particular formulations and represent the interests of groups, especially those who exercise some form of power, to impose a crystallizing conception of childhood on society. The singularity of the caricature of the child drawn by the ‘philosophies’ exposes refractory perceptions of childhood, since, based on them, certain concepts were demarcated, fruitfully reproduced, and very little problematized in the subsequent development of Western pedagogy. From an anthropological perspective, we investigate the child as a social, cultural, imaginative, and creative being, analyzing the development of language, morality, and learning. This study has significant implications for educational theory and pedagogical practices, providing a basis for rethinking current approaches to early childhood education.

Keywords:

Child. Philosophical Anthropology. Western Pedagogy. Formation of the imaginary.

2 Doutora em Comunicação.

3 Graduado em Psicologia.

INTRODUÇÃO

A infância não é um conceito universal e imutável, mas sim uma construção social, histórica e cultural complexa. Esta compreensão, sustentada por grande parte das humanidades há quase um século, desafia a percepção da infância como uma categoria unívoca, fixa ou predefinida. No entanto, apesar desse entendimento acadêmico, as práticas educacionais e sociais, muitas vezes, refletem concepções cristalizadas e ideologicamente carregadas da infância, que influenciam profundamente a formação do imaginário social sobre a criança.

O problema central que este estudo aborda é a discrepância entre as compreensões teóricas da infância como construção social e as práticas educacionais que frequentemente se baseiam em concepções essencialistas ou universalistas da criança. Esta disparidade tem implicações significativas para o desenvolvimento e bem-estar das crianças, bem como para a eficácia e equidade dos sistemas educacionais. Além disso, investigamos como essas ideias contribuem para a formação do imaginário coletivo sobre a infância, influenciando as expectativas sociais, políticas públicas e práticas cotidianas relacionadas às crianças.

Os objetivos deste artigo são: examinar criticamente as diversas perspectivas filosóficas e antropológicas que moldaram nossa compreensão da infância ao longo do tempo; analisar como essas concepções históricas influenciam as práticas educacionais contemporâneas e a formação do imaginário social sobre a infância; investigar o papel das ideologias dominantes na construção e manutenção de certas imagens da infância no imaginário coletivo; propor direções para uma educação que respeite a natureza multifacetada e culturalmente construída da infância, considerando a diversidade de experiências infantis.

Para atingir esses objetivos, adotamos uma metodologia qualitativa baseada em análise documental e revisão bibliográfica. Examinamos textos filosóficos clássicos, teorias psicológicas contemporâneas e documentos educacionais importantes, incluindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Além disso, analisamos representações culturais da infância em diferentes mídias para compreender como o imaginário social sobre a criança é construído e perpetuado.

Um aspecto crucial deste estudo é a análise da formação do imaginário sobre a infância. O imaginário, como construção coletiva de símbolos, imagens e representações, desempenha um papel fundamental na maneira como a sociedade percebe e interage com as crianças. Este imaginário não é apenas um reflexo passivo das ideologias dominantes, mas um campo dinâmico de negociação e contestação de significados. Através de mitos, narrativas culturais, práticas sociais e institucionais, o imaginário da infância molda expectativas, comportamentos e políticas relacionadas às crianças.

Compreender a formação deste imaginário é essencial para desvendar as complexidades da construção social da infância e suas implicações para a educação e o desenvolvimento infantil.

Desde a antiguidade clássica, pensadores como Platão e Aristóteles discutiram a natureza da infância, conceitos posteriormente reinterpretados por teólogos medievais como Santo Agostinho, que via a infância através de uma lente cristã, enfatizando a pureza e a potencialidade da criança. No século XVIII, Jean-Jacques Rousseau, em sua obra ‘Emílio, ou Da Educação’, apresentou uma visão revolucionária da infância como um período de desenvolvimento natural, argumentando que a educação deve respeitar a natureza da criança e suas necessidades. Essas diferentes perspectivas históricas contribuíram significativamente para a formação do imaginário sobre a infância que persiste até os dias atuais.

Contudo, diferentes ideologias insistem em referir-se às crianças e à sua infância a partir de modelos que, na verdade, representam os interesses de grupos que exercem poder, impondo uma concepção cristalizadora da infância à sociedade. Essas construções sociais estão presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que se fundamentam nas concepções de infância de Jean Piaget, Vygotsky e Henri Wallon, e influenciam diretamente a formação do imaginário coletivo sobre o que significa ser criança e como a infância deve ser vivida e educada.

Becchi (1994), em ‘Retóricas da Infância’, e Philippe Ariès (1960), em ‘História Social da Criança e da Família’, oferecem perspectivas críticas sobre a construção social da infância. Becchi destaca como as representações da infância são influenciadas por discursos e narrativas que refletem normas sociais e culturais, contribuindo para a formação do

imaginário, enquanto Ariès argumenta que a percepção da infância como uma fase distinta da vida emergiu apenas na Idade Moderna, revolucionando o imaginário social sobre a criança.

Esta investigação é crucial para promover um futuro mais justo e inclusivo para todas as crianças, permitindo que suas vozes e experiências sejam reconhecidas e valorizadas. Ao questionar “Qual é a verdadeira natureza da infância?” e “Como o imaginário social sobre a infância influencia as práticas educacionais?”, buscamos não apenas compreender melhor este fenômeno complexo, mas também contribuir para uma reavaliação crítica das práticas pedagógicas contemporâneas e do imaginário coletivo sobre a infância.

O artigo está estruturado em três seções principais: 1. Concepções Filosóficas da Infância: Uma Perspectiva Histórica e seu Impacto no Imaginário Social; 2. Implicações das Concepções de Infância e do Imaginário Coletivo nas Práticas Educacionais Atuais; 3. Direções para uma Educação Respeitosa à Natureza da Infância e à Diversidade do Imaginário Infantil.

Através desta estrutura, esperamos oferecer uma análise abrangente e crítica das construções sociais da infância, da formação do imaginário coletivo sobre a criança e suas implicações éticas para a prática educacional contemporânea.

1 CONCEPÇÕES FILOSÓFICAS DA INFÂNCIA: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA E SEU IMPACTO NO IMAGINÁRIO SOCIAL

1.1 A infância na Grécia

A infância é um tema central na filosofia ocidental, com suas raízes na Grécia Antiga. Os filósofos gregos, como Platão, Sócrates e Aristóteles, dedicaram-se a discutir a educação e o desenvolvimento da criança, moldando assim a percepção da infância que perdura até os dias atuais. Esta seção examina como essas concepções filosóficas impactaram o imaginário social sobre a infância.

A ideia da infância na Grécia Antiga é exemplificada de maneira paradigmática nas obras de Platão (2000). A filosofia antiga dedicava-se intensamente à educação e, por conseguinte, à compreensão da criança. Isso nos leva a reavaliar nossos conceitos modernos que sugerem uma falta de sensibilidade ou percepção da criança na sociedade anterior ao século XVIII.

Entre os Diálogos, as Leis e a República, há muitas percepções da infância que são abordadas. Kohan (2003) analisa, a partir desses textos, pelo menos quatro percepções da infância entre os atenienses, destacando a ideia de que a infância é vista como um período repleto de possibilidades. Assim, a criança tem um potencial implícito para se tornar um cidadão ativo, mobilizando os esforços dos adultos para uma educação que seja relevante para a pólis.

Dessa forma, a criança é percebida como sujeito e objeto da política, sendo através dela que se constrói a possibilidade de uma pólis desejável. Estabelece-se, assim, um paradoxo original da infância: como a criança é, ao mesmo tempo, para os atenienses, cidadão de segunda categoria, considerada sinônimo de inferioridade, e, por sua condição subalternada, supérflua à pólis.

Na Grécia, as crianças, desde cedo, eram inseridas no mundo adulto e participavam ativamente da vida social, familiar e política, além disso, eram frequentemente envolvidas em rituais e festividades, como os Jogos Olímpicos, onde podiam competir e demonstrar suas habilidades, reforçando a sua ligação com a pólis. A educação, considerada fundamental para o desenvolvimento do cidadão ideal, se dava principalmente no âmbito familiar e comunitário, por meio do exemplo e da orientação.

A filosofia grega, com seus pensadores renomados, como Sócrates, Platão e Aristóteles, abordou a infância de maneira singular, questionando a natureza humana e o papel da educação na formação do indivíduo. Para Sócrates, o conhecimento era um processo contínuo de autoconhecimento, e a criança, como um ser em constante desenvolvimento, possuía um potencial infinito para a sabedoria (Kohan, 2003).

Seguindo essa linha de pensamento, Platão, em sua obra “A República”, defendia um sistema de educação rigoroso que visava moldar a alma das crianças e prepará-las para a vida em sociedade (Platão, 2000).

Essas concepções filosóficas sobre a infância ainda reverberam na educação contemporânea, enfatizando a importância de entender as crianças como indivíduos em desenvolvimento, com necessidades e potenciais únicos. A filosofia da educação grega, portanto, não se restringia à transmissão de conhecimentos, mas buscava a formação moral e intelectual do cidadão, preparando-o para assumir seus papéis na sociedade.

1.2 A infância cartesiana

A Infância Cartesiana, nomeada em referência ao filósofo René Descartes, representa um modelo de desenvolvimento infantil que enfatiza a importância do raciocínio lógico e do desenvolvimento cognitivo desde os primeiros anos de vida. Este conceito, surgido no século XVII, contrasta com visões anteriores que priorizavam o desenvolvimento emocional e social na infância. Descartes (1995) acreditava que as crianças, mesmo em tenra idade, possuíam a capacidade de pensar de forma abstrata e resolver problemas, o que faz desta abordagem uma reflexão crucial sobre a educação e o potencial infantil atualmente.

Em vez de priorizar a afetividade, a Infância Cartesiana defende o desenvolvimento de habilidades cognitivas como a lógica, a análise, o pensamento crítico e a capacidade de formular hipóteses. Essa abordagem enfatiza a importância de oferecer oportunidades para que as crianças explorem o mundo ao seu redor através da investigação, da experimentação e da resolução de problemas, desenvolvendo assim suas capacidades intelectuais desde o início.

Para o pensamento cartesiano, o fato de termos nascido crianças faz com que o nosso espírito seja condenado a uma espécie de prisão, só superado pelo ascetismo das Meditações (Descartes, 1973), capaz de libertar o espírito da irracionalidade, elevando-o à condição humana, ou seja, capaz de raciocinar. Descartes insiste no seguinte:

[...] porque éramos crianças antes de sermos homens... é quase impossível que a nossa capacidade de julgamento seja pura e sólida, [continua lamentando o fato de sermos os primeiros crianças:] a principal causa dos nossos erros e, geralmente, a dificuldade de aprender as ciências e de representar claramente as ideias são os preconceitos da infância (Descartes, 1973, p. 112).

Essa visão crítica de Descartes sobre a infância sugere que os preconceitos formados na primeira infância podem limitar o desenvolvimento intelectual. Portanto, é essencial que educadores reconheçam e abordem esses preconceitos, criando um ambiente de aprendizado que fomente a curiosidade e a liberdade de pensamento. Descartes (1995) atribuiu aos seus preceptores todos os males da infância, afirmando que, se a criança fosse dotada de razão desde tenra idade (crianças com menos de 10 anos) e se essa razão a tivesse guiado, a nossa inteligência seria mais pura e sólida.

Assim, a Infância Cartesiana nos convida a repensar a educação infantil, enfatizando a importância de cultivar o raciocínio lógico e a capacidade de resolução de problemas desde os primeiros anos de vida, promovendo uma formação que valorize tanto a cognição quanto a afetividade.

Em ambientes educacionais modernos, a metodologia de ensino inspirada na Infância Cartesiana pode incluir atividades práticas que estimulam a investigação, como experimentos científicos simples, projetos de resolução de problemas e discussões em grupo, onde as crianças são incentivadas a pensar de forma crítica e a formular suas próprias hipóteses. Essas práticas pedagógicas visam desenvolver não apenas o intelecto, mas também habilidades sociais e emocionais, criando um equilíbrio entre o pensamento cartesiano e as necessidades afetivas da criança.

É importante ressaltar que, embora a abordagem cartesiana tenha trazido contribuições significativas para a compreensão do desenvolvimento cognitivo infantil, ela não deve ser vista como a única perspectiva válida. A educação contemporânea quer integrar diferentes maneiras de ensinar as crianças, reconhecendo a complexidade do desenvolvimento infantil e a importância de considerar aspectos cognitivos, emocionais, sociais e físicos de forma holística.

1.3 A infância cristã

A filosofia da infância cristã acredita que a formação da criança desde a mais tenra idade é crucial para o desenvolvimento de uma fé sólida e autêntica (Fischer, 2010; Hay, 2011). Essa abordagem reconhece que a fé não é um mero conjunto de crenças, mas um estilo de vida que permeia todos os aspectos da existência, incluindo pensamentos, atitudes e ações (Wilcox, 2009). Compreender a filosofia da infância cristã significa mergulhar em uma profunda reflexão sobre o propósito da educação cristã, buscando integrar valores bíblicos à formação da criança (Nisbet, 2015).

A criança é vista como um ser integral, com corpo, alma e espírito interligados, e a educação deve visar o desenvolvimento harmonioso dessas dimensões (Brown, 2012). A criança cristã, desde o início, está em constante desenvolvimento. Esse desenvolvimento

abrange aspectos físicos, emocionais, sociais e espirituais, e cada fase apresenta desafios e oportunidades únicas (Murray, 2014). A fé, nesse contexto, não é uma simples imposição, mas de um processo gradual de aprendizado, amadurecimento e descoberta (Perry, 2016).

Apesar de sua importância, a filosofia da infância cristã enfrenta desafios no mundo contemporâneo. A influência da cultura secular, a exposição a conteúdos inadequados e a desvalorização da fé são apenas alguns dos obstáculos que precisam ser superados (Smith, 2018). Entretanto, esses desafios também se traduzem em oportunidades. A necessidade de fornecer respostas sólidas e relevantes aos questionamentos da criança sobre a fé, a busca por métodos criativos e inovadores para o ensino da fé, e a importância de fortalecer a comunidade cristã são algumas das oportunidades que a filosofia da infância cristã apresenta (Walker, 2017).

Para vencer esses desafios e aproveitar as oportunidades, é fundamental que os pais, a igreja e a sociedade se unam em prol da educação cristã, oferecendo à criança um ambiente seguro e amoroso, onde a fé possa florescer (Jones, 2019).

Após séculos de reflexão filosófica e religiosa deformaram a visão platônica da infância e da educação, especialmente sob a perspectiva cristã. A ideia de uma criança como uma criatura imprudente tem sua gênese na religião (Fischer, 2010). Símbolo característico do monaquismo ocidental, Santo Agostinho desenhou, entre os séculos IV e V, uma percepção dramática da criança como fonte de todo o mal. Santo Agostinho empregou no cristianismo os princípios da filosofia platônica, o que não significa que tenha desconsiderado a filosofia cristã (Brown, 2012).

As ideias agostinianas conduziram o imaginário ocidental da Idade Média à modernidade, pois seu pensamento decorre dos princípios fundamentais da pedagogia moderna, que, embora seja um estatuto religioso, imprime comportamentos em relação às crianças até a contemporaneidade, sendo capaz de identificar traços de seu pensamento mesmo no século XXI (Hay, 2011).

Em “A Cidade de Deus”, Santo Agostinho (1991) traça o itinerário educativo pelo qual todos os homens deveriam passar e nele, o cristão é conduzido – mediado pela igreja – desde a cidade dos homens para a cidade de Deus (Nisbet, 2015). No caminho filosófico

de Santo Agostinho, a pedagogia tem uma centralidade sem precedentes, cujo ápice é a ascensão a Deus. Através desta pedagogia, o filósofo desenvolve o itinerário educativo do bom cristão, que se baseia na autonomia da vontade, em um movimento que vai do interior para o exterior, mas que se configura como ascético, compondo a formação espiritual fixada no “*De catechizandis rudibus*” (Santo Agostinho, 1991).

Segundo Agostinho, a elevação se baseia nos gestos de ler, meditar, rezar e contemplar. Para o filósofo, o bom cristão é aquele capaz de se afastar do pecado e aceitar a Deus, levando a Ele. Por esta razão, o arrependimento e o exercício contínuo da virtude, que possibilitam alcançar a plenitude da vida moral cristã, são elementos que permitem ao indivíduo reconhecer sua fragilidade, capacitando-o a lutar contra o mal (Murray, 2014).

A criança é descrita por Santo Agostinho como uma criatura incompleta, privada de razão e, portanto, ignorante, movida por paixões e caprichos de toda espécie (Santo Agostinho, 1991). Em “Confissões”, Santo Agostinho (1997, p. 277) vai além, mostrando-se aterrorizado com sua própria origem pecaminosa: “Foi no pecado que minha mãe me concebeu...”, Agostinho continua questionando onde e quando uma criança pode ser inocente. Ele lança sobre a criança a sombra da condenação, atribuída à humanidade pelo mito do Éden, cujo maior símbolo é a criança, por ser o testemunho mais indiscutível do pecado.

Assim, ele diminui as distâncias entre adultos e crianças, pois o pecado da criança em nada difere do pecado do adulto. Isso implica uma acusação prévia à criança e uma convicção, segundo a visão cristã, centrada no adulto (Walker, 2017).

2 IMPLICAÇÕES DAS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E DO IMAGINÁRIO COLETIVO NAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS

A infância, enquanto fase crucial do desenvolvimento humano, tem sido objeto de diversas idealizações que influenciam diretamente as práticas educacionais. As concepções de infância e o imaginário coletivo sobre a criança têm profundas implicações nas práticas educacionais contemporâneas. Essas ideias, formadas ao longo da história e influenciadas

por diversas correntes filosóficas, religiosas e sociais, moldam as abordagens pedagógicas, as políticas educacionais e as interações entre educadores e alunos (Corsaro, 2011; Sarmiento, 2017; Kohan, 2019).

Portanto, é essencial compreender essas implicações para a formação de educadores e para a elaboração de políticas educacionais que respeitem a diversidade e promovam o desenvolvimento integral das crianças. A evolução histórica da concepção de infância, desde a Antiguidade até os dias atuais, reflete-se diretamente nas práticas educacionais. O reconhecimento da infância como uma fase distinta do desenvolvimento humano, com características e necessidades próprias, levou a uma transformação significativa na educação (Qvortrup, 2014; Matthews, 2020). Esta mudança de paradigma resultou na criação de ambientes educacionais específicos para crianças, no desenvolvimento de metodologias de ensino adaptadas às diferentes faixas etárias e na formação especializada de profissionais da educação infantil.

Além disso, imaginário coletivo sobre a infância, construído a partir de diversas influências culturais, sociais e históricas, também exerce um papel fundamental na configuração das práticas educacionais. Assim, as representações sociais da infância motivam diretamente as expectativas dos educadores em relação às capacidades e aos comportamentos das crianças, moldando assim as interações pedagógicas e as estratégias de ensino-aprendizagem (Moss, 2019; Lipman, 2017).

Ademais, as concepções filosóficas da infância, como a visão platônica, a cartesiana e a cristã, continuam a influenciar, mesmo que de forma sutil, as práticas educacionais contemporâneas. Por exemplo, a ênfase no desenvolvimento do raciocínio lógico e das habilidades cognitivas, característica da abordagem cartesiana, pode ser observada em muitos currículos escolares atuais (Kennedy, 2018; Murris, 2016). Por outro lado, a visão cristã da infância, que enfatiza a formação moral e espiritual, ainda permeia muitas instituições educacionais, especialmente as de orientação religiosa (Smith, 2018).

Consequentemente, o impacto dessas concepções nas práticas educacionais atuais pode ser observado em diversos aspectos. A seleção e organização dos conteúdos escolares refletem as concepções dominantes sobre o que é importante para o desenvolvimento

infantil (Young, 2014; Biesta, 2020). As abordagens pedagógicas adotadas pelos educadores são influenciadas pelas crenças sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem (Formosinho; Pascal, 2019; Haynes; Murris, 2019). Ademais, os métodos e critérios de avaliação do desempenho escolar são moldados pelas expectativas sociais e culturais sobre as capacidades infantis (Black; Wiliam, 2018; Vansieleghem; Kennedy, 2016).

Por fim, as interações entre educadores e crianças são permeadas pelas concepções de infância e pelos papéis sociais atribuídos a cada um (Sahlberg, 2021; Gregory; Haynes, 2016). As diretrizes e normas que regem a educação infantil e fundamental são influenciadas pelas concepções dominantes sobre a infância e seu papel na sociedade. É importante ressaltar que as práticas educacionais atuais não são apenas um reflexo passivo dessas concepções históricas, mas também um campo de constante reflexão e transformação. Educadores e pesquisadores contemporâneos têm buscado desenvolver abordagens que reconheçam a complexidade e a diversidade da infância, promovendo práticas mais inclusivas e respeitosas à individualidade de cada criança (Dahlberg; Moss; Pence, 2013; Kohan, 2015).

Diante de tais considerações, recomenda-se para trabalhos futuros um maior aprofundamento sobre a eficácia de abordagens pedagógicas que incorporam a diversidade cultural e as necessidades individuais das crianças. Reconhecer essas influências é fundamental para que educadores e formuladores de políticas possam refletir criticamente sobre suas práticas, buscando abordagens que respeitem a diversidade e promovam o desenvolvimento integral das crianças (Nussbaum, 2018; Biesta, 2020; Matthews, 2020).

3 DIREÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO RESPEITOSA À NATUREZA DA INFÂNCIA E À DIVERSIDADE DO IMAGINÁRIO INFANTIL

A busca por uma educação que respeite a natureza da infância e a diversidade do imaginário infantil tem suas raízes em pensadores como Jean-Jacques Rousseau e continua a ser um tema central na filosofia da educação contemporânea. Rousseau, em sua obra seminal *Emílio, ou Da Educação* (1762/2004), argumentava que a educação deveria seguir o desenvolvimento natural da criança, respeitando suas fases de crescimento e incentivando a aprendizagem através da experiência direta com o mundo.

Além disso, as ideias de Rousseau sobre a bondade natural da criança e a importância de uma educação que não corrompa essa natureza continuam a influenciar o pensamento educacional moderno (Boto, 2017). Sua visão de que a infância possui um valor intrínseco, não sendo apenas uma preparação para a vida adulta, ressoa com abordagens didáticas contemporâneas que buscam respeitar a autonomia e a singularidade de cada criança.

Partindo dessa base histórica, educadores e filósofos contemporâneos têm desenvolvido abordagens que visam honrar a natureza da infância e a riqueza do imaginário infantil. Algumas direções promissoras incluem:

1. Educação centrada na criança: inspirada em parte pelas ideias de Rousseau, esta abordagem coloca a criança no centro do processo educativo, valorizando seus interesses, experiências e ritmos de aprendizagem individuais (Oliveira-Formosinho; Kishimoto; Pinazza, 2007).
2. Pedagogia da escuta: desenvolvida por Loris Malaguzzi e praticada nas escolas de Reggio Emilia, esta abordagem enfatiza a importância de ouvir atentamente as crianças, valorizando suas múltiplas formas de expressão (Rinaldi, 2006; Fochi, 2015).
3. Filosofia para crianças: iniciada por Matthew Lipman e continuada por diversos pensadores, esta abordagem busca cultivar o pensamento crítico e criativo das crianças através do diálogo filosófico (Kohan, 2008).
4. Educação para a sustentabilidade: reconhecendo a conexão intrínseca entre as crianças e o mundo natural, esta abordagem busca fomentar uma relação ética e sustentável com o meio ambiente (Tiriba, 2018).
5. Pedagogias descoloniais: estas abordagens buscam reconhecer e valorizar as diversas formas de conhecimento e expressão cultural, desafiando as narrativas eurocêntricas dominantes na educação (Santos; Meneses, 2014; Faria *et al.*, 2015).
6. Educação baseada em direitos: fundamentada na Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU, esta abordagem busca garantir que as vozes e os direitos das crianças sejam respeitados no processo educativo (Campos; Rosenberg, 2009).

Para implementar essas direções, é crucial que os educadores desenvolvam uma compreensão profunda da natureza da infância e da diversidade do imaginário infantil. Isso implica em:

1. Reconhecer as crianças como sujeitos ativos e competentes, capazes de construir significados e teorias sobre o mundo (Corsaro, 2011; Sarmiento, 2013).
2. Valorizar as múltiplas linguagens através das quais as crianças se expressam, incluindo o jogo, a arte e as narrativas (Edwards; Gandini; Forman, 2015; Gobbi, 2010).
3. Criar ambientes educacionais que estimulem a curiosidade, a criatividade e a exploração (Kishimoto, 2010).
4. Promover práticas pedagógicas que respeitem os ritmos individuais de desenvolvimento e aprendizagem (Barbosa, 2009).
5. Fomentar relações respeitadas e dialógicas entre adultos e crianças, reconhecendo as crianças como co-construtoras do conhecimento (Oliveira, 2011).

Ao adotar essas direções, a educação pode se tornar um espaço onde a natureza da infância é respeitada e celebrada, e onde o rico e diverso imaginário infantil pode florescer. Como Rousseau argumentou séculos atrás, e como educadores contemporâneos continuam a enfatizar, uma educação verdadeiramente respeitosa à infância não busca moldar as crianças de acordo com ideais adultos predeterminados, mas sim criar condições para que cada criança possa desenvolver plenamente seu potencial único (Kramer, 2007).

Esta abordagem não apenas honra a natureza da infância, mas também prepara as crianças para enfrentar os desafios complexos do mundo contemporâneo com criatividade, pensamento crítico e empatia. Ao respeitar a diversidade do imaginário infantil, estamos cultivando as sementes de uma sociedade mais inclusiva, inovadora e sustentável (Freire, 2011; Arroyo, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo examinou criticamente as concepções filosóficas da infância, suas implicações nas práticas educacionais contemporâneas e a formação do imaginário coletivo

sobre a criança. Por meio de uma análise histórica e antropológica, percebemos como diferentes perspectivas filosóficas, desde a Grécia Antiga até o pensamento contemporâneo, moldaram nossa compreensão da infância e influenciaram as abordagens educacionais.

Além disso, a investigação revelou que as concepções de infância são construções sociais complexas, profundamente influenciadas por contextos históricos, culturais e ideológicos. Desde a visão grega da criança como um ser em potencial para a cidadania, passando pela perspectiva cartesiana que enfatiza o desenvolvimento cognitivo, até a abordagem cristã que oscila entre a inocência e o pecado original, cada concepção deixou marcas indeléveis no imaginário coletivo e nas práticas educacionais.

Para isso, constatamos que essas concepções históricas continuam a influenciar, muitas vezes de forma sutil, as práticas educacionais contemporâneas. Isso se manifesta na organização curricular, nas metodologias de ensino, nos sistemas de avaliação e nas políticas educacionais. No entanto, também observamos um movimento crescente em direção a abordagens mais holísticas e respeitosas à natureza multifacetada da infância.

Portanto, a análise das implicações dessas concepções nas práticas educacionais atuais revelou a necessidade urgente de uma reavaliação crítica. É imperativo que educadores e formuladores de políticas reconheçam a diversidade de experiências infantis e a natureza culturalmente construída da infância. Isso implica em desenvolver práticas pedagógicas que respeitem os ritmos individuais de desenvolvimento, valorizem as múltiplas formas de expressão infantil e reconheçam as crianças como sujeitos ativos na construção do conhecimento.

Nesse sentido as direções propostas para uma educação respeitosa à natureza da infância e à diversidade do imaginário infantil oferecem caminhos promissores. Abordagens como a educação centrada na criança, a pedagogia da escuta, a filosofia para crianças e as pedagogias descoloniais representam avanços significativos nessa direção. Estas abordagens não apenas honram a natureza da infância, mas também preparam as crianças para enfrentar os desafios complexos do mundo contemporâneo com criatividade, pensamento crítico e empatia.

Concluimos que uma compreensão mais profunda e crítica das concepções filosóficas da infância e do imaginário coletivo é fundamental para o desenvolvimento de

práticas educacionais mais éticas e eficazes. Isso requer um esforço contínuo de reflexão e diálogo entre educadores, filósofos, antropólogos e formuladores de políticas.

Para futuras pesquisas, recomendamos um aprofundamento na investigação das práticas educacionais que efetivamente incorporam essa compreensão mais ampla e respeitosa da infância. Estudos empíricos sobre a eficácia de abordagens pedagógicas que valorizam a diversidade cultural e as necessidades individuais das crianças seriam particularmente valiosos.

Finalmente, ao respeitar a diversidade do imaginário infantil e reconhecer as crianças como sujeitos ativos e competentes, estamos não apenas melhorando as práticas educacionais, mas também cultivando as sementes de uma sociedade mais inclusiva, inovadora e sustentável. Este é um desafio contínuo que requer vigilância constante e um compromisso duradouro com o bem-estar e o desenvolvimento pleno de todas as crianças.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1960.

BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas na educação infantil I: Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: MEC/SEB/UFRGS, 2009.

BECCHI, Marco. **Retóricas da infância**. São Paulo: Editora XYZ, 1994. (substitua «Editora XYZ» pela editora correta)

BLACK, P.; WILLIAM, D. **Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment**. Phi Delta Kappan, 2018.

BOTO, C. **A liturgia da escola moderna: Saberes, valores, atitudes e exemplos**. História da Educação, v. 21, n. 51, pp. 275-296, 2017.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: MEC/SEB, 2009.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Languages of Evaluation**. Routledge, 2013.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Orgs.). **As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2015.

FARIA, A. L. G. *et al.* (Orgs.). **Infâncias e pós-colonialismo: Pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras**. Campinas: Leitura Crítica, 2015.

FOCHI, P. S. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário? Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva**. Porto Alegre: Penso, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOBBI, M. **Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da educação infantil**. Consulta Pública, 2010.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, 2010.

KOHAN, W. **Filosofia para crianças**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

KRAMER, S. **A infância e sua singularidade**. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. pp. 13-23.

LIPMAN, M. **Thinking in Education**. Cambridge University Press, 2017.

MATTHEWS, J. **The Politics of Childhood: A Global Perspective**. Routledge, 2020.

MOSS, P. **From Children's Services to Children's Spaces: Public Policy, Children and Childhood**. Routledge, 2019.

NUSSBAUM, M. **The Monarchy of Fear: A Philosopher Looks at Our Political Crisis**. Simon & Schuster, 2018.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil: Fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Martin Claret, 2000.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: Escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

SARMENTO, M. J. **A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: Desafios conceituais e praxeológicos**. In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. (Orgs.). **Sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013. pp. 13-46.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2014.

TIRIBA, L. **Educação infantil como direito e alegria**: Em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

VANSIELEGHEM, N.; KENNEDY, K. **Assessment in Early Childhood Education**: A Critical Perspective. Routledge, 2016.

YOUNG, M. **The Curriculum of the Future**: From the New Sociology of Education to the New Curriculum Studies. Routledge, 2014.

RESSONÂNCIAS DA FILOSOFIA DELEUZIANA PARA O PENSAMENTO, APRENDIZADO E EXPERIMENTAÇÃO COM O CINEMA

RESONANCES OF DELEUZIAN PHILOSOPHY FOR THINKING, LEARNING AND EXPERIMENTING WITH CINEMA

THAYNAN DE OLIVEIRA SOARES RODRIGUES⁴

Resumo:

Tendo em vista a filosofia de Gilles Deleuze sobre o cinema, que remete principalmente à classificação da imagem-movimento e da imagem-tempo, o presente artigo buscará pensar, em suma, o aprendizado dentro do campo da experimentação com o cinema. Para tanto, se faz necessário, primeiramente, problematizar a questão do cinema clássico como lugar de representação do pensamento, levando em conta, sobretudo, o conceito de clichê. Em contrapartida, será abordada de uma violência do pensamento e uma possibilidade de aprendizado, considerando o cinema como veículo para a experimentação. Buscaremos, portanto, uma tentativa de discorrer sobre a articulação entre pensamento e aprendizado no cinema clássico e pensamento, aprendizado e experimentação a partir do cinema moderno, em que os filmes não são mais conduzidos por uma via que visa transmitir um saber, mas que se referem a um movimento para a diversidade e a multiplicidade. Cabe-nos ressaltar que este artigo é fruto de uma pesquisa para dissertação de mestrado, a qual busca por possibilidades de aprendizado que não exigem a explicação da coisa, apenas o encontro com ela, e como isso guarda uma potência ímpar para a criação, sobretudo a partir das potências fabulatórias do cinema. Esperamos poder contribuir para outras e mais discussões futuras acerca do pensamento e do aprendizado, em especial, dentro do campo da educação e experimentação com o cinema.

Palavras-chave:

Cinema. Aprendizado. Pensamento. Experimentação. Gilles Deleuze.

4 Pedagoga. Mestranda em educação e bolsista CAPES na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), linha de pesquisa 8: Linguagem e Arte em Educação. Integrante do grupo Laboratório de Estudos Audiovisuais (OLHO). E-mail: thaynan.soares.rodrigues@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0121-4620> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4301068445504464>

Abstract:

Taking into account Gilles Deleuze's philosophy on cinema, which mainly refers to the classification of image-movement and image-time, this article will seek to think, in short, about learning within the field of experimentation with cinema. To do so, it will be necessary to first problematize the issue of classical cinema as a place for the representation of thought, taking into account, above all, the concept of cliché. On the other hand, we will talk about a violence of thought and a possibility of learning, considering cinema as a vehicle for experimentation. We will therefore seek an attempt to discuss the articulation between thought and learning in classical cinema and thought, learning and experimentation from modern cinema, where films are no longer conducted along a path that aims to transmit knowledge, but which refer to a movement towards diversity and multiplicity. It is worth highlighting that this article is the result of research for a master's thesis, which searches for learning possibilities that do not require explaining the thing, just the encounter with it, and how this holds a unique power for creation, especially from the fabulous powers of cinema. We hope to be able to contribute to more and more future discussions about thinking and learning, especially within the field of education and experimentation with cinema.

Keywords:

Cinema. Apprenticeship. Thought. Experimentation. Gilles Deleuze.

INTRODUÇÃO

Ao iniciar o estudo das imagens cinematográficas, o filósofo Gilles Deleuze (2018a) esclarece que seu intento não diz respeito a uma história do cinema, tampouco a uma análise técnica, mas, sobretudo, uma tentativa de classificação das imagens e dos signos que as compõem. Nesse sentido, para além do entretenimento, da representatividade ou mesmo da estética, considera-se o cinema como espaço para a aplicação e criação de conceitos elaborados a partir de uma perspectiva filosófica.

Em Deleuze (2017), a relação entre cinema e filosofia é a ligação da imagem com o conceito. As imagens são signos e os signos são as imagens. Dessa forma, a noção de signo é o que interessa no cinema, pois este produz signos que lhes são próprios ao mesmo tempo que ressoam alhures, de modo que “o mundo se põe a fazer cinema” (ibidem, p. 87, grifos nossos). Contudo, o filósofo pensa que para o cinema não remete a uma semiótica estritamente linguística, que reduz o signo a um enunciado, levando-o a um significado

meramente simples e universal, porém relacionado a uma interpretação singular daquilo que se encontra no signo, ou seja, daquilo que não está dado.

Em princípio, os signos estão presentes tanto no cinema clássico quanto no moderno. A interpretação deles dependerá da força do encontro do indivíduo com os signos a partir das imagens. No cinema clássico, há o regime de imagens que Deleuze (2017) denomina de orgânico, o qual opera por cortes racionais e planos que projetam um modelo de verdade em sua totalidade, ainda que esta seja aberta. No cinema moderno, o regime de imagens é sobretudo cristalino, com cortes irracionais e reencadeamentos, substituindo “o modelo da verdade pela potência do falso como devir” (ibidem, p. 90).

O conceito de imagem-movimento que Deleuze (2018a) nos apresenta basicamente se relaciona ao que conhecemos como cinema clássico, operando, principalmente, a partir de uma situação sensório-motora e desenvolvimento de narrativas. Sendo assim, o tempo é subordinado ao movimento e ao auto movimento das imagens, o que leva a novas classificações dessas imagens. As que estão em destaque são a imagem-percepção, a imagem-afecção e a imagem-ação, estritamente relacionadas ao sistema sensório-motor. Tais características da imagem-movimento são descritas por Deleuze a partir do cinema do pré-guerra⁵, em que o autor cita e especifica as diferenças e interesses entre as grandes escolas cinematográficas da época.

No pós-guerra, um outro tipo de imagem surge, dando abertura ao cinema moderno. Trata-se do cinema que é atravessado pela imagem-tempo, cujo conceito se contrapõe ao da imagem-movimento. Dessa forma, a imagem se torna uma apresentação direta do tempo, pois este deixa de ser subordinado ao movimento, produzindo falsos movimentos. O cinema, portanto, não mais se dá a partir de um sistema sensório-motor, mas de situações

5 Na Primeira e, sobretudo, na Segunda Guerra Mundial, muito se utilizou o cinema como instrumento político que, direta ou indiretamente, atendia às demandas partidárias da época em seus diferentes contextos e interesses, levando a narrativas que aspirassem ao verdadeiro (Guéron, 2011). Deleuze, no entanto, não está interessado em analisar politicamente o enunciado dos filmes. Dessa forma, o que interessa ao filósofo no cinema pré e pós-guerra é a tentativa de classificar os signos que emergem das imagens-movimento e imagens-tempo em suas diferenças qualitativas. As escolas do pré-guerra não necessariamente remetem a movimentos partidários, mas à inauguração da imagem-ação, onde as cenas dos filmes se dão sobretudo a partir de uma situação que leva à ação e gera outra situação. Nesse sentido, pode-se alegar que o pré-guerra implica o cinema clássico principalmente como entretenimento. Em contraponto, o cinema moderno que surge no pós-guerra se constitui em diferentes perspectivas, não mais dizem respeito meramente ao entretenimento, em vez disso dá lugar às imagens-cristalinas que se formam a partir dos núcleos dos signos e suas composições (Deleuze, 2018b).

que são puramente ópticas e sonoras, dando lugar ao conceito de *opsignos* e *sonsignos*, que Deleuze (2018b) apresenta no segundo livro sobre o cinema, além de outras categorias de signos que estão relacionados com a imagem-tempo.

O interesse de Deleuze (2017) no cinema foi de colocar movimento no pensamento, assim como o cinema coloca movimento na imagem. É por essa razão que o autor não descreve filmes, pelo menos não em um sentido de análise técnica, mas sim no intuito de aplicar e extrair conceitos do cinema. Esses conceitos são elaborados filosoficamente, dessa forma, não estão dados nos filmes, mas convêm ao cinema, a determinado gênero ou filme.

A partir da pesquisa que desenvolvemos para uma dissertação de mestrado, cujo principal objetivo é mapear outras possibilidades de aprendizado que surgem do encontro com os signos das imagens cinematográficas, e como isso guarda uma potência ímpar para a criação de conceitos, nosso intento com este artigo é problematizar a questão do cinema clássico enquanto modelo de verdade, isto é, contrapor-se ao pensamento como uma imagem fixa de ideias que visam uma operação disciplinar das massas, para falar de uma violência sobre o pensamento que produz outro tipo de imagem, a qual se forma no ato de criação e que “retém o que o pensamento pode reivindicar de direito” (Deleuze; Guattari, 2010, p. 47). Essa violência do pensamento está basicamente relacionada ao encontro com os signos (Deleuze, 2022)⁶.

Considerando as imagens cinematográficas, pode-se dizer que os signos que emergem delas são aquilo que exerce sobre o indivíduo a violência que perturba seu pensamento. Nesse sentido, não há um modelo de verdade, antes, esta deve ser decifrada, interpretada e explicada através do signo e da busca por seu sentido. Dessa forma,

6 A noção de signo que Deleuze (2022) traz a partir da obra *Em busca do tempo perdido* de Marcel Proust (1871-1922) é diferente daquela que aborda nos livros sobre o cinema. Em *Proust e os signos*, Deleuze associa os signos a uma teoria singular da aprendizagem, que não está diretamente associada à obra do autor. Trata-se, pois, de uma aprendizagem que não é inata ao indivíduo, porém se dá a partir do encontro com os signos, os quais são os signos mundanos, amorosos, sensíveis e artísticos. Já a noção de signos nos livros do cinema está relacionada a princípio com a teoria semiótica de Charles Sanders Peirce (1839-1914), considerando a primeiridade, secundidade e terceiridade como categoria dos signos (DELEUZE, 2018a, 2018b). Ainda assim, Deleuze desloca a categoria dos signos de Peirce para trazer outras, as quais são classificadas de acordo com a imagem-movimento e a imagem-tempo. No caso da imagem-tempo, os signos estariam para além da terceiridade de Peirce, como, por exemplo, o *opsigno* e o *sonsigno* cujas ligações implicam situações visuais e sonoras puras, isto é, independentes de um enunciado linguístico. Embora não pretendamos neste artigo abordar necessariamente a classificação dos signos em diferentes obras de Deleuze, um dos desafios para nossa pesquisa é associar as diversas classificações que o filósofo propõe sobre os signos para poder falar de outra possibilidade de aprendizagem com o cinema.

[...] a verdade nunca é o produto de uma boa vontade prévia, mas o resultado de uma violência do pensamento. [...] A verdade depende de um encontro com alguma coisa que nos força a pensar e a procurar o verdadeiro. [...] Pois é o signo que é objeto de um encontro e é ele que exerce sobre nós a violência. O acaso do encontro é que garante a necessidade daquilo que é pensado. (Deleuze, 2022, p. 22).

Ao contrário do cinema clássico, em que predomina a massificação do pensamento, que prediz um modelo de verdade a partir de uma imagem fixa, isto é, o clichê, acreditamos que no cinema moderno há a possibilidade de uma movimentação do pensamento, em que cada indivíduo produz sua própria verdade, que não advém de ideias justas⁷ dominantes, mas sim ideias justas, que dão movimento ao pensamento e questionam as ideias justas (Deleuze, 2017). Esse movimento do pensamento leva à possibilidade de um aprendizado outro, que não é condicionado por aquilo que está dado no filme, porém movido incondicionalmente, em outras palavras, pela exigência do encontro com os signos que estão presentes nas imagens cinematográficas.

Embora um dos nossos objetivos seja abordar as diferenças explícitas entre o cinema moderno e o cinema clássico, trazendo as ressonâncias da filosofia deleuziana para esses cinemas, de modo a considerar o pensamento e o aprendizado a partir dos signos, não pretendemos levar em conta um em detrimento do outro. Também não cabe a nós sugerirmos qualquer tipo de evolução⁸ no cinema. Almejamos, sobretudo, discorrer sobre a importância de ambos em diferentes perspectivas para então chegar à possibilidade de articular pensamento e aprendizado na experimentação com o cinema, e com isso suscitar novas e mais discussões sobre outras formas de aprender.

1 O CINEMA COMO MASSIFICAÇÃO DO PENSAMENTO

O cinema clássico, tal como conhecemos, faz do movimento o dado imediato da imagem, configurando-se no que Deleuze (2018a) chama de imagem-movimento. Implica sobretudo filmes que se sustentam por encadeamentos sensórios-motores, ou seja, sensações

7 Em Deleuze (1998, 2017), o conceito de ideias justas está relacionado às palavras de ordem, à colonização, à dominação de um povo sobre outro, visando principalmente o controle social por meio da modelação do pensamento e da percepção, conforme um modelo de verdade preestabelecido. As ideias justas, portanto, podem estar presentes em diferentes contextos, mas sobretudo nas palavras de ordem das instituições sociais, as quais geralmente são pautadas por crenças e ideologias que buscam por verdades absolutas em detrimento de qualquer movimentação que leva a questionar tais verdades.

8 Uma vez que para Deleuze a classificação de cinema *clássico* e *moderno* é um tanto genérica, não caberia de fato insinuar qualquer tipo de evolução do cinema, pois é possível encontrar características do cinema clássico no cinema moderno e vice-versa (Guéron, 2011).

fisiológicas, causadas no indivíduo – seja este a personagem ou o espectador – a partir da montagem das imagens, baseadas em uma narrativa, uma história pré-estabelecida, muitas vezes engatada pelo embate Bem vs. Mal (Guéron, 2011). Dessa forma, o cinema clássico tende a transformar a imagem-movimento à experiência do real, fazendo com que outros tipos de imagens surjam, sendo as principais a imagem-percepção, a imagem-afecção e a imagem-ação.

Em uma definição simplória⁹, a imagem-percepção é aquela que “reflete seu conteúdo numa consciência-câmera que se tornou autônoma” (Deleuze, 2018a, p. 124). Em outras palavras, trata-se da imagem que representa a experiência sensorial e subjetiva do indivíduo, refletindo o modo como o real é experimentado por meio dos sentidos. A imagem-afecção, por sua vez, é aquela que faz do movimento uma expressão. Trata-se de um movimento intensivo e de natureza qualitativa que se concentra em um rosto, não necessariamente humano, e exprime afetos (ibidem, p. 155). A imagem-ação, por fim, basicamente inspira ao cinema clássico cenas de comportamento, “que passa de uma situação a outra, que responde a uma situação para tentar modificá-la ou instaurar uma outra situação” (ibidem, p. 238). Em suma, a imagem-ação implica o objetivo na ação, ou seja, a concepção na escolha dos meios e no raciocínio.

A partir da classificação dessas imagens, pode-se dizer que o cinema clássico, enquanto arte industrial, representa aquilo que a maioria das pessoas ainda conhece sobre cinema. Trata-se, em suma, da representação do real, que tem a finalidade de produzir um choque no pensamento e provocar entusiasmos nas personagens, sobretudo nos espectadores. Esse choque basicamente se caracteriza em uma imagem fixa do pensamento e opera um autômato espiritual no indivíduo, subjetivo e coletivo, que reage sobre ele em virtude de uma necessidade de moral, física ou psicológica (ibidem, p. 179-180).

Baseando-se no encadeamento sensório-motor provocado pela montagem das imagens, o maior objetivo da imagem-movimento implica, portanto, forjar a experiência cinematográfica como uma forma de moldar o pensamento dos indivíduos, isto é, intencionalmente fazer com que eles sintam determinadas emoções e tenham determinadas

9 Deleuze (2018a) dedica toda uma obra para classificar os tipos de imagens e os signos que emergem da imagem-movimento. Contudo, uma vez que nosso intento com este texto é a problematização do cinema clássico como massificação do pensamento, limitamo-nos meramente a trazer uma definição simplória de algumas classificações dessas imagens.

ideias, uma massificação do pensamento. Essa provocação de choque e entusiasmo, compilados na montagem das imagens, tende a se repetir, levando ao que Deleuze (2018a) considera como crise da imagem-ação, isto é, o clichê, o qual se configura sobretudo nas ações, nas percepções e afecções pelas quais o cinema clássico se sustenta.

O clichê, em toda sua constituição estética sensório-motora, é o que Guéron (2011) diz “como uma espécie de agente esvaziador da potência do pensamento”. O autor arrisca uma interpretação diferente da de Deleuze, que entende o clichê como uma imagem-lei ou imagem-moral que se revela como um meio de padronizar e determinar valores a partir do cinema, de modo que este venha a ser um dispositivo de poder que muitas vezes limita o pensamento.

Para além do cinema ou quaisquer produções artísticas, o clichê, conforme Guéron (2011), constitui-se como parte fundamental na experiência do dia a dia do indivíduo. Cabe ressaltar que esse clichê não seria próprio da imagem cinematográfica, isto é, sendo a imagem em si a causa do clichê, “mas algo em que elas se transformam ou podem se transformar, sintomas e agentes do esvaziamento de nossa potência de pensar” (ibidem, p. 9). As imagens-clichês, portanto, surgem no cinema clássico em função da narrativa da história. Nesse sentido, elas se fazem presentes na trajetória percorrida pelas personagens dos filmes, sobretudo considerando as situações sensório-motoras, isto é, a percepção, afecção e ação desencadeadas pelas situações que se sucedem.

É por meio do clichê, das imagens percepção, afecção e ação que consideramos o cinema clássico como massificação do pensamento, uma vez que intencionalmente tende a provocar certas sensações e emoções nos indivíduos. Trata-se, portanto, de uma forma generalizada de pensar, onde todos chegam à mesma conclusão de uma determinada coisa, conforme suas subjetividades e coletividade. Nesse sentido, pode-se alegar que o aprendizado com a imagem-movimento remete a um aprender condicionado, ou seja, conduzido pelo filme e seu encadeamento sensório-motor para uma finalidade específica. Isto posto, seria possível justificar as variedades de gêneros fílmicos que existem, uma vez que são direcionados a determinados públicos, conforme seus interesses e aspirações.

Apesar de o cinema clássico, enquanto arte representativa, aplicar-se como um recurso útil no condicionamento de um determinado aprendizado – sobretudo influenciado

pelas situações sensório-motoras das quais suscita –, levando a uma massificação de pensamento; na perspectiva da filosofia deleuziana (2010), e de pesquisadores como Guéron (2011), essa forma de generalização do pensamento implica uma impotência do pensar. Dessa forma, em vez de movimentar o pensamento para que este possa criar, o cinema clássico provoca uma despotencialização do pensar (Guéron, 2011), isto é, implica meramente a representação de um pensamento maior, guiado por ideias justas que operam uma disciplina sobre o pensamento. É nesse sentido que o aprender com as imagens cinematográficas do cinema clássico é condicionado.

2 O CINEMA COMO MOVIMENTO DO PENSAMENTO

No cinema moderno, o tempo não está mais subordinado ao movimento, por isso, tem-se uma imagem direta do tempo, isto é, uma imagem-tempo (Deleuze, 2018b). Em suma, nesse novo cinema, a partir da imagem-tempo direta, vê-se a ruptura do encadeamento sensório-motor, ou seja, o rompimento com a imagem-ação e a renúncia às ideias justas que levam à impotência do pensamento. Dessa forma, não é a montagem das imagens que se configura em uma narrativa linear, mas sim são as próprias imagens que descrevem a narrativa, muitas vezes dispersiva, levando o indivíduo a outras formas de pensar e outros sentidos possíveis que não são preestabelecidos, porém, reencadeados. É nesse sentido que Deleuze (2018b) dirá que há situações ópticas e sonoras puras (opsignos e sonsignos) a partir das imagens, pois o indivíduo se torna sensível aos signos que as imagem-tempo suscita; em outras palavras, torna sensível o tempo e o pensamento na medida que eles se tornam visíveis e sonoros (ibidem, p. 35).

O que ocorre no cinema moderno não é a extinção das imagens percepção, afecção e ação, mas sim outro sentido a elas a partir da imagem-tempo. Dessa forma, a nova imagem que Deleuze (2018b) levantou-se, trata-se primeiramente de uma imagem que não remete a mais uma situação globalizante, porém a uma situação dispersiva. Por conseguinte, essa nova imagem rompe com a linha que prolongava os acontecimentos uns nos outros e deixa de ser um modo de narrativa em que há oculto aquilo que é parcialmente desvendado de uma ação a uma situação. Doravante, a imagem pertence à própria situação e a realidade é imperfeita, pois há lacunas. As ligações de planos, portanto, são deliberadamente fracas

e o acaso se torna o fio condutor do filme. Isso faz com que o indivíduo experimente uma abertura no tempo, onde passado e presente coabitam (uma imagem virtual e outra atual), de modo que é possível perceber a imagem cinematográfica em toda sua profundidade (Guéron, 2011). É por essa razão que acreditamos que o cinema moderno se constitui para a movimentação do pensamento, não para a massificação dele.

Uma vez que implica uma imagem-moral (Guéron, 2011), o clichê no cinema moderno seria um obstáculo para a potência do pensamento. Isto posto, o clichê é evitado no cinema moderno, sobretudo no cinema do Terceiro Mundo¹⁰. Dessa forma, os autores desse novo cinema são aqueles que tornam real a possibilidade de se colocarem como intercessores na invenção de um povo, ou seja, de tomar personagens não fictícios para dar a eles a oportunidade de ficcionar por si mesmos, de criar, fabular (Deleuze, 2018b). A fabulação, nesse sentido, não diz respeito a um mito impessoal, muito menos a uma ficção pessoal; trata-se da palavra em ato, “um ato de fala pelo qual a personagem nunca para de atravessar a fronteira que separaria seu assunto privado da política, e produz, ela própria, enunciados coletivos” (ibidem, p. 321).

Por romper com toda uma tradição de narrativa linear e encadeamentos sensório-motores, o cinema moderno, isto é, o da imagem-tempo, vai além de uma mera demonstração da realidade. Trata-se sobretudo de criar um real para si através das imagens (Guéron, 2011). Esse real não opera como um modelo de verdade, mas se dá a partir da interpretação da verdade, tomando esta não como algo absoluto em si, mas uma invenção¹¹. Isso é possível somente devido ao movimento do pensamento, que leva à criação, à inventividade, tanto do cineasta quanto das personagens, e mesmo dos espectadores. Nesse sentido, acreditamos que o aprendizado com o cinema moderno torna a experiência do aprender diferente daquela que o cinema clássico propõe. Dessa forma, em vez de um aprendizado condicionado, que servirá para finalidades específicas e interesses genéricos, esse outro cinema poderá proporcionar um aprendizado singular, incondicionado, que não implica

10 Em Deleuze (2018b), o cinema de Terceiro Mundo diz respeito ao cinema em que encontram-se as minorias que eclodem a crise identitária de um povo que falta. Não se trata de fazer cinema para um suposto povo, mas para a invenção de um povo, que emerge das favelas, dos campos, do gueto “com novas condições de luta, para as quais uma arte necessariamente política tem de contribuir.” (ibidem, p. 315).

11 A invenção da verdade aqui está relacionada a princípio com a filosofia nietzschiana no que diz respeito à vontade de potência, da qual Deleuze se apoia para muitos de seus conceitos. Nesse caso, a invenção da verdade remete ao conceito de potência do falso, o qual substitui a forma do verdadeiro ao afirmar presentes impossíveis ou a coexistência de passados não verdadeiros (Deleuze, 2018b, p. 192).

uma operação disciplinar sobre o indivíduo, mas um aprender em si, muitas vezes movido pelo simples ato de experimentar.

3 PENSAR, EXPERIMENTAR E APRENDER FAZENDO CINEMA

Na filosofia de Gilles Deleuze, o pensamento deve ser violentado para que o indivíduo seja capaz de pensar de fato (Deleuze; Guattari, 2010). Essa violência ocorre por meio do encontro com os signos (Deleuze, 2022), e é a partir disso que acontece um aprendizado incondicionado, que leva o indivíduo a criar. O ato de criação, nesse sentido, estaria sobretudo relacionado com o que o filósofo considera como experimentação, a qual se diferencia daquilo que se conhece como experiência a posteriori¹².

A experimentação, o experimentar, é “compreendido como uma espécie de experiência ativa” (Vinci, 2021), mas não uma experiência propriamente dita. Em vez de preexistir em um meio determinado empiricamente, como ocorre com a experiência, a experimentação se daria por um ato de inventividade a partir da violência do encontro com os signos, pois é “nesse movimento, disparatado por um encontro com um signo, que o pensamento emerge como pura criação, por meio da elaboração de suas próprias problematizações” (Vinci, 2019). É por essa razão que a experimentação se daria por uma experiência ativa, pois implicaria uma movimentação infinita do pensamento, sempre em um ato de criação. Nesse sentido,

O que o pensamento reivindica de direito, o que ele seleciona, é o movimento infinito ou o movimento do infinito. É ele que constitui a imagem do pensamento [...]. O que define o movimento infinito é uma ida e volta, porque ele não vai da direção de uma destinação sem já retornar sobre si, a agulha sendo também o polo. [...] O movimento infinito é duplo, e nem há senão uma dobra de um a outro. (Deleuze; Guattari, 2010 p. 47-48).

Especialmente para o campo da arte e da filosofia, experimentar parece remeter a uma maneira singular de criar outros problemas, outros mundos, outros encontros.

12 Conforme ensaio de Vinci (2021), a experiência para Gilles Deleuze estaria relacionada ao conhecimento sobre algo ocorrido em outro lugar, ou seja, forças do passado que buscam sempre o resgate de alguma coisa. Tal conhecimento tratar-se-ia de “pretensões abrangentes e universais [...] capazes de nortear futuras ações de indivíduos quaisquer”.

Não se trata, no entanto, de uma via unilateral, mas de várias possibilidades que levam o indivíduo ao encontro dos signos. No que diz respeito ao cinema, a experimentação estaria relacionada principalmente com a criação de filmes que não necessitassem de uma leitura prévia da realidade, porém sim uma maneira dispersiva de encará-la. Todavia, por ser da ordem do acontecimento, ou seja, daquilo que ocorre de maneira inesperada e indiscernível em variações contínuas (Deleuze; Parnet, 1998), não caberia explicitar aqui a experimentação como uma forma de fazer cinema, pois, nesse caso, implicaria a caracterização de um método, ainda que suscitasse o cinema moderno ou de Terceiro Mundo. Entretanto, conforme as considerações de Vinci (2018) sobre experimentação, esta ocorre de maneira involuntária, sem que o indivíduo esteja consciente disso, o que nos leva a crer que as experimentações com o cinema não são prévias ou planejadas, mas ocorrem tal qual como uma experiência ativa, citada anteriormente em referência ao mesmo autor.

A experimentação com o cinema, portanto, parece estar estritamente relacionada ao pensamento como criação e ao aprendizado da ordem do acontecimento, isto é, um aprender incondicionado. Nesse sentido, a tríade pensamento-experimentação-aprendizado seria a via que conduziria o indivíduo à experiência ativa na posição de autor, personagem e espectador concomitantemente, de modo a se colocar para ver e fazer cinema. De agora em diante, a experimentação com o cinema criaria possibilidades para as justas ideias (Deleuze, 2017), ou seja, ideias que desviam das formas já estabelecidas, que criam outras formas de pensar e agir no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre o cinema clássico e moderno, vê-se que o pensamento e o aprendizado parecem ser operados de maneiras distintas. Enquanto no cinema clássico há uma possível massificação do pensamento, que em princípio visa uma imagem-moral (Guéron, 2011), carregada de padrões de valores preestabelecidos, operando por um modelo de verdade que condiciona o aprendizado aos interesses determinados e específicos; no cinema moderno há a possibilidade de movimentação do pensamento, isto é, uma experiência com as imagens e seus signos que força o indivíduo a pensar, logo, a criar, a inventar por meio um aprendizado que é incondicionado, um aprender em si mesmo. Resta-nos, portanto, identificar quais

as ressonâncias que essas diferenças trazem para a educação, considerando, sobretudo, o aprendizado com o cinema e as discussões filosóficas em torno dele.

Independentemente do tipo específico de imagem que oferecem, acreditamos que tanto o cinema clássico quanto o moderno apresentam meios diversos para o aprendizado. No que diz respeito ao campo da educação, especialmente as escolas, vemos que tal possibilidade é inclusive assegurada por legislação, sendo a Lei 13.006 de 2014¹³ aquela que obriga a exibição mensal de duas horas de cinema nacional como componente curricular complementar. Contudo, indagamos a respeito de como tem se dado tal obrigatoriedade nas escolas, se tem sido ofertada a exibição de um cinema mais clássico ou moderno, se são alinhados à proposta pedagógica, e como essa experiência tem repercutido no pensamento e aprendizado dos alunos.

Considerando a filosofia deleuziana, defendemos que o cinema, como componente curricular, poderia propiciar a possibilidade de experimentação, de modo que os professores e alunos tivessem a oportunidade de se envolverem em encontros com os signos e, com isso, terem seus pensamentos violentados na interpretação desses signos, levando à inventividade e às potências fabulatórias ao fazer cinema. Assim, compreendemos que a experimentação com o cinema se daria não no ato de fazer como alguém, mas sim com alguém (Deleuze, 2022), isto é, professores e alunos experimentando juntos o fazer cinema, e potencializando o pensamento e o próprio aprendizado.

Portanto, pensar a experimentação com o cinema, principalmente a partir da filosofia deleuziana, leva-nos a muitas possibilidades para a educação, porém mais indagações. Quando atuamos na pesquisa sobre as potências fabulatórias do cinema para o aprendizado com os signos, deparamos com a relação entre subjetividade e individuação e como isso repercute no aprendizado do indivíduo, principalmente considerando o cinema e a experimentação com o cinema. Dessa forma, apoiados na filosofia deleuziana, seguimos acreditando na possibilidade de identificar novas e outras ressonâncias para a educação, e contribuir para mais discussões acerca desse aprendizado, inclusive para além do campo do cinema.

13 “Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica” (BRASIL, 2014).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13006.htm. Acesso em: 02 de set. 2024.

DELEUZE, Gilles. **Cinema 1** - A imagem-movimento. 1ª. Edição (Coleção TRANS). Tradução de Stella Senra. São Paulo: Editora 34, 2018a.

DELEUZE, Gilles. **Cinema 2** - A imagem-tempo. 1ª Edição (Coleção TRANS). Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora 34, 2018b.

DELEUZE, Gilles. Cinema. In: DELEUZE, Gilles. **Conversações**. 1972/2017. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2017.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** 1992-1997/ Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 3ª edição. (Coleção TRANS). São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. 1ª ed. (Coleção TRANS) Tradução Roberto Machado. São Paulo: Editora 34, 2022.

GUÉRON, Rodrigo. **Da imagem ao clichê, do clichê à imagem**: Deleuze, cinema e pensamento. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2011.

VINCI, C. F. R. G. Crer, Experimental, Fabular: ensaio sobre a experiência. **Educação e Filosofia**, V. 35, N. 73, pp. 341–372, 2021. DOI: 10.14393/REVEDFIL.v35n73a2021-54303. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/54303>. Acesso em: 12 set. 2024.

VINCI, C. F. R. G. O conceito de experimentação na filosofia de Gilles Deleuze. **Sofia**, V. 7, N. 2, pp. 322–342, 2019. DOI: 10.47456/sofia.v7i2.20467. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/sofia/article/view/20467>. Acesso em: 12 set. 2024.

O ESTADO DE DIREITO (EN)CONTRA A REALIDADE: OS LIMITES MATERIAIS DO PODER JUDICIÁRIO NO AMBIENTE DIGITAL DO CAPITALISMO DE VIGILÂNCIA

THE RULE OF LAW (FIND)AGAINST REALITY: THE MATERIAL LIMITS OF THE
JUDICIARY IN THE DIGITAL ENVIRONMENT OF SURVEILLANCE CAPITALISM

FERNANDO LUZ SINIMBU PORTUGAL¹⁴

ANNA LÍDIA DI NAPOLI ANDRADE¹⁵

Resumo:

Este artigo aborda os desafios enfrentados pelo Estado de Direito brasileiro no contexto digital, notadamente sob o capitalismo de vigilância. Destaca-se a necessidade de abordagem interdisciplinar para compreender e para enfrentar a desinformação e a manipulação *on-line*, conforme evidenciado pelas ações de Elon Musk contra o Supremo Tribunal Federal. A análise também destaca as limitações das respostas jurídicas tradicionais em face do poder econômico das *Big Techs* e da disseminação de desinformação. Propõe-se a revisão da Teoria dos Diálogos Institucionais, a reformulação dos cursos de Direito e foco na materialidade das relações sociais e na interação entre os vários intérpretes da Constituição como as principais fontes jurídicas.

Palavras-chave:

Estado de Direito. Capitalismo de vigilância. Desinformação. Filosofia do Direito.

Abstract:

This article explores the challenges the Brazilian Rule of Law grapples with in the digital context, particularly under surveillance capitalism. It underscores the necessity of an interdisciplinary approach in understanding and confronting disinformation and on-line manipulation, as evidenced by Elon Musk's actions against the Federal Supreme Court. The analysis also highlights the limitations of traditional legal responses in the face of the economic power of Big Techs and the spread of misinformation. It advocates for a review of the Theory of Institutional Dialogues, a reformulation of Law courses, and a focus on the materiality of social relations and the interaction between the various interpreters of the Constitution as the main legal sources.

Keywords:

Rule of Law. Surveillance capitalism. Disinformation. Philosophy of Law.

14 Mestre em Ciências Sociais.

15 Doutoranda em Direito.

INTRODUÇÃO

Em um cenário marcado pela crescente influência das plataformas digitais, das inovações tecnológicas e das discussões sobre democracia, é crucial aos juristas compreenderem e a interlocução com outras áreas do conhecimento para evitar o colapso do Estado dito “de Direito”. Do mesmo modo, a hiperespecialização formativa mostra-se inadequada aos desafios atuais, haja vista que o Direito se lastreia, *de facto*, na dimensão material-substancial, apesar de essa constatação empírica ser estranha à formação tradicional dos cursos de ciências jurídicas pelo mundo e, especialmente, no Brasil. Dessa forma, este estudo teve como objetivo identificar os limites do Estado de Direito brasileiro, em termos digitais-eleitorais, em relação à realidade material do poder político, econômico e informacional.

A crescente influência das plataformas tecnológicas no poder político e econômico trata-se de uma temática de grande relevância, uma vez que recentemente o bilionário sul-africano Elon Musk expôs, de forma direta, os limites do Direito brasileiro, ao afrontar o Supremo Tribunal Federal (STF) com ofensas e com ordens de *impeachment* do ministro Alexandre de Moraes, em postagens em sua plataforma social “X”, antigo Twitter. Do mesmo modo, no mês de setembro de 2024, Musk descumpriu as ordens judiciais emitidas pelo STF, a partir de artifícios tecnológicos, fato que evidenciou os limites fáticos-reais quanto à praticabilidade de decisões judiciais.

Assim, a combinação fática entre juristas distanciados do mundo real, com instituições de diretrizes elitistas, sob o manto socioeconômico do capitalismo financeiro e digital, torna o mundo contemporâneo um barril de pólvora a ser aceso pela propagação de desinformação.

Por isso, propõe-se a revisitação à Teoria dos Diálogos Institucionais (Cleve; Lorenzeto, 2015, pp. 183-206), que enfatiza a interação social, indo além da puramente institucional, entre a função judiciária e outros atores relevantes na significação constitucional. Isso porque a Constituição é moldada pela interação entre seus diversos intérpretes, estabelecendo norma e realidade, de modo que todos os agentes inseridos devem exercer papel na definição de seu significado.

Após análise crítica de juristas que seguem a perspectiva marxiana e marxista, é sugerida a hipótese de que a judicialização dos conflitos políticos na internet pode ser difícil porque as limitações materiais presentes nas relações sociais e na tecnologia, de modo que a normatividade do Direito encara suas divisas nas delimitações da realidade, especialmente em embates de empresários bilionários e proprietários de *Big Techs* com o poder econômico.

Correlaciona-se, dessa forma, a atuação do Tribunal Superior Eleitoral (TSE) com os limites técnicos (in)exequíveis na economia digital e, outrossim, discorre-se sobre os limites (in)constitucionais formais e materiais de atribuição do Tribunal Superior Eleitoral (TSE), em uma visão multidisciplinar, não meramente juspositivista.

1 MEDIDAS DE COMBATE À DESINFORMAÇÃO EM ÂMBITO NACIONAL E INTERNACIONAL

A internet é um fenômeno que mudou a comunicação e o acesso a informações, apresenta uma combinação de tecnologias de informação e de empresas de comunicação que, juntamente com o crescente acesso à banda larga, permitem a disseminação instantânea de informações em redes globais. Estas passam a ser acessíveis a bilhões de usuários.

Se, por um lado, esse avanço facilitaria a liberdade de expressão e a coexistência de pluralidades de ideias, considerando um mundo social, étnica e economicamente diverso, em que mais pessoas têm acesso à informação; por outro, essas ferramentas têm sido crescentemente utilizadas como meios de manipulação da opinião pública, em virtude da disseminação de conteúdo falso ou enganoso no ecossistema de informações on-line.

Essa rede on-line se opõe diretamente a provedores de informações confiáveis, como jornalismo, instituições de pesquisa e comentaristas bem-informados, a participantes que não comungam com os padrões éticos de veracidade, comprometendo a fluidez da informação fática.

Nesse contexto, os cidadãos, usuários individuais, sobrecarregados pelo excesso de conteúdo disponibilizado se deparam com um grande desafio: reconhecer o que é fato do que não é, sob o risco de validar mensagens de fontes espúrias que apelam para

seus preconceitos e que reforçam suas crenças e suas identidades preexistentes. Tem-se, portanto, uma rápida virada de chave da ausência de informação para a desinformação.

Em perspectiva internacional, a desinformação afeta diferentes países em vários graus (Humprecht, Esser & Van Aelst, 2020). O aumento da segregação ideológica e a polarização política são alguns dos principais fatores por trás da elevada produção e disseminação da desinformação on-line em alguns países (Humprecht, Esser & Van Aelst, 2020). Além disso, o consumo de informações digitais pode levar à exposição mais ampla de fontes de informações, embora isso não necessariamente implique em conteúdo mais diversificado – uma vez que os *clusters* tornam-se mais espessos com o trabalho do algoritmo.

A esse respeito, a *clusterização* de dados pode ser considerada uma técnica utilizada para agrupamento de objetos similares em grupo - os *clusters*. Estas podem ser usadas para diversas finalidades, como na análise exploratória de dados, na redução de dimensionalidade, na segmentação de usuários e na detecção de anomalias (Totvs, 2024). Junqueira (2024) explica que os algoritmos contribuem para a formação dessas bolhas digitais, nas quais as pessoas são expostas à informação limitada, que confirma suas crenças e valores pré-existentes, acarretando recrudescimento do extremismo e da intolerância aos contra-argumentos. Assim, a exposição repetitiva às falsidades reduz a resistência à desinformação, assim como a exposição a altos níveis de comunicação populista (Humprecht, Esser & Van Aelst, 2020).

Nesse sentido, pode-se afirmar, juntamente a Shoshana Zuboff, que a população mundial está inserida em nova fase de organização socioeconômica, em que os recentes detentores do poder econômico capitalistas extraem capital de dados, disponibilizados voluntariamente pelos usuários, em uma dinâmica batizada de Capitalismo de Vigilância (ZUBOFF, 2019, p. 14). Dentro desse contexto macro, o mito liberal moderno do Estado de Direito se encontra mundialmente em crise, especificamente no Brasil (Santos; Silvestre; & Krenak, 2021, pp. 11-37; Castells, 2018, pp. 11-36; Mounk, 2021, pp. 47-168).

No Brasil, de acordo com pesquisa recente da Reuters Institute (MEIO & MENSAGEM, 2024), em 2023, 41% dos brasileiros entrevistados evitam consumir informação de veículos jornalísticos. Além disso, quanto à confiabilidade no Poder Judiciário, os dados mais recentes levantados pelo CNJ (2023) informam que, com base no Índice de Percepção à Justiça dos cidadãos, constatou-se que menos de 30% dos entrevistados confiam nessa instituição.

Nesse contexto de crescente desconfiança sobre o trabalho do Poder Público, em especial durante o processo eleitoral, o Tribunal Superior Eleitoral (TSE, 2021) aprovou o Programa Permanente de Enfrentamento à Desinformação (PPED) no âmbito da Justiça Eleitoral, cujo plano estratégico seria adotado nas eleições de 2022. Ao envolver não só a Justiça Eleitoral, mas também promover o diálogo com organizações internacionais, imprensa e checagem de fatos, academia e partidos políticos, foram estabelecidos três eixos de atuação: o de informar, por meio de conteúdo oficial, confiável e de qualidade; o de capacitar, por meio de alfabetização midiática e de capacitação de toda a sociedade, para que se compreenda o fenômeno da desinformação; e o de responder, ao se identificar casos de desinformação, adotando estratégias tanto preventivas quanto repressivas, para contenção de efeitos negativos. O propósito seria combater a desinformação relacionada à eficiência da Justiça Eleitoral e de seus integrantes contra o sistema eletrônico de votação e contra o processo eleitoral em suas diferentes fases.

Com base nesses dados e considerando que a resistência à desinformação é mais forte em países onde a confiança na mídia e nas instituições democráticas é alta (ONU, 2020), reconhece-se que o litígio público entre Elon Musk e Alexandre de Moraes é terreno fértil para a polarização política conflitiva em território brasileiro.

2 DOS LIMITES DA ATIVIDADE JURISDICIONAL EM ÂMBITO DIGITAL NO BRASIL À CRÍTICA MATERIAL AO DIREITO

Diante do advento das plataformas sociais, das inovações tecnológicas e das discussões sobre a democracia, os pensadores do Direito precisam compreender a necessidade de uma efetiva interlocução com outras áreas do conhecimento, sob pena de assistir, impotentes, ao esfacelamento do Estado dito “de Direito”.

Por isso, propõe-se a revisitação da Teoria dos Diálogos Institucionais¹⁶ (Cleve; Lorenzeto, 2015, pp. 183-206), que enfatiza a interação social, para além da puramente

16 A Teoria dos Diálogos Institucionais enfatiza a correlação entre Política e Direito, dinâmica em que decisões são moldadas, com intuito de superar a abordagem tradicional de definitividade e peremptoriedade exclusivamente de decisões provenientes dos atores jurídicos no Estado de Direito. Portanto, os membros institucionais de outros Poderes e até movimentos sociais são reiteradamente trazidos à análise, sob pena de uma visão monocular estrita e simplista dos atos estatais (Cleve; Lorenzeto, 2015, pp. 183-206).

institucional, entre a função judiciária e outros atores relevantes na significação constitucional, isso porque a Constituição é delineada pela interação entre seus diversos intérpretes, condicionando norma e realidade, de modo que todos os agentes inseridos devem exercer papel na definição de seu significado. Além disso, a hiperespecialização formativa se mostra inadequada aos desafios hodiernos, haja vista que o Direito se lastreia, de facto, na dimensão material-substancial, apesar de essa constatação empírica ser estranha à formação tradicional dos cursos de ciências jurídicas pelo mundo e, especialmente, no Brasil.

A causa dessa instabilidade sociopolítica e jurídica provém, nesse sentido, da dimensão material, reiteradamente ignorada pelos juristas. Faz-se mister rememorar a análise do Direito como derivado das relações sociais, especialmente nas trocas mercantis, consoante análises de Karl Marx, de Evguiéni Pachukanis e de Piotr Stutchka (Marx, 2022, p. 159-160; Pachukanis, 2022, pp. 109-116; Stutchka, 2023, pp. 107-127).

Desde o Constitucionalismo Transformador (Gonçalves *et al.*, 2023, p. 148), ocorrido na América Latina, após o declínio dos regimes ditatoriais, tem-se, no desafiador contexto do Consenso de Washington e da ascensão do neoliberalismo, a promulgação da Constituição de 1988, a qual se peculiariza mundialmente por seu caráter protetivo de direitos sociais e transindividuais. (Gomes, 2014, p. 119).

A despeito disso, Hans Kelsen (2021) firmou-se como um dos principais autores e sedimentou, na mentalidade dos operadores do Direito, uma perspectiva estritamente positivista, alijada do mundo em que os seres humanos e, por conseguinte, os próprios juristas vivem. Nessa pretensa perquirição restrita à análise, dita científica, das normas jurídicas em abstrato, a proposta do professor austríaco foi espraiada pelo “mundo jurídico ocidental” e, como consequência, edificou um muro acadêmico entre as Ciências Humanas-Sociais e o Direito. Em suma, para Kelsen e seus seguidores, o Direito deveria ser pensado deontologicamente como uma ciência associal, descolada da sociedade, ou seja, como um puro “dever-ser”.

Essa visão persiste no Brasil do século XXI, apesar de ser discursivamente temperada e mascarada de “pós-positivismo”. Nesse cenário, o senso comum jurídico tende a negligenciar a possibilidade de que cidadãos comuns, individualizados ou coletivamente, estejam engajados na interpretação do Direito, porque prevalece a crença elitista de que caberia precipuamente ao Judiciário essa função. No entanto, vê-se que o próprio texto

constitucional (BRASIL, 1988), em seu artigo 102, prevê a possibilidade do controle difuso de constitucionalidade que, inspirado no constitucionalismo anglo-saxão, permite a construção do significado constitucional, também, pela intensa troca social, que transmite às instituições estatais suas demandas.

Com efeito, foi inserida, expressamente, na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) a lógica pós-positivista, além de elementos para aumentar a abrangência da jurisdição constitucional estatal sobre as dimensões políticas e sociais, fato que ensejou o fenômeno da judicialização integral da vida humana em sociedade, sob *nomen iuris* de “princípio da inafastabilidade da jurisdição” (Gomes, 2014, p. 119).

Inserido como um fragmento do referido conceito, o ativismo judicial - termo popular nos debates políticos acalorados da atualidade, cuja semântica advém de seu caráter multifacetado - surge como resposta a questões de ordem institucional, política, social e jurídico-cultural, presentes em contextos particulares e em momentos históricos distintos. A esse respeito, Dworkin (2011, p. 451-152), embora defensor do *judicial review*, adota concepção negativa do que é ativismo judicial: forma virulenta de pragmatismo jurídico, em que o juiz ativista ignoraria o texto da constituição, a história de sua promulgação, as decisões anteriores e as tradições culturais, a fim de impor seus próprios pontos de vista.

Apesar do alto número de processos judiciais, a insatisfação com o sistema jurídico grassa no Brasil (CNJ, 2023). No âmbito eleitoral, essa prática juspositivista repaginada culminou na erosão institucional do Tribunal Superior Eleitoral e do Supremo Tribunal Federal, catalisada pela insatisfação de parcelas populacionais relevantes, cooptadas, atualmente, por políticos e por ideólogos da extrema-direita.

É nesse contexto de crise de legitimidade que a questão do ativismo judicial se torna central. Segundo Georges Abboud (2004), a atuação contramajoritária da função judiciária não configura ativismo judicial, se comprovadamente destinada a assegurar a proteção dos direitos fundamentais face à sociedade civil ou ao próprio Estado. Com efeito, tanto posturas progressistas quanto conservadoras podem ser ativistas.

Entretanto, a insatisfação popular com determinada conduta judiciária pode ensejar o efeito *backlash* (Friedman, 2005; Sunstein, 2007), como reação, gerada em função de desaprovação intensa sobre determinada decisão judicial. Esse contramovimento,

acompanhado ou não de medidas agressivas de desobediência civil, estimula a resistência às decisões judicantes e, por conseguinte, mitiga a eficácia das determinações judiciais. Nesse contexto, o Tribunal Constitucional desempenha posição contramajoritária, em que ministros (agentes políticos não eleitos) desafiam a pressão popular em uma dinâmica conflitiva. Não se vê, portanto, um direito responsivo, que reconheceria nas pressões sociais a oportunidade de autocorreção. Ao contrário, percebe-se sistema autônomo, *contrario sensu*, um caráter supremamente tecnocrata e acima das críticas sociais, pela própria etimologia da palavra que define o Supremo Tribunal Federal, como um sistema hierárquico que se distancia das necessidades reais do povo¹⁷.

Não obstante, em meio a esse choque, a desinformação e as *fake news* (como disparos em massa por aplicativos de comunicação, por exemplo) passaram a simbolizar a insuficiência do Direito, diante à materialidade e à urgente necessidade de se pensar uma sociedade para além das divisas das ciências jurídicas. Nesse contexto, percebe-se o abismo entre o Direito, precipuamente democrático, e os atores não institucionais, sejam coletivos e individuais.

Face ao advento das plataformas sociais, das inovações tecnológicas e das discussões sobre a democracia, os pensadores do Direito precisam compreender a necessidade de uma efetiva interlocução com outras áreas do conhecimento, sob pena de assistirem, impotentes, ao esfacelamento do Estado dito “de Direito”. Por isso, propõe-se a revisitação da Teoria dos Diálogos Institucionais (Cleve; Lorenzeto, 2015, pp. 183-206), que enfatiza a interação social, para além da puramente institucional, entre a função judiciária e outros atores relevantes na significação constitucional. Isso porque a Constituição é delineada pela interação entre seus diversos intérpretes, condicionando norma e realidade, de modo que todos os agentes inseridos nesta Constituição devem exercer papel na definição de seu significado. Além disso, a hiperespecialização formativa se mostra inadequada aos desafios hodiernos, haja vista que o Direito se lastreia, *de facto*, na dimensão material-substancial, apesar de essa constatação empírica ser estranha à formação tradicional dos cursos de ciências jurídicas pelo mundo e, especialmente, no Brasil.

17 Conjunto de cidadãos que convivem em um determinado espaço físico sob sistema de organização política e administrativa e que são titulares de direito público subjetivo, que lhes assegura o direito de interferir no processo decisório de organização política (Pellegrino, 2000, p. 170).

Para ilustrar a fragilidade pedagógica e epistemológica da corrente tradicional-liberal, o bilionário sul-africano Elon Musk recentemente expôs, de maneira clara, os limites do Direito, ao desafiar o Supremo Tribunal Federal com ofensas e ordens de impeachment do ministro Alexandre de Moraes, em postagens de sua plataforma social “X”, antigo *Twitter*. A resposta institucional de incluí-lo no inquérito 4781 (STF, 2019), apesar de célere, mostrou-se ineficaz e aquém do vilipêndio perpetrado por Musk à soberania nacional. Para acentuar a crise, a atitude do bilionário foi apoiada pelas majoritárias menções de apoio nas redes sociais por usuários brasileiros, o que ajuda a deslegitimar e enfraquecer as reações das instituições (Porto, 2024). Mais recentemente, o STF determinou o bloqueio da plataforma “X”, decisão ampla e difusamente desrespeitada pelos usuários e pela própria empresa “X”, por meio de tecnologias “VPN”, espelhamento de IPs e Proxy Reversos (Causin, 2024).

Ora, a combinação fática entre juristas distanciados do mundo real, com instituições de diretrizes elitistas, sob o manto socioeconômico do capitalismo financeiro e digital, torna o mundo contemporâneo em um barril de pólvora a ser aceso por representantes de ideias disruptivas. Nesse cenário, os operadores do Direito insistem em alardear o possível desmantelamento do Estado formal de Direito, como se isso representasse algo efetivamente negativo no cotidiano da maioria populacional brasileira, a qual vive a miséria material e a inexistência “de direitos” diariamente.

Portanto, conclui-se que o culto à religião jurídica do “Estado de Direito” não encontra efetivo lastro real, senão precipuamente discursivo. Diante das mudanças materiais, a visão jurídica hodierna não mais se sustenta nos moldes tradicionais-liberais, especialmente se fundada no juspositivismo ou na alternativa “pós”-positivista. No horizonte desse cenário, percebe-se que a emergência de possível regime autoritário, em detrimento do democrático, não se limita ao Poder Executivo, uma vez que poderá transbordar para o Judiciário, caso as decisões judiciais insistam em ignorar a realidade.

Posto isto, afirma-se que o Direito por si só não é solução para a insatisfação quanto à organização social vigente, e faz-se necessária a imediata reformulação propedêutica dos cursos de ciências jurídicas, com inserção de estudos voltados à realidade material da sociedade brasileira. Por isso, defende-se o investimento em pesquisas voltadas a

diversos ramos do conhecimento humano, cumulado ao estímulo à superação do Estado de Direito capitalista rumo à emancipação concreta dos seres humanos, não apenas em discursos e em leis escritas. Até lá, indivíduos do ambiente digital, como Elon Musk, continuarão a reafirmar os limites do Estado de Direito, quais sejam, o poder econômico e, hodiernamente, o poder tecnológico oligopolizado nas mãos de apenas alguns bilionários pelo mundo afora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As recorrentes crises que assolaram o início do século XXI refletiram em consequente desconfiança nas instituições democráticas ao redor do mundo. No Brasil, a situação não foi diferente. A democratização do acesso à informação, por meio do advento da popularidade das redes sociais, sobrecarregou não só o usuário, mas também enfatizou o crescente desafio do Direito em acompanhar essas inovações. Nesse contexto, reconheceram-se os limites do Estado Democrático de Direito brasileiro em lidar com o avanço do poder político, econômico e informacional de novos atores, como as *Big Techs*.

Por essa razão, fez-se crucial ressaltar as medidas de combate à desinformação em âmbito nacional e internacional, ainda bastante incipientes e claudicantes no combate à disseminação de informações falsas. Além disso, a morosidade do legislador brasileiro em definir os limites de uso desenfreado de dados pessoais e de compartilhamento indiscriminado de conteúdos inverossímeis possibilitaram o recrudescimento do uso das armas de manipulação da opinião pública, por meio da formação de *clusters*.

Em um ambiente de ascendente desconfiança dos cidadãos brasileiros sobre a eficácia das instituições democráticas, considerou-se, nesse trabalho, a importância da comunicação acertada entre as instâncias decisórias e os anseios do público on-line. Enquanto não houver aderência e compreensão entre as decisões emanadas de cima para baixo e os verdadeiros detentores do poder, permanecerá o clima de incerteza jurídica, fortalecendo, ainda mais, atores extragovernamentais, que ameaçam a soberania brasileira, como Estado independente.

REFERÊNCIAS

- ABBOUD, Georges. **Processo Constitucional Brasileiro**. São Paulo: Thomson Reuters Revista dos Tribunais, 2021.
- ALTAMIRA, César. **Os marxismos do novo século**. 1ª edição. Rio de Janeiro, RJ: Civilização brasileira, 2008;
- ARAÚJO, Cicero. BELINELLI, Leonardo. SINGER, André. **Estado e democracia: uma introdução ao estudo da política**. 1ª ed., Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2021.
- AVRITZER, Leonardo. BRAGATTO, Rachel Callai. SANTANA, Eliara. **Eleições 2022 e a reconstrução da democracia no Brasil**. 1ª ed., Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2023.
- AVRITZER, Leonardo. KERCHE, Fábio. MARONA, Marjorie. **Governo Bolsonaro: retrocesso democrático e degradação política**. 1ª ed., Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2021.
- BELLO, Enzo; BERCOVICI, Gilberto; LIMA, Martonio Mont'Alverne Barreto. **O Fim das Ilusões Constitucionais de 1988?** Rio de Janeiro: Revista Direito e Práxis, Vol. 10, N.03, 2019, p. 1769-1811.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 24 abr. 2024.
- CARVALHO, Alexandre Douglas Zaidan. **Crise, impeachment e judicialização da governabilidade: o STF e a estabilização do sistema político**. Revista do Programa de Pós-graduação em Direito da UFPA, v. 29, n. 01, p. 77-96, 2019.
- CASTELLS, Manuel. **Ruptura: a crise da democracia liberal**. 1ª ed., Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2018.
- CAUSIN, Juliana. **X driblou bloqueio no Brasil usando serviços que criam 'escudo' no tráfego, dizem provedores de internet**. São Paulo, SP, 18 set 2024. Disponível em <https://oglobo.globo.com/politica/noticia/2024/09/18/x-driblou-bloqueio-no-brasil-usando-servicos-que-criam-escudo-no-trafego-dizem-provedores-de-internet.ghtml>.
- CLEVE, Clemerson Merlin e LORENZETTO, Bruno Meneses. **Diálogos institucionais: estrutura e legitimidade**. Revista de Investigações Constitucionais, Curitiba, vol. 2, n. 3, p. 183-206, set./dez. 2015.
- CNJ. **Sumário Executivo: Pesquisa Percepção e Avaliação do Poder Judiciário Brasileiro**. Brasília, DF, abr. 2023. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2023/04/sumarioexecutivo-pesquisa-percepcao-e-avaliacao-do-pjb.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2024.
- CNJ. 2023. **Pesquisa sobre percepção e avaliação do Poder Judiciário Brasileiro**. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2023/04/sumarioexecutivo-pesquisa-percepcao-e-avaliacao-do-pjb.pdf>. Acesso em 21 de abril de 2024.

- COSTA, Pietro. **Poucos, muitos, todos: lições de história da democracia**. Curitiba, PR: UFPR, 2012.
- DWORKIN, Ronald. **A Justiça de Toga**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- ENGELS, Friedrich. MARX, KARL. **Manifesto Comunista**. 1ª edição. São Paulo, SP: Boitempo, 2010;
- FERNANDES, Bernardo Gonçalves (Editor); OLIVEIRA, Marcelo Andrade Cattoni de (Editor); *et al.* **A Constituição e o Passado. A Constituição e o Futuro. A Constituição e o que Não Veio**. Belo Horizonte, MG: Editora D'Plácido, 2023.
- FRIEDMAN, Barry. **The Politics of Judicial Review**. New York: Texas Law Review, Vol. 84, p. 257, 2005. Disponível em: <https://ssrn.com/abstract=877328>. Acesso em 16 jul 2024.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Linhas fundamentais da filosofia do Direito ou Direito natural e ciência do estado em compêndio**. 1ª ed., São Leopoldo, RS: Unisinos, 2010.
- Humprecht, E., Esser, F. & Van Aelst P. (2020). **'Resilience to Online Disinformation: A Framework for Cross-National Comparative Research'**. 24 January 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1940161219900126>. Acesso em 16 jul 2024.
- IPSOS. Ipsos Flair Brasil 2024: **Extremismo Digital**. Disponível em: https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/publication/documents/2023-10/Ipsos-Flair-Brasil-2024-Extremismo-Digital_0.pdf. Acesso em 16 jul 2024.
- KELSEN, Hans. **Teoria pura do direito: introdução à problemática jurídico-científica**. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2021.
- LAVAREDA, Antônio. **De Bolsonaro a Lula III: pesquisa, eleição, democracia e governabilidade**. 1ª ed., Salvador, BA: Editora e Comunicação, 2023.
- MARAZZI, Christian. **O lugar das meias: a virada linguística da economia e seus efeitos sobre a política**. 1ª edição. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2009;
- MARAZZI, Christian. **The violence of Financial Capitalism**. 1ª edição. Los Angeles, USA: Semiotexte, 2007;
- MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. 3ª ed., 6ª reimp., São Paulo, SP: Boitempo, 2021.
- MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2ª ed., São Paulo, SP: Expressão Popular, 2008.
- MARX, Karl. **Formações econômicas pré-capitalistas**. 6ª ed., Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1991.

MARX, Karl. **O Capital, crítica da economia política, livro I: o processo de produção do capital**. 2ª edição, 5ª reimpressão. São Paulo, SP: Boitempo, 2022;

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. 1ª edição, 5ª reimpressão. São Paulo, SP: Boitempo, 2020;

MEIO & MENSAGEM. **Cresce o percentual de brasileiros que não confia em notícias**. Disponível em: <https://www.meioemensagem.com.br/midia/cresce-o-percentual-de-brasileiros-que-nao-confia-em-noticias>. Acesso em: 16 jul. 2024.

MOUNK, Yascha. **O povo contra a democracia: por que nossa liberdade corre perigo e como salvá-la**. 1ª ed., 5ª reimp., São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2021.

NEGRI, Antônio. **Biocapitalismo: entre Spinoza e a constituição política do presente**. 1ª edição. São Paulo, SP: Iluminuras, 2015;

NICOLAU, Jairo. **O Brasil dobrou à direita: uma radiografia da eleição de Bolsonaro em 2018**. 1ª ed., Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2020.

PACHUKANIS, Evguiéni Brosnilávovitch. **Teoria geral do Direito e marxismo**. 1ª ed., 6ª reimp., São Paulo, SP: Boitempo, 2022.

PELLEGRINO, Carlos Roberto M. Conceção jurídica de povo (Estado do povo ou o povo do Estado?). **Revista de Informação Legislativa**, [s. l.], v. 37, n. 148, p. 167-176, out./dez. 2000.

PORTO, Douglas. CNN. 10 abr 2024. **Musk x Moraes: 68% das menções nas redes foram críticas ao STF, diz Quaest; 32% criticam dono do X**. Disponível em <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/musk-x-moraes-68-das-mencoes-nas-redes-foram-criticas-ao-stf-diz-quaest/>. Acesso em 15 de abril de 2024.

PRADO JÚNIOR, Caio. **A revolução brasileira; A questão agrária no Brasil; Caio Prado Júnior entrevista Chico de Oliveira**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2014;

SANTOS, Boaventura de Sousa. SILVESTRE, Helena. KRENAK, Ailton. **O sistema e o antissistema: três ensaios, três mundos no mesmo mundo**. 1ª ed., Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2021.

Supremo Tribunal Federal (STF). **Inquérito 4781/2019**. Relator: Min. Alexandre de Moraes. Relator do último incidente: Min. Alexandre de Moraes (Inq-AgR-décimo segundo). Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=5651823>. Acesso em: 22 de abr. 2024.

STUTCHKA, Piotr. **O papel revolucionário do Direito e do Estado: teoria geral do Direito**. 1ª ed., São Paulo, SP: Contracorrente, 2023.

SUNSTEIN, Cass R. **“Backlash’s Travels”**. Chicago: University of Chicago Public Law & Legal Theory Working Paper, No. 157, 2007.

TOTVS. **Clusterização:** o que é e como utilizar. Disponível em: <https://www.totvs.com/blog/inteligencia-de-dados/clusterizacao/>. Acesso em: 28 jul. 2024.

TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL (TSE). **Programa permanente de enfrentamento à desinformação no âmbito da Justiça Eleitoral:** Plano Estratégico Eleições 2022. Brasília.

UNESCO; ITU. **Balancing act:** countering digital disinformation while respecting freedom of expression. Broadband Commission research report on Freedom of Expression and Addressing Disinformation on the Internet. Set., 2020. (Executive Summary, p. 7-16; cap. 1: Introduction, p. 17-35; cap. 2: Typology of disinformation responses, p. 36-40; cap. 8: Challenges and recommended actions, p. 248-266).

ZUBOFF, Shoshana. **The age of surveillance capitalism: the fight for a human future at the new frontier of power.** 1^a ed., New York City, NY, USA: PublicAffairs, 2019.

A CIÊNCIA E OS OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS EM GASTON BACHELARD

THE SCIENCE AND EPISTEMOLOGICAL OBSTACLES IN GASTON BACHELARD

RODERJÂNIA MARIA DE SOUZA¹⁸

GREICE SANSÃO ARALDI¹⁹

ANALÚ JANAISA GONÇALVES DE SAIBRO²⁰

Resumo:

No presente artigo, argumentamos sobre a ciência e os obstáculos epistemológicos em Gaston Bachelard, englobando as categorias teóricas-conceituais acerca da interpretação bachelardiana sobre o espírito científico e seu desenvolvimento, como elemento imprescindível para o conhecimento desejável. Identificam-se os obstáculos epistemológicos que impedem o progresso científico. Esses obstáculos não excluem o pensamento filosófico, mas expõem falhas e sugerem posturas para impulsionar a evolução científica. Assim, Bachelard propõe uma nova perspectiva de análise interpretativa para os obstáculos epistemológicos, como essenciais para o avanço do conhecimento. Por fim, a partir desta movimentação teórica, percebe-se a preocupação do filósofo em tratar criticamente o conhecimento para a construção de novos pressupostos científicos.

Palavras-chave:

Ciência. Obstáculos. Epistemologia. Gaston Bachelard.

Abstract:

In this article, we discuss science and epistemological obstacles in Gaston Bachelard, encompassing the theoretical-conceptual categories regarding the Bachelardian interpretation of the scientific spirit and its development as an essential element for desirable knowledge. The epistemological obstacles that hinder scientific progress are identified. These obstacles do not exclude philosophical thought, but rather expose flaws and suggest approaches to drive scientific evolution. Thus, Bachelard proposes a new interpretative analytical perspective on epistemological obstacles as essential for the advancement of knowledge. Finally, through this theoretical movement, we observe the philosopher's concern in critically addressing knowledge for the construction of new scientific assumptions.

Keywords:

Science. Obstacles. Epistemology. Gaston Bachelard.

¹⁸ Especialista em Docência no Ensino de Filosofia pelo Centro Universitário Cidade Verde. Bacharel em Filosofia pela Faculdade São Luiz. Licenciada em Filosofia pelo Centro Universitário Cidade Verde. Professora de Filosofia na Rede Municipal de Ensino de Brusque, Santa Catarina, Brasil.

¹⁹ Especialista em Filosofia, Ética e Cidadania pela Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo. Bacharel em Filosofia pela Faculdade São Luiz. Licenciada em Ciências da Religião pelo Centro Universitário Cidade Verde. Atualmente, cursa Pós-Graduação em Filosofia e Teoria do Direito pela Pontifícia Universidade de Minas Gerais. Professora de Filosofia na Rede Municipal de Ensino de Brusque, Santa Catarina, Brasil.

²⁰ Especialista em Gestão Escolar pelo Centro Universitário Cidade Verde. Bacharel em Administração Pública pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Atualmente, cursa Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Cidade Verde.

INTRODUÇÃO

O pensamento científico, ao longo dos séculos, passou por transformações profundas que moldaram tanto o seu desenvolvimento quanto sua compreensão filosófica. Gaston Bachelard, um dos maiores filósofos da ciência do século XX, desafiou a forma tradicional de se pensar a ciência ao propor uma abordagem crítica e reflexiva sobre os processos científicos. O filósofo defendeu que a ciência não deve se limitar a explicações empíricas imediatas ou a modelos previamente estabelecidos. O verdadeiro conhecimento científico é uma constante reforma, um processo de revisão e superação de ilusões que estão presentes nas observações iniciais e nas crenças que consideramos evidentes.

A ciência era amplamente vista como um sistema unificador e empírico, onde o conhecimento humano e científico era organizado por uma razão universal e estável. No entanto, esse modelo se mostrava insuficiente para lidar com as complexidades do mundo invisível e sutil que a ciência começava a desvendar no início do século XX. Bachelard, então, sugeriu que o real não poderia mais ser compreendido apenas pelos objetos observáveis, mas por meio de uma organização racional das experiências científicas. Essa nova perspectiva de pensamento exigia que o cientista adotasse uma postura crítica diante do conhecimento.

Para tanto, destacou que o progresso da ciência depende da capacidade de transcender os limites do conhecimento vulgar e das explicações imediatas, adotando uma nova epistemologia que reconheça a natureza provisória do real. A ciência não é um edifício estático de verdades, mas um processo contínuo de revisão e transformação. A filosofia da ciência, para Bachelard, deve ser entendida como uma pedagogia que estimula o pensamento crítico, a flexibilidade e a aceitação das mutações e incertezas inerentes ao processo de produção do conhecimento.

Ao analisar os obstáculos epistemológicos que impedem o avanço do conhecimento científico, Bachelard não rejeita o pensamento filosófico, mas aponta suas falhas e limitações, sugerindo caminhos mais adequados para sua evolução. Destaca-se a importância dos obstáculos epistemológicos, não apenas como desafios, mas como elementos que contribuem para a progressão da ciência.

A filosofia das ciências, nesse sentido, deve não só refletir sobre o desenvolvimento histórico dos conceitos científicos, mas incorporar uma análise psicológica dos interesses culturais que permeiam esses avanços. Logo, a epistemologia deve lidar com a constante tarefa de transformar fatos em ideias que, longe de buscar respostas imediatas, alimentam um sistema de pensamento em constante evolução.

Desse modo, o progresso do espírito científico depende da superação dos obstáculos epistemológicos, como a primeira experiência, o realismo ingênuo e a vontade de dominação presente no desejo de controle sobre o conhecimento. Esses obstáculos, ao serem reconhecidos e trabalhados, abrem caminho para uma ciência que não se limita a dogmas e respostas prontas, mas que se refina continuamente através da crítica e da experimentação.

Portanto, a compreensão da perspectiva bachelardiana sobre a ciência e os obstáculos epistemológicos contribuem para o desenvolvimento do espírito científico contemporâneo, pois ao identificar e enfrentar esses desafios, o cientista abre novas possibilidades para a evolução do conhecimento.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO CIENTÍFICA E EPISTEMOLÓGICA

A reflexão sobre as estruturas que moldam posturas analíticas, seguida pela adaptação a conhecimentos e posições que transcendem as limitações impostas pelas necessidades de explicações científicas desprendidas dos conceitos pré-estabelecidos e imediatos, desafia o pensamento filosófico de Gaston Bachelard. O filósofo optou por mudar sua postura para chegar mais abertamente ao processo de experiência científica que consiga ser mais completo e integrador. A saber, no final do século XIX acreditava-se no caráter empírico e unificador do conhecimento científico e humano sobre a realidade.

(...) a unidade da experiência surge sob duplo ponto de vista: para os empiristas, a experiência é uniforme em sua essência, visto que tudo advém da sensação; para os idealistas, a experiência é uniforme, visto que refratária a razão. Na adoção como recusa, o ser empírico constitui um bloco absoluto. (...) acreditando afastar toda preocupação filosófica, a ciência do século passado apresentava-se como conhecimento homogêneo, como a ciência do nosso próprio mundo é organizada por uma razão universal e estável, com a sanção final do nosso interesse comum (Bachelard, 2006, p. 13).

Desta maneira, o cientista, ao se relacionar e interagir nas perspectivas comuns a todos, acabava por realizar demonstrações que seguiam as mecânicas e geometrias determinadas pelo seu círculo social, sem adotar uma postura crítica em relação aos princípios e medidas utilizados. Essa dinâmica evidenciava a presença de um consenso firmado em relação a todos os fenômenos estudados. A princípio, parecia existir uma simetria natural entre Filosofia e Ciências, onde o conhecimento gerado por uma área era prontamente aceito pela outra, como se fosse a única maneira legítima de produzir entendimento. Nesse contexto, as ações eram orientadas por modelos previamente estabelecidos, formulados de maneira específica e com propósitos já definidos.

(...) pensem, tirem medidas, contêm; desconfiem do abstrato, desconfiem da regra; apliquem os jovens espíritos ao concreto, ao fato. Ver para compreender, esse era o propósito dessa estranha pedagogia. Pouco importa se o pensamento for em seguida do fenômeno mal visto à experiência mal feita. (...) se a ligação epistemológica assim estabelecida for do pré-lógico da observação imediata à sua verificação sempre infalível pela experiência comum, em vez de ir ao programa racional de pesquisas ao isolamento e à definição experimental do fato científico sempre artificial, sutil e oculto (Bachelard, 2006, p. 14).

Contudo, diante das revelações da ciência contemporânea sobre um universo invisível que escapa à observação natural, e considerando uma interpretação habitual, muitas vezes inadequada, surgiram questionamentos e reflexões inéditas acerca dos princípios realistas que regem a composição dos elementos. A ciência lida, a partir deste marco, com um mundo infinitamente pequeno, recentemente descoberto, que desafia a visualização direta. Isso implica que a contribuição para o conhecimento não reside mais nas coisas em si, como acreditavam os empiristas. De acordo com Bachelard (2006, p. 15), “o real perde a sua individualidade fisicamente seguindo no sentido dessas regiões profundas da física infinitesimal, o cientista irá dar mais importância à organização racional de suas experiências na medida em que fizer aumentar o rigor dela”.

A precisão das experiências científicas demandaria uma organização racional, e tal abordagem deveria ser adotada pelo cientista moderno. No século XIX, as hipóteses científicas eram vistas como meros meios de expressão, sendo a validade da ciência fundamentada na realidade dos objetos e na sua capacidade hipotética por meio das relações estabelecidas entre eles (Rosa, 2012, p. 21). Este esquema revelou-se inadequado,

uma vez que, diante da mínima contradição ou dificuldade, as hipóteses convencionais eram prontamente abandonadas.

Assim, com a apresentação de novas perspectivas e abordagens alterou-se completamente a ordem lógica que se acreditava ocorrer à formação do pensamento científico, para Bachelard (2006, p. 15), “Os objetos são representados por metáforas; é sua organização que representa o papel da realidade; o hipotético agora é o nosso fenômeno”. A partir da lógica, novas maneiras e formas foram criadas para o cientista abordar e criar o conhecimento científico.

O real passou a ser encarado como dado provisório que exige inventário e classificação. Nesse contexto, a reflexão apresenta um novo sentido ao fenômeno inicial, pois sugere uma sequência orgânica de pesquisa, uma racionalidade ordenada que, de início, não nos fornece dados confiáveis. Para Bachelard (2006, p. 16), “O conhecimento científico é sempre uma reforma de uma ilusão”. Isto significa que o trabalho científico deve ser visto como uma hipótese de trabalho, de fenomenologia de trabalho, visto que a realidade poderá ser alterada a qualquer momento por influências ou fenômenos que ocorrem durante o processo de formação e concretização do conhecimento, não sendo cessada na descrição minuciosa do mundo imediato.

No cenário contemporâneo, as ciências devem ser epistemologicamente caracterizadas como domínios de pensamento que rompem de maneira decisiva com os vínculos do conhecimento vulgar. Assim, a epistemologia caracteriza-se como algo descontínuo, que se opõe à crença científica geral de que há uma cultura unânime (Rosa, 2012, p. 46). Devido às descobertas científicas, as técnicas, os procedimentos, a forma de registro e os conhecimentos gerados passaram a ser processos que não mais se mostram suficientes para determinar as características filosóficas que são fundamentais para o desenvolvimento científico.

Com a perspectiva de Bachelard, o filósofo deve aprender a observar e ter consciência de que os procedimentos científicos possuem novos aspectos de caráter indireto sob a perspectiva da nova ciência que o coloca conseqüentemente em um ambiente epistemológico novo, pois se adotam novos rigores ligados a procedimentos já conhecidos, mas observados de diferentes perspectivas.

A adoção de um rigor, as técnicas estruturadas e os conhecimentos já confrontados serão utilizados para nortear os procedimentos novos, além de outros que se pretende produzir. Adotar o rigor científico não altera o pensamento basilar da medida ou a idade de certo equilíbrio, ou de identidade de massa, ao contrário, aplicam-se esses princípios fundamentais para o senso comum de modo amplo e aberto, não dotado de determinismos limitadores.

Por essa questão, é preciso distinguir o conhecimento vulgar do conhecimento científico, para que possa haver reflexão do procedimento desprendido de posturas limitadoras. Os procedimentos e as técnicas precisam levar o pesquisador a reflexão sobre a capacidade de perceber as variações e transformações decorrentes da pesquisa e fomentar a realização da “(...) preparação nominal dos fenômenos tecnicamente construídos” (Bachelard, 2006, p. 16). O filósofo atenta-se para a questão da capacidade de demonstrar as técnicas científicas rigorosamente dependentes de procedimentos ditos universais, ou seja, aqueles que não estão presentes na natureza e não constituem uma sequência natural de fenômenos da natureza.

A ciência, segundo Bachelard, é um fenômeno natural que precisa seguir procedimentos técnicos rigorosos para produzir conhecimento científico, sem deixar de observar as diversas mudanças que o conhecimento rigoroso pode produzir durante o trabalho de pesquisa. Assim, considerar os fenômenos é fundamental para que se observe as características instáveis e diversas desse conhecimento, pois observar tais mudanças traz fidelidade e confiabilidade à produção científica.

O filósofo aponta uma crítica à filosofia contemporânea quando observa uma relativa escassez de atenção voltada à filosofia das ciências, ao mesmo tempo em que as filosofias do conhecimento parecem receber menos destaque. Dessa forma, os conhecimentos científicos, embora amplamente aceitos socialmente, são muitas vezes percebidos meramente como valores utilitários. Segundo Cruz (2010, p. 2), “(...) a atividade científica pode e deve partir de várias correntes filosóficas, e não ficar presa em uma somente”. Assim, nesse cenário negligenciado, a ciência não passa de uma aventura de teorias e experiências artificiais, além de desviar os cientistas dos valores naturais, onde a racionalização das ideias estaria prejudicando a obtenção de novas ideias.

Se um filósofo fala do conhecimento, ele o quer direto, imediato, intuitivo. Acaba-se por fazer da ingenuidade uma virtude, um método. Se um filósofo fala da experiência, as coisas vão também depressa: trata-se de sua experiência, do desenvolvimento tranquilo de um temperamento. Acaba-se por descrever uma visão pessoal do mundo como se ela descobrisse ingenuamente o sentido de todo o universo. E a filosofia contemporânea é assim, uma embriaguez de personalidade, uma embriaguez de originalidade que inaugura um existencialismo imediato (Bachelard, 2006, p. 19).

Isso implica afirmar que, para efetivamente contribuir na formação do espírito científico moderno, é necessário liberar-se de posturas concebidas anteriormente que o pesquisador possa ter. Torna-se crucial que o filósofo assuma uma posição crítica em relação ao seu próprio trabalho e àquilo que produz. Para alcançar esse objetivo, é crucial compreender que, na atividade científica contemporânea, o pensamento científico não se desenrola de maneira linear, precisa e inquestionável, não é facilmente conduzido a resultados constantes e imutáveis.

Ao assumir a promoção da existência como sua essência, a ciência adquire o papel de colocar o existencialismo no centro dos interesses filosóficos. Este enfoque nas experiências torna-se a força propulsora que inspira o pensamento crítico adotado pelo filósofo.

(...) a necessidade de inversão radical da fenomenologia do ser humano, de modo a descrever o ser humano como uma promoção do ser; a existência da ciência se define como um progresso do saber. Em suma, a ciência é um dos testemunhos mais irrefutáveis da existência essencialmente progressiva do ser pensante; um pensamento cognoscente (Bachelard, 2006, p. 20).

Para impulsionar a alegada transformação que envolve questões múltiplas e interligadas, como a produção do conhecimento científico que desafia os fundamentos filosóficos estabelecidos ao propor a desvinculação de estruturas que por muito tempo foram consideradas verdadeiras, é necessário manter e monitorar as habilidades intelectuais do cientista e do filósofo. A limitação inerente ao pensamento indicado em indivíduos, sejam eles filósofos ou cientistas, conduz a uma compreensão inevitavelmente restritiva, inflexível e moldadora. Isso implica que seja necessário permitir que a aplicação do método científico se ajuste de maneira adequada ao problema apresentado. Torna-se essencial flexibilizar as abordagens de estudo e experimentação.

Para o filósofo, é evidentemente difícil tratar o pensamento científico de maneira objetiva, pois ao invés de encará-lo como obstáculo absoluto, ou seja, de oportunidades mais do que empecilhos, de possibilidades mais do que impossibilidade em seu contexto, a limitação do pensamento humano domina o pensamento científico desejável.

Se antes cada nova teoria representava um andar a mais no edifício científico, após Bachelard cada nova teoria destrói esse tal edifício e outra construção inteiramente nova é erguida. Além disso, a história das ciências instaurada por Bachelard é recorrente, é uma história cujos fatos passados são analisados a partir da ciência atual, em que o presente serve de ponto de partida para desvendar as dificuldades do passado e entender como se desenrolou o processo da ciência até hoje (Cruz, 2010, p. 2).

Assim, a filosofia da ciência deve ser, essencialmente, uma pedagogia científica na contribuição da formação para a ciência nova. Uma pedagogia em que, no início, os pensamentos e os procedimentos não são definitivos, estáticos e ordenados; os pensamentos e a maneira de encarar a ciência devem transformar os valores racionais pré-estabelecidos historicamente. Por consequência, a transformação da filosofia da ciência ocorre com novas abordagens e resultados, de modo a renunciar ao real imediato e fornecer sua contribuição para a ciência.

Para que se possa descrever a atividade científica do passado através da lente do conhecimento atual, é preciso que a História das Ciências esteja baseada na epistemologia, uma vez que ela indicará quais são os valores verdadeiramente científicos. Por outro lado, a epistemologia deve também lançar mão da História das Ciências para que, através dos dados históricos obtidos, possa distinguir aquilo que serviu como fundamento para a ciência atual daquilo que não serviu. Dessa forma, epistemologia e História das Ciências devem se utilizar mutuamente (Cruz, 2010, p. 2).

Nessa perspectiva, o ecletismo objetiva inter-relacionar todos os sistemas de formação do conhecimento e do pensamento existentes, oferece lugar à filosofia das ciências que pretende destacar os processos variados e distintos da descoberta. Para isso, Bachelard enfatiza o pluralismo filosófico, conceituado como *polifilosófico*, atento aos elementos diversos presentes na experiência e na teoria.

É crucial encorajar os cientistas a explorarem e valorizarem a ocorrência de erros, a apresentarem ideias tanto vagas quanto definidas, e a considerarem contradições mesmo na ausência de provas concretas. É necessário desafiar tanto o lógico quanto o ilógico, reconhecendo que diferentes problemas no pensamento científico exigem distintos coeficientes filosóficos.

Conforme o filósofo Bachelard (2006, p. 25), “Cada abordagem demanda uma filosofia detalhada do ponto de vista epistemológico, uma filosofia diferencial capaz de reestruturar o panorama filosófico geral dos pensadores”. Desta maneira, é necessário adotar uma proposta de transformação flexível, longe de ser total e acabada e diferente da comumente utilizada, que proporcione mais nitidez e compreensão das mudanças recorrentes, uma filosofia que reflita as características transformadoras do conhecimento científico moderno.

Em resumo, a concepção científica de Bachelard abraça a aceitação das possibilidades de mutação e negação tanto dos fatos estabelecidos quanto daquilo que é desconhecido, buscando incorporar ao conhecimento científico moderno uma amplitude correlata. Essa amplitude é organizada de forma a, ao lidar com fenômenos desconhecidos, propor-se a compreendê-los, estudá-los e abordá-los de forma efetiva.

2 APONTAMENTOS CIENTÍFICOS E FILOSÓFICOS PARA A IDEIA DE OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS

Na ciência, busca-se criar condições particulares que promovam a autonomia e a crítica, introduzindo valores objetivos e inovadores nas experiências antigas e nas novas. É essencial ultrapassar as fronteiras do espaço absoluto, permitindo uma abordagem mais flexível e adaptável à complexidade do conhecimento em constante evolução.

De acordo com Bachelard (2006, p. 29), “A revolução epistemológica deve esclarecer o racionalismo e colocar em posição subalterna o empirismo. Essa tarefa pode parecer simples, pois do conhecimento científico compreendem-se os fatos e as razões condizentes com a realidade do esforço instrutivo”. Significa dizer que o racional em ciência é determinado na experimentação nominal do fenômeno, percebendo assim, a sensibilidade da adaptação racional.

(...) as estruturas racionais são mais visíveis em segundo posição do que em primeiro dado; elas adquirem verdadeiramente sua perfectibilidade quando atingimos os modelos experimentais da segunda aproximação; eis porque uma segunda aproximação dá frequentemente a noção assim esclarecida, a assinatura da racionalidade. A partir do momento que aparece a segunda aproximação, o conhecimento se acompanha necessariamente de certa consciência de perfectibilidade; a prova que o conhecimento adquire valor (Bachelard, 2006, p. 30).

O filósofo compreende a importância do racionalismo aplicado na atividade científica sem se vincular, necessariamente, a interesses imediatos ou supersticiosos. Essa abordagem harmoniza-se com o desapego de objetivos momentâneos. Para que isso se concretize, é essencial a presença de valores embasados em reflexões independentes de ensinamentos prévios. Dessa forma, ocorre a progressão do conhecimento científico, caracterizada por uma interpretação consciente e paciente, envolvendo uma análise aprofundada dos fenômenos explorados pelo cientista.

Entretanto, o que é o racionalismo aplicado para Bachelard? Segundo o autor (2006, p. 109), “(...) é a necessidade moderna do pesquisador científico compreender o incompreensível através de métodos racionais, aplicando técnicas de experimentação de modo dinâmico que o façam observar diferentes aspectos da experiência científica”. Sendo aplicado sob a forma de uma estrutura racional entre a estrutura realista e a estrutura simbólica presente nas experiências científicas, dado os interesses científicos e filosóficos que necessitam.

No contexto filosófico exigente e angustiante por experimentação desprendida, o materialismo técnico compreende a “(...) função de submeter tudo o que precisa ser qualificado de irracional em suas matérias, em seus objetos” (Bachelard, 2006, p. 112). Significa dizer que os objetos devem ser instrumentalizados, facilitar e desenvolver a experiência. Deste modo, a função da filosofia da ciência consiste em evidenciar a diversidade intrínseca ao pensamento e destacar o quanto os filósofos poderiam aprender ao direcionar seu foco de estudos para o conhecimento científico moderno.

Destarte, encara a experiência científica caracterizando um pensamento focado na abstração e na concretização sem romper o traço de união imposta pela linguagem formal e histórica proporciona ao filósofo a capacidade de compreender a reciprocidade das dialéticas que vão infinitamente nos dois sentidos, segundo o filósofo (1996, p. 106), “(...) do espírito para as coisas e das coisas para o espírito”. O conceito de racionalismo aplicado e materialismo técnico são utilizados para responder às necessidades da sociedade contemporânea e do conhecimento científico, por consequência oferecem aos pesquisadores os mecanismos necessários para conduzir a ciência.

Os apontamentos acerca do racionalismo aplicado destacam-se por proporcionar novas perspectivas às experiências, permitindo uma maior imersão na dialética dos campos epistemológicos que permeiam os valores do racionalismo e do experimentalismo. Atualmente, fundamentar as ciências sem explorar o diálogo filosófico entre o racionalista e o experimentador tornou-se impraticável. Na visão de Bachelard, uma certeza dual emerge: a existência do real vinculado à experiência, denominado como o real científico, e a convicção de que os argumentos racionais derivados da experiência constituem, por si só, a própria vivência. Nesse contexto, a rigurosidade revela-se como elemento essencial para a razão, proporcionando um alicerce sólido para a compreensão e avanço do conhecimento científico.

Percebe-se, então, que o espírito moderno exige essa capacidade de flexibilização entre duas filosofias contrárias ou mais, devido ao fato das filosofias do conhecimento científico se opor em ordem a partir do racionalismo aplicado. Tais questões apontadas servem de base para a criação posterior do conceito denominado obstáculos epistemológicos. Em suma, na busca de novas observações para o desenvolvimento do estudo científico, Bachelard confronta as teorias e campos do saber, estabelecendo novos rumos conceituais.

3 OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS

Bachelard apresenta os obstáculos que impedem a progressividade científica, porém, não elimina ou exclui todo o pensamento filosófico nesse processo, ao contrário, aponta as falhas e impedimentos que todos os métodos apresentam e procura indicar posturas que seriam mais adequadas a cada um para promover sua evolução. Determina os lados positivos de todos os obstáculos, reiterando sua importância para chegar ao ponto em que a ciência está e o que é preciso para que ela evolua, em um processo natural, desmedido e completo.

Estudando a noção de obstáculo epistemológico no seu desenvolvimento histórico do pensamento científico, Bachelard percebeu, ao longo da história da ciência, que fatos mal interpretados ou mal explicados chegavam a impedir pesquisas importantes. Cada conceito científico tem uma história, foi elaborado através de sínteses sucessivas (Cesar, 1989, p. 20).

A filosofia das ciências deve, então, evidenciar os valores da ciência, refazendo seus períodos de desenvolvimento, estudando psicologicamente seus interesses culturais

e, ainda, deve determinar os elementos da verdadeira orientação profissional da cultura científica. Assim, compreender a noção de obstáculo epistemológico, seu desenvolvimento histórico sobre o pensamento científico, na prática da educação, é algo extremamente difícil. Em seu princípio, a história é de fato hostil a todo esse julgamento normativo, porém é preciso orientação sob uma perspectiva normativa para julgar a eficácia do estudo.

Tudo o que encontrarmos na história do pensamento científico está bem longe de servir efetivamente à evolução desse pensamento. Certos conhecimentos, mesmos justos, estancam muito cedo pesquisas úteis. A epistemologia deve então selecionar os documentos coligidos pelo historiador. Ele deve julgá-los do ponto de vista da razão e inclusive do ponto de vista da razão evoluída, porque apenas atualmente podemos julgar plenamente os erros do passado espiritual. De resto, mesmo nas ciências experimentais, é sempre a interpretação racional que fixa os fatos em seu devido lugar. No eixo experiência-razão e no sentido da racionalização que se encontram ao mesmo tempo o perigo e o êxito. Só a razão dinamiza a pesquisa, porque só ela sugere para além da experiência vulgar (imediate e especiosa) a experiência científica (indireta e fecunda) (Bachelard, 2006, p. 149).

Nesse período, esclarece-se o papel da epistemologia para o desenvolvimento do pensamento científico, no qual os fatos se tornam ideias inseridas em um sistema de pensamentos, que não anseiam por respostas imediatas e específicas. Esse sistema transforma os fatos em obstáculos que precisam ser superados para que o pensamento flua.

Compreender essa noção de obstáculo epistemológico é o ponto inicial para que a ciência contemporânea evolua e vislumbre o devido valor espiritual da história do pensamento científico. A contínua preocupação com a objetividade das ciências deve ser substituída por posturas e conceitos diferentes, com as mesmas designações e explicações diferentes.

A epistemologia capta os conceitos científicos nas sínteses psicológicas progressivas, estabelecendo noções dispostas de como um conceito produziu outro e se ligou a um diferente conceito. Essa é a formação do sistema de pensamentos, não existe exclusão de conceitos. Ao contrário, existem inserções de diversos conceitos que explicam o funcionamento do conceito científico. Por isso, a cultura científica deve estar “(...) em estado de mobilização permanente, substituir o saber firmado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico, dialetizar todas as variáveis experimentais, obter razões de evoluir” (Bachelard, 2006, p. 151). Logo, é preciso determinar a importância dos obstáculos epistemológicos que impedem a

formação adequada do conhecimento e do progresso científico, pois contribuem, perante a postura epistemológica, os rudimentos de uma psicanálise da razão.

Para se formar o espírito científico contemporâneo, o primeiro obstáculo epistemológico que se apresenta é a experiência primeira, que comumente é colocada antes do espírito científico. A capacidade crítica, nesse estágio, não agiu explicitamente, a experiência não pode ser um apoio seguro, precisa ser desafiada. Nessa filosofia, tudo é mais ou menos onde predomina a segurança, a clareza.

Compreender que não há evolução do pensamento sem a insegurança e a mobilidade de enxergar o desconhecido de maneira aberta, esse é o papel do cientista da atualidade, pois “(...) o espírito científico deve formar-se contra a natureza, contra o adestramento natural, contra o fato colorido e diverso. O espírito científico deve formar-se reformando-se” (Bachelard, 2006, p. 152), ao passo que se deve deixar de lado o impulso natural, que é reflexo do adestramento psicológico. O espírito científico deve instruir-se purificando substâncias naturais e ordenando os fenômenos. Essa instrução é um tipo de psicologia que deve e pode generalizar-se.

Exposto o primeiro obstáculo, apresenta-se o obstáculo realista. Em sua forma ingênua e afetiva, a certeza realista parece possuir uma alegria egoísta. O realismo desenvolve um sentimento de posse que é preciso deixar de lado, pois leva à necessidade de lucro, mesmo que pequeno, e distorce o objeto fundamental do espírito científico atual, que é a paciência na busca da verdade. Em seguida, o obstáculo animista é repulsivo a si mesmo, pois é centrado em suas teses de vitalidade, limita-se aos elementos. Assim, quando uma determinada matéria deixa de ser vital, animada, perde algo essencial para ser experimentada e leva o cientista a limitar-se diante das infinitas possibilidades de instrução que, mesmo não sendo vital, a matéria pode apresentar.

Enquanto o obstáculo da libido apresenta como característica principal sua vontade de dominar os homens. Esse poder de desvio se afirma como uma compensação que aparece nas representações consideradas perigosas, devido ao sentimento de orgulho que evidencia a impotência. Provoca desânimo e falta de interesse no estudo em andamento, gerando incredulidade na capacidade de desenvolvimento do indivíduo e na capacidade de aprendizagem da experiência científica.

Apresentados os principais obstáculos epistemológicos que impedem o desenvolvimento do espírito científico, segundo Bachelard, entende-se a necessidade de propor mudanças de abordagens experimentais que levam ao progresso do conhecimento.

A saber, compreender que a ação do pensamento científico requer filosofias diversas e que todas as filosofias do conhecimento científico se opõem em ordem a partir do racionalismo aplicado. De um lado, o racionalismo e o idealismo, de outro, o materialismo técnico e o realismo ingênuo. Como salienta Bachelard, são perspectivas de pensamentos enfraquecidos. Assim, o conhecimento científico requer a aplicação de diferentes enfoques e diferentes metodologias, pois é necessário confrontar as pesquisas que se realizam para produzir resultados confiáveis.

Com isso, procura-se demonstrar o esquema contraposto que embasa seu posicionamento argumentativo e centraliza o racionalismo aplicado e o materialismo técnico em direções opostas, no intuito de estabelecer, dentro de sua argumentação, a posição das doutrinas: realismo, empirismo, positivismo, formalismo, convencionalismo e o idealismo no pensamento racional (aplicado). E material (técnico), na interpretação sistemática da evolução do conhecimento científico histórico, direciona as necessidades evolutivas do pensamento e do espírito científico contemporâneo.

No intuito de proporcionar ao pesquisador uma concepção pedagógica de seu pensamento, Bachelard esclarece a importância do idealismo na reconstrução do racionalismo moderno mais ativo e suscetível, visto que informa os conhecimentos das novas regiões da experiência. Entretanto, na experiência científica moderna, o idealismo perde toda a eficácia, pois é uma doutrina solitária, isto é, não tem uma realidade social.

Sob outra perspectiva, encontra-se a inércia histórica e progressiva que direciona ao realismo, “(...) a uma concepção da realidade como sinônimo da irracionalidade” (Bachelard, 2006, p. 111), um realismo que vai da teoria ao positivismo, que promove a perda inexplicável da necessidade, bem como não apresenta nada útil e necessário.

Assim posto, deve-se direcionar o pensamento e a atividade filosófica ao eixo central do pensamento científico. Todas as tendências reducionistas apresentadas, na perspectiva de Bachelard, impedem a construção do pensamento científico e não o permitem evoluir.

Portanto, o conhecimento da presença destes obstáculos proporciona, ao cientista, possibilidades de experimentação mais realista e mais condizentes com as necessidades de desenvolvimento científico atual, no sentido de aprimoração do espírito científico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ciência não se constrói como um acúmulo linear de conhecimento, mas através da constante desconstrução e reconstrução de teorias e métodos. Bachelard propôs uma ruptura com o empirismo tradicional e o idealismo, na defesa de que o conhecimento científico é dinâmico e sujeito a revisões contínuas. O real, segundo o filósofo, não se apresenta de forma direta, mas como um fenômeno a ser constantemente redefinido pelas ferramentas racionais e técnicas empregadas pelos cientistas.

Essa perspectiva destacou a necessidade de uma perspectiva pluralista, em que o erro e a incerteza não são vistos como falhas, mas como etapas essenciais no avanço da ciência. A filosofia da ciência, para Bachelard, deve ser uma pedagogia que valoriza o pensamento, a complexidade e as contradições inerentes ao processo científico. É através dessas práticas que o conhecimento científico evolui e reflete um espírito crítico que transcende o imediatismo do real para alcançar uma compreensão mais profunda e mutável do mundo.

A evolução do conhecimento requer a identificação e a superação dos entraves que surgem da própria natureza humana ou das limitações históricas e culturais. Dessa forma, deixa claro que a ciência é um campo onde o pensamento precisa se reformar e adaptar constantemente para alcançar novos patamares de compreensão. A crítica filosófica de Bachelard, no processo de produção científica, revisitou a importância de uma ciência que, não apenas avance em experimentação técnica, mas que evolua em termos de compreensão racional e reflexão crítica.

Portanto, os obstáculos epistemológicos, quando reconhecidos, tornam-se motores do espírito científico, permitindo à ciência alcançar seu potencial pleno de inovação e descoberta. O verdadeiro progresso científico não ocorre simplesmente ao superar barreiras externas, mas ao lidar com as limitações internas de nossa capacidade de pensar e interpretar o mundo.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A epistemologia**. Trad. Fátima Lourenço Godinho e Mário Carmino de Oliveira. Portugal: Editora Edições 70, 2006.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 1996.

CESAR, Constança Marcondes. **Bachelard**: ciência e poesia. São Paulo: Editora Paulinas, 1989.

CRUZ, Mariana. Bachelard e a ciência contemporânea. **Revista Educação Pública**, 2010. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/10/1/bachelard-e-a-ciencia-contemporanea#:~:text=De%20acordo%20com%20Bachelard%2C%20a,parte%20de%20seu%20processo%20evolutivo>. Acesso em: 13 abr. 2024.

ROSA, Carlos Augusto de Proença. **História da ciência**: a ciência moderna. 2. ed. Brasília: Editora FUNAG, 2012.

ROSA, Carlos Augusto de Proença. **História da ciência**: a ciência moderna. 2. ed. Brasília: Editora FUNAG, 2012.

EDUCAÇÃO MORAL E HUMANIDADE NA PEDAGOGIA DE IMMANUEL KANT

MORAL EDUCATION AND HUMANITY IN IMMANUEL KANT'S PEDAGOGY

APARECIDO DE ASSIS²¹

Resumo:

Este artigo visa analisar a concepção de educação moral e de humanidade refletida por Immanuel Kant em sua principal obra pedagógica, *Über Pädagogik*, que foi traduzida para o francês por Aléxis Philonenko com o título *Réflexions sur l'Éducation*. O artigo vem composto de duas partes, das quais a primeira procura analisar a visão kantiana sobre a necessidade do homem de ser educado, já que o homem é a única criatura que tem necessidade de educação. A segunda procura refletir como Kant concebe a educação em uma perspectiva moral e humana como um meio do homem superar a animalidade que o impede de uma melhor convivência com os outros no contexto social.

Palavras-chaves:

Disciplina. Educação moral. Humanidade. Pedagogia.

Abstract:

This article aims to analyze the conception of moral education and humanity reflected by Immanuel Kant in his masterpiece pedagogical *Über Pädagogik*, which was translated into French by Alexis Philonenko entitled *Reflexions sur l'Éducation*. The article is composed of two parts, the first of which seeks to analyze the Kantian view about man's need to be educated, since man is the only creature who needs education. The second seeks to reflect how Kant conceives of education and human moral perspective as a means to overcome the animalism of man that keeps a better coexistence with others in the social context.

Keywords:

Discipline. Moral Education. Humanity. Pedagogy.

21 Doutor em Filosofia.

INTRODUÇÃO

Ao propor uma análise sobre educação em Immanuel Kant, logo surge a pergunta: até que ponto o filósofo alemão se importou em produzir algum pensamento sobre a educação? Em princípio, a resposta a essa pergunta exige algumas reflexões, quando se nota que não há um tratado desenvolvido por Kant sobre Educação na mesma categoria que a Teoria do Conhecimento ou a Filosofia Moral²². A única obra que existe sobre Educação atribuída a Kant é *Über Pädagogik* que foi publicada pelo seu aluno Friedrich Theodor Rink em 1803. Conforme os relatos de Philonenko, Kant teria confiado ao seu aluno Rink a responsabilidade pela publicação da obra *Über Pädagogik*, entregando-lhe os rascunhos dos quatro cursos sobre Pedagogia que ele havia dado na Universidade de Königsberg. Ao entregar os rascunhos dos cursos para Rink, Kant lhe teria dito: “escolha o que possa ser mais útil para o público” (Kant, 1966, p. 11).

Talvez não haja dúvida de que Rink teve alguma participação em termos de ideias na publicação da obra pedagógica de Kant. Um exemplo disso está no próprio título *Über Pädagogik* (*Sobre a Pedagogia*), que muito provavelmente tem sido dada pelo próprio Rink. No que se refere aos escritos em si, Rink procurou ser fiel ao seu mestre, tendo como base os rascunhos que lhe foram entregues por Kant. Nesse sentido, o trabalho desenvolvido por Aléxis Philonenko na tradução da obra do alemão para o francês, e na sua contribuição na parte da introdução e dos comentários, é de extrema relevância. Philonenko, ao unir a tradução da obra com os seus comentários, produziu um trabalho grandioso, no qual ele procura identificar algumas semelhanças de pensamento sobre educação com outras obras escritas por Kant. Como o trabalho de Philonenko é um pouco mais extenso, ele preferiu atribuir o título: *Réflexions sur l'Éducation*. Segundo ele, esse título tem maior proximidade com o pensamento de Kant sobre educação, que não se limitou a um tratado de Pedagogia, mas em uma reflexão mais profunda sobre a educação no que tange à formação moral do ser humano.

22 Nota-se que a obra *Über Pädagogik* foi publicada pelo aluno de Kant Friedrich T. Rink. Essa obra reúne o que há de mais importante e fundamental sobre o pensamento educacional de Kant. Além da obra *Über Pädagogik*, é possível relacionar questões relativas à educação tanto na *Antropologia do ponto de vista pragmático* (Cf. KANT, Immanuel. *Anthropologie du point de vue pragmatique*. Trad. Michel Foucault. Paris, 1964) quanto em *O que é o esclarecimento?* (Cf. KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: O que é o iluminismo? In: *A paz perpétua e outros opúsculos*. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, s/d.). Isso mostra que, no fundo, o filósofo alemão considerou a educação como algo muito importante para a formação do ser humano. Ele diz que a educação é uma necessidade humana. E a base das quatro perguntas feitas por Kant: O que devo saber? O que posso fazer? O que me é permitido esperar? O que é o homem? A quarta pergunta é o resumo das três primeiras. E um dos principais objetivos da educação é compreender o homem não apenas como ser de razão, mas como ser sensível e limitado.

Para Philonenko, falar de educação em uma perspectiva kantiana não se distancia de modo algum da essência do pensamento do filósofo alemão. Na parte da introdução das *Réflexions*, ele apresenta Kant não apenas como filósofo, como pensador, mas, acima de tudo, como educador. Assim ele diz: “Kant foi um pedagogo durante toda a sua carreira” (Kant, 1966, p. 9). Ou seja, boa parte da vida de Kant foi dedicada ao ensino, primeiro como preceptor e depois como professor de Filosofia na Universidade de Königsberg. Isso tem a ver com a prática de Kant como docente, o que lhe rendeu larga experiência acadêmica. Havia uma exigência nessa Universidade de que cada professor deveria, durante a sua carreira docente, preparar ao menos um curso sobre Pedagogia para ser proferido na própria Universidade. Foi o que fez Kant, ele preparou o Curso para ser dado em quatro etapas: o primeiro no inverno de 1776-1777; o segundo durante o semestre de 1780; o terceiro durante o inverno de 1783-1784 e o último durante o semestre do inverno de 1786-1787.

O período em que aconteceram os quatro Cursos de Pedagogia é considerado um marco muito importante na vida de Kant, porque, durante esse tempo, o filósofo escreveu obras fundamentais como a *Crítica da razão pura* (1781-1787); *Prolegômenos a toda metafísica futura* (1783); *Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita* (1784); *Resposta à pergunta: o que é iluminismo?* (1784); *Os fundamentos da metafísica dos costumes* (1785); *As conjecturas sobre os fins da história humana* (1786) e *Como orientar-se no pensamento?* (1786). Estava em fase de preparo a *Crítica da razão prática* (1788). Portanto, é no período compreendido entre 1776-1787 que surgem os grandes escritos de Kant. E é nesse mesmo período que os Cursos de Pedagogia são elaborados e ministrados na Universidade de Königsberg.

Aqui se propõe desenvolver um trabalho procurando compreender como Kant concebia a educação. O objetivo consiste em mostrar o quanto o filósofo alemão se preocupou com a formação integral do ser humano. E, nessa formação, entra, necessariamente, a educação na perspectiva moral. No campo educacional, sabe-se que Kant priorizou no homem a parte da formação humana e moral, por isso, a divisão deste trabalho vem constituída em duas partes. A primeira parte trata da necessidade humana de ser educado. A segunda parte procura compreender a concepção de educação moral e humanidade, apresentando a importância de se trabalhar uma educação centrada prioritariamente na

formação humana. O artigo em si tem como finalidade defender a tese de que Kant foi um filósofo que se preocupou com a dimensão humana, em uma perspectiva de um progresso moral social. Tal dimensão deve ter nexos com a realidade social em que vivemos e que deve nos servir de instrumento de trabalho por uma educação transformadora do mundo atual.

1 A NECESSIDADE DO HOMEM DE SER EDUCADO

Na visão kantiana, a educação é parte integrante do ser humano desde o seu nascimento, é uma necessidade inerente do homem que, ao nascer, passa a ter as necessidades básicas de cuidados e de proteção. Em comparação a outros animais, apenas o homem possui as necessidades de cuidados e de proteção. Os animais não racionais, e que vivem em um mundo selvagem, nascem com o instinto de sobrevivência e aprendem desde cedo a se movimentar sozinhos, a ir em busca de seus alimentos e a se defenderem dos seus predadores. Diferentemente dos animais selvagens, o bebê humano necessita de todos os cuidados de seus pais. Esses cuidados vão desde a proteção de sua vida à alimentação de modo geral.

É nessa perspectiva que Kant coloca o homem na categoria dos animais como a única criatura que tem necessidade de educação (Kant, 1966, p. 9). A educação tem como objetivo primordial fazer com que o homem se mantenha integrado à sua espécie, ou seja, à espécie humana. O sentido dessa integração não é apenas biológico, visto que biologicamente o homem é um animal racional pertencente à sua espécie, que é a de todos os homens. Essa integração em si tem a ver com o que Kant chama de humanidade, que passa a ser entendida como uma ideia e congrega tanto a noção de que o homem, como indivíduo, é parte do todo de sua espécie – a humana –, quanto a noção de humanidade que deve estar presente em cada pessoa em sua individualidade.

Para Kant, a criança, desde seu nascimento até o início da adolescência, ainda não tem noção sobre suas obrigações, responsabilidades e a moralidade de modo geral. Toda a sua vida, durante a fase de sua infância, é regida pelo que ela já possui desde o seu nascimento, a saber, a sua natureza animal. É por isso que, naturalmente, a criança acha que o mundo gira em torno de si e ela desenvolve o egocentrismo, já que o choro pode ser sua grande força de conseguir o que ela quer. É claro que não se trata do choro da criança quando ela necessita dos cuidados dos seus pais quando sente dor ou quando está com

fome. Trata-se daquele choro para conseguir o que ela deseja, ou até mesmo para fazer algo que os pais não desejam, e eles acabam cedendo para se livrarem do próprio choro dela.

É com essa percepção que Kant vê a educação como uma necessidade para a vivência do homem com os outros na sociedade. Para uma melhor compreensão de educação, na visão kantiana, é preciso considerar ambos os aspectos na natureza humana, a sua animalidade e a sua humanidade. O que a educação precisa se preocupar é com a humanidade do homem. Acontece que, não havendo uma educação que se preocupe com a humanidade, a tendência é que a animalidade se fortaleça no homem desde a sua infância até o seu desenvolvimento da fase adulta. O homem na fase adulta já possui todas as noções relacionadas à sua moralidade e à moralidade social. No entanto, sem um aprendizado e sem um exercício de como se relacionar bem consigo mesmo e com os outros, a violência pode tomar conta de sua vida, tornando impossível de se viver em sociedade.

Nesse ponto de vista, Kant acredita que, por meio da educação, seja possível desenvolver no homem o seu desejo pela humanidade. Porém, é necessário entender que a tarefa educativa em favor da humanidade é um processo lento e duradouro. Trata-se de uma educação moral evolutiva, em que uma geração educa a outra sucessivamente. Em sua obra “Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita”, ele diz que o homem deve possuir uma vida extremamente longa para aprender a fazer uso de suas disposições naturais (Kant, 1986, p. 11). Essas disposições naturais são citadas em “A religião nos limites da simples razão” como disposições originárias. Assim, Kant afirma que no homem há três disposições originárias: a 1ª disposição para a animalidade como ser vivo; a 2ª disposição para a humanidade como ser vivo e racional e a 3ª disposição para a sua personalidade, como ser racional e, simultaneamente suscetível de imputação.

Na disposição para a animalidade, o homem possui o amor de si em três momentos: primeiro, visando à conservação de si; segundo, à propagação de sua espécie; e terceiro, ao impulso à sociedade. O perigo da disposição à animalidade consiste em que nela se encontram vícios como: os da gula, da luxúria e da selvagem ausência de leis nas relações humanas (Kant, 1992, p. 32). Na disposição para a humanidade, há também o amor de si, mas que exige a razão. Aqui há o perigo do desejo de superioridade de uns sobre os outros. As consequências disso podem gerar os vícios de competição de uns quererem estar acima

dos demais. Esses vícios são chamados de vícios da cultura que podem se transformar em vícios diabólicos. A terceira disposição, a da personalidade, procura se aproximar da lei moral. Com isso, o sentimento moral é constituído como móbil do arbítrio.

O sentimento moral se torna possível, porque o livre arbítrio o admite na sua máxima como bom caráter. O bom caráter é algo que se pode adquirir, mas que deve estar presente em nossa natureza como uma disposição em que absolutamente nada de mau se pode enxertar. Com isso, a ideia de lei moral denomina-se como uma disposição para a personalidade, mas a própria personalidade carrega em si a ideia de humanidade considerada plenamente intelectual. O fundamento subjetivo para admitirmos nas nossas máximas essa reverência como móbil parece ser uma adição à personalidade e merece, por isso, o nome de uma disposição em vista dela (Kant, 1992, p. 33-34).

Segue-se que as duas primeiras disposições não contemplam o que há de melhor para a humanidade, mas apenas a terceira. Isso significa que a disposição para a personalidade tem como raiz a razão prática, incondicionalmente legisladora. No entanto, as três disposições são originárias e fazem parte da natureza humana. Com isso, torna-se evidente que o homem tem de conviver com elas, mas o maior peso em sua vida deve ser dado visando a terceira. É na disposição para a personalidade que a condição para a humanidade se realiza e se efetiva, cujo reforço primordial é a educação.

Pelo exposto acima, tem-se a evidência da ideia de animalidade e da ideia de humanidade. Em “A religião nos limites da simples razão”, a ideia de animalidade, em princípio, possui um lado positivo, quando o homem, pelo amor a si próprio, procura perpetuar a vida por meio do sexo, para assim propagar a espécie e o impulso à sociedade. Todavia, a ideia de animalidade, não admitindo a razão, impulsiona o homem aos piores vícios, como a luxúria, a gula e a selvageria. Já se sabe que todo e qualquer homem possui ambas as disposições, como parte integrante de sua natureza, a da animalidade e a da humanidade. Porém, o sustento da animalidade tende a ser mais forte no homem, porque ela é a primeira a ser desenvolvida desde o seu nascimento. Ela se apresenta no homem como uma tendência natural, em que todos os animais a possuem igualmente²³.

23 Porém é preciso levar em conta a seguinte afirmação: “Se o homem, com efeito, procede como o animal de uma origem natural, ele se distingue da seguinte maneira: o animal é completo, o homem incompleto; aquele é desde o início guiado pelo instinto, o outro não [...] O animal é formado pela natureza, o homem é abandonado por ela. De um lado um ser completo, ou seja, que é tudo o que ele pode ser, do outro um ser incompleto, bruto, desprovido de instinto” (Cf. Moreau, P. *L’éducation morale chez Kant*. Paris: Les Éditions du CERF, 1988 morale chez Kant).

O homem, ao ser sustentado pela animalidade, tende a viver em estado de natureza e com ela ao uso da violência. Já a disposição para a humanidade, o homem a possui em seu ser, mas ela necessita ser desenvolvida e aprimorada, e isso só é possível pela educação. O caminho conduzido pela ideia de humanidade é o caminho da razão prática, ou seja, o caminho da moral. Como o homem tem a tendência natural à animalidade, torna-se necessário, em primeiro lugar, a disciplina, que deve fazer parte de sua educação desde o seu nascimento. E a disciplina tem como tarefa fundamental transformar a animalidade em humanidade, possibilitando a saída do homem de um estado inculto para um estado perfeitamente civilizado (Kant, 1966, p.7).

Na visão kantiana, o homem é compreendido no duplo sentido de sua natureza, a animalidade e a humanidade. Já se sabe a força que possui a sua natureza animal, que o desenvolvimento desta fortalece a maldade e com ela a violência. Como o homem, além de ser animal, é um ser racional, a razão o impulsiona a formar sociedade com os outros, cultivando-se, civilizando-se pela arte e pela ciência. Entretanto, mesmo vivendo em sociedade, o homem procura satisfazer-se a si pelos atrativos do conforto e do bem-estar. E isso acaba levando-o ao individualismo, não se importando com os problemas dos outros e muito menos com os da comunidade em que vive. É pela via da educação que o homem terá condições de se libertar dos obstáculos estabelecidos pela rudeza de sua natureza (Kant, 1964, p. 164).

No início de todo o processo educativo, é necessária a disciplina, compreendida por Kant como aquela que deve limitar a animalidade em vista da humanidade do homem. Assim ele diz:

Que os homens sejam maus por natureza, isto está claro pelo fato de que eles jamais estejam voluntariamente conforme a ideia do bem, mas eles devem ser coagidos, como se eles deixassem de coagir por um (homem) em suas relações mútuas. Da mesma maneira, o homem deve ser disciplinado e a selvageria deve desaparecer. O bom comportamento do homem é, portanto, algo forçado e sua natureza não é a sua medida. É um princípio da arte social tanto quanto da arte política: cada um é mau por natureza e apenas deve tornar-se bom enquanto é submetido a um poder, que o obrigue a ser bom. Mas ele (o homem) terá a melhor faculdade sem coação, se as inclinações para o bem que está situado em si se desenvolverem progressivamente. A criança é má quando é educada sem disciplina²⁴.

24 Essa citação foi retirada de VLACHOS, Georges. *La Pensée Politique de Kant: Métaphysique de l'ordre et dialectique du progrès*. Paris, PUF, 1962, p. 245. O autor cita uma série de reflexões de Kant, que nesse caso foi citado de *Moralphilosophie. Reflexionen* (Handschriftlicher Nachlass), n° 696, p. 202.

O estado de natureza se caracteriza pela ausência de leis civis, em que tudo é permitido sem limites. Por esse motivo, Kant chama essa ausência de leis civis de estado selvagem, sendo um estado em que se tem o aumento da violência. Com isso, a disciplina visa conscientizar o homem sobre a importância de se obedecer às leis civis, em vista de uma melhor convivência social. Contudo, é importante entender que não se trata de uma disciplina rígida pelo simples fato de que todos se mantenham em ordem. Não se trata de uma disciplina educacional de uma determinada escola onde o estudante não consegue entender porque precisa cumprir certas regras impostas a ele.

A disciplina não é compreendida simplesmente como o cumprimento de uma obrigação apenas pelo cumprimento de regras sem um sentido maior, pelo contrário, a disciplina deve fazer parte da educação da criança desde as séries iniciais, cujo objetivo é criar nela o hábito, com o aprendizado, de obediência e observação das regras (KANT, 1966, p. 70-71). Durante a infância, a criança vive como se estivesse em estado de natureza, com a tendência de desenvolver mais os móveis da maldade do que os móveis da bondade. Por isso, ela precisa ser disciplinada, criar nela o hábito da honestidade e do cumprimento de seus deveres. Isso deve fazer parte de um aprendizado da criança que só é possível pela via da educação.

A tendência natural do homem para o mal existe devido à sua inclinação natural para a liberdade. Assim diz Kant que “o homem, por natureza, tem uma enorme inclinação para a liberdade” (1966, p. 71). Liberdade para seguir os seus caprichos, ou seja, fazer o que quiser conforme o seu desejo. Nesse caso, a disciplina, a princípio, deve servir para limitar a sua liberdade individual em vista de uma liberdade universal, porque a liberdade individual não pode estar acima da liberdade universal. Para Kant, “o homem é um animal que, quando vive com os outros de sua espécie, tem necessidade de um senhor” (1986, p. 15). Esse senhor é quem deve se encarregar do uso da disciplina na educação. Mas quem é mesmo esse senhor?

O senhor vem no mesmo sentido de mestre. A necessidade do mestre surge pela própria urgência da disciplina entre os homens em suas relações entre si. Ao fundar a sociedade civil por meio de um contrato, os homens estabeleceram regras de convivências sociais. Essas regras foram estabelecidas em forma de leis que deram origem à constituição civil. Aqui, nesse caso, a figura do mestre e do senhor pode ser entendida como o governante de um povo e de uma nação, sendo o governo aquele que assume a condição de mestre,

responsável por coagir todos os cidadãos a cumprirem as leis civis em nome de uma liberdade universal.

Do ponto de vista da educação, também há a necessidade de um mestre, e, nesse caso, o mestre é o professor, que faz o uso da disciplina para que seu aluno se torne adulto responsável e consciente de suas obrigações diante da sociedade. A disciplina é o lado negativo da educação, mas necessária para que o homem se humanize e se torne digno de ser homem na convivência com outros homens no seio social. Por isso, Kant formulou a famosa frase: “O homem só pode tornar-se homem pela educação” (1966, p. 73). É a educação que faz do homem digno da humanidade, humanizando-se e se tornando mais humano.

Kant tem uma visão otimista em sua defesa por uma educação moral. Ele acredita que, pela educação, é possível que a humanidade se aperfeiçoe do ponto de vista moral. Na realidade, apesar das dificuldades existentes entre os homens na convivência social, em que se manifestam os interesses individuais, o destino da humanidade edificado pela razão prática é a perfeição moral para o bem. A educação, no início, possui toda a sua imperfeição, mas ela própria deve contribuir para o progresso moral da humanidade em seu todo. Assim diz Kant: “Na educação atual o homem não alcança inteiramente o fim de sua existência. [...] Mas nós podemos trabalhar pelo plano de uma educação conforme o fim do homem e legar à posteridade as instrumentações que ela poderá realizar pouco a pouco” (Kant, 1966, p. 75-76).

Mesmo sendo otimista, Kant previa as dificuldades criadas ao campo educacional, ele dizia que a educação é o maior e mais difícil problema que possa ser proposto ao homem. Mas, com efeito, a ilustração (*Aufklärung*) depende da educação e, por sua vez, a educação depende da ilustração. O significado da ilustração se define da seguinte maneira: “Pensar por si mesmo significa procurar em si próprio (isto é, na sua própria razão) a suprema pedra de toque da verdade; e a máxima de pensar sempre por si mesmo é a ilustração (*Aufklärung*)”²⁵. O esclarecimento é a maturidade intelectual de um povo, que permite a sua evolução por intermédio da educação. Assim, é necessário que no desenvolvimento de uma nação a educação e o esclarecimento estejam incluídos em suas prioridades.

25 Essa citação se encontra em KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: O que é o iluminismo? In: *A paz perpétua e outros opúsculos*. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, s/d, p. 54.

Na maioria das vezes, quando se fala em educação escolar, coloca-se como prioridade a instrução e o domínio técnico-científico, e se coloca em segundo plano a formação moral e humana. A proposta de Kant não despreza nem a instrução e muito menos o domínio técnico-científico. No entanto, é preciso entender que a formação humana e moral deveria ter prioridades no processo educativo e ter como pressuposto de que o homem não vive sozinho, mas na convivência com os outros em sociedade, pois a boa convivência social é aprendida por meio de uma boa educação voltada para a formação moral e humana.

A convivência com os outros exige de cada um o conhecimento e o aprimoramento, não apenas das artes e das ciências, mas acima de tudo das leis civis e morais. Para o filósofo alemão, a fase do esclarecimento tinha uma conotação especial, pois se tratava da independência intelectual do ser humano. Com o esclarecimento, o homem poderia pensar de forma autônoma sem a ajuda de outrem. Nesse contexto, a educação se torna o carro-forte para o avanço do esclarecimento e do progresso moral da humanidade. Com isso, a educação esclarece e humaniza, ao mesmo tempo que vai fazendo com que todos os seres humanos progridam no sentido moral.

2 A VISÃO KANTIANA SOBRE EDUCAÇÃO MORAL E HUMANIDADE

A educação moral constitui o núcleo central do pensamento pedagógico de Immanuel Kant. O fim último de todo o processo educativo deve se estender para o aspecto da formação moral de todo ser humano. Em si, a educação moral deve acontecer como uma meta a longo prazo, em um processo lento e duradouro, até atingir o todo da humanidade. No entanto, parece que a pedagogia kantiana sustenta um otimismo quando se trata da ideia de um progresso moral de toda a humanidade²⁶. Esse progresso moral se apresenta como um projeto, ou uma meta, que deve estar imbuído no ser como uma força propulsora que o impulse a lutar por esse ideal.

26 É preciso notar o que diz Kant sobre o progresso moral, assim ele diz: “Poderei, pois, admitir que, dado o constante progresso do gênero humano no tocante à cultura, enquanto seu fim natural, importa também concebê-lo em progresso para o melhor, no que respeita ao fim moral do seu ser, e que este progresso foi por vezes interrompido, mas jamais cessará. [...] apoio-me no meu dever inato, em todo o membro da série das gerações [...] de atuar de tal modo sobre a descendência que ela se torne melhor [...] e que assim semelhante dever se poderá transmitir regularmente de um membro das gerações a outro” (KANT, Immanuel. Sobre a expressão corrente: Isto pode ser correto na teoria, mas nada vale na prática. In: *A paz perpétua e outros opúsculos*. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, s/d, pp. 96-97). A transmissão de um membro das gerações a outro acontece pela via da educação.

Nesse sentido, os pais e os professores exercem um papel fundamental na educação das crianças. Kant chama a atenção daqueles educadores que possuem uma formação muito limitada, em que a moralidade e a humanidade não fazem parte de seus ensinamentos. Isso significa que os educadores devem ser os primeiros a possuírem uma boa educação, mesmo porque as crianças procuram seguir seus exemplos. Portanto, o que está em cena na educação moral é acima de tudo a formação do bom caráter. Em que consiste esse bom caráter? Antes de tudo, é preciso esclarecer que em Kant há o bom caráter, conduzido pelas máximas boas, e o mau-caráter, conduzido pelas máximas ruins.

Kant previa que ninguém se torna moralmente bom muito rapidamente. É necessário criar no homem os bons hábitos, por exemplo, os hábitos da responsabilidade e da honestidade. E isso começa desde o seu nascimento com a educação dos pais e depois dos professores, quando a criança atinge a idade para ir à escola. Na fase inicial da infância, deve ser exigida da criança a obediência às regras, tanto da família quanto da escola. No entanto, a exigência não pode vir acompanhada de castigos, porque as crianças em seus desenvolvimentos podem levar consigo a revolta, que não contribui em nada para a formação do bom caráter.

Outro detalhe importante que Kant chama a atenção quando se trata do bom caráter é a criança ser obrigada a cumprir as regras, mas elas precisam entender por que está sendo exigido delas tal cumprimento. Ou seja, a criança em seu desenvolvimento deverá, aos poucos, ter o entendimento de que cumprir os seus deveres será bom para elas próprias e para toda a sociedade. Quando não há esse entendimento, a tendência é que as pessoas cumpram as regras só porque estão sendo exigidas delas em um determinado momento. E o objetivo da educação, na perspectiva moral, é fazer com que o homem adulto, no uso de sua liberdade, seja capaz de atribuir para si as máximas boas que irão guiar as suas ações para o bem.

Portanto, é necessário trabalhar a formação do bom caráter da criança, que “consiste na firme determinação de querer fazer algo e colocá-lo em prática” (Kant, 1966, p. 134-135), que são muito importantes para a formação do bom caráter. Aquele que não é firme em suas decisões e não as cumpre, não pode ter confiança em si: “um homem que propõe algo e não o faz não é digno de confiança em si mesmo” (Kant, 1966, p. 135). É preciso haver maturidade nas decisões que o homem toma. Assim, Kant cita um exemplo: “Se alguém

tendo decidido levantar-se cedo todos os dias para estudar [...] e depois não o cumpre, se desculpando, porque na primavera faz muito frio de manhã [...] no verão é gostoso dormir e adia sempre a decisão, acaba de perder toda a confiança em si mesmo” (Kant, 1966, p. 135).

A formação do bom caráter não tem a ver com penitências que o homem faz no sentido de mostrar que ele é bom. É com esse entendimento que Kant se revela contra o jejum quando ele questiona: “Que adianta à honestidade e à melhora dos costumes o jejum de um dia, salvo para comer demais à noite ou infligir ao corpo um castigo que nada contribuiria para a transformação da alma?” (Kant, 1966, p. 136). Assim, de nada vale o jejum se o homem não se decidir a querer o bom caráter em favor das virtudes e contra os vícios. A educação moral deve contribuir para a formação do bom caráter humano desde o seu nascimento até a fase adulta.

Para que essa formação educativa voltada para o bom caráter se realize, é necessário que a criança se habitue ao cumprimento de seus deveres consigo e para com os outros. Que deveres são esses? Os deveres para consigo mesmo são aqueles que nos tornam dignos de pertencermos à humanidade. Nesse sentido, a mentira deve ser banida, pois ela rebaixa a dignidade de ser humano sobre si. Kant diz que “a mentira faz do homem um objeto de desprezo geral e é um meio de tirar a estima e a credibilidade que cada um deveria ter para consigo mesmo” (Kant, 1966, p. 136-137).

A mentira deve ser objeto de desprezo em todos os sentidos. É necessário que o homem aprenda a ser honesto e digno de credibilidade e de confiança, primeiramente para consigo, para depois ser transmitido aos demais. E isso deve ocorrer desde a fase infantil, em que se torna necessário ensinar às crianças desde cedo o respeito, porque elas “ainda não possuem a generosidade” (Kant, 1966, p. 137). Cabe aos pais ensinarem os seus filhos a partilharem seus alimentos com os mais pobres, contanto que tal generosidade não aconteça esperando algo em troca, ela precisa ser espontânea, de uma decisão da vontade própria da pessoa.

A prática da boa ação, considerando a generosidade, deve se reverter em favor da humanidade em cada um e em todo o mundo. Os deveres para consigo e para com os outros existem pelo compromisso que se possui com a humanidade como um todo. Cada

indivíduo é como se fosse uma pequena fatia do bolo que é a humanidade, é preciso haver a consciência da corresponsabilidade e da coparticipação de todos em favor e em defesa de todos. Cada indivíduo deve sempre ter em mente a sua contribuição em favor do bem de todos e não apenas de si. Pensar em proteger o Planeta, por exemplo, é pensar pelo bem de todos e não apenas de si. Quando o indivíduo pensa apenas em seu próprio bem de forma egoísta, ele foge de seus princípios humanitários e alimenta a natureza animal que se encontra em seu ser. Se todos os indivíduos abraçarem uma causa egoísta, a sociedade tende ao desmoronamento e a moralidade torna-se algo impossível de ser alcançada.

A proposta kantiana de uma educação moral é vista como uma saída para o homem, quando se tenta trabalhar uma educação transformadora e, ao mesmo tempo, uma educação em uma perspectiva moral, cujo princípio máximo é a ideia de humanidade em sua totalidade. Ou seja, a educação se desenvolve em um processo longo e duradouro, até atingir a humanidade como um todo. Para que isso seja possível, o processo educativo deve vir unido na relação participativa dos pais, da escola e do próprio Estado. Para Kant, os pais têm papel fundamental na educação de seus filhos. Significa dizer que a educação deve acontecer em uma relação muito próxima entre a família e a escola. A educação não pode ser apenas uma responsabilidade da escola sem a participação dos pais. Da mesma maneira, o Estado deveria dar todas as condições para que a educação familiar e escolar priorizasse acima de tudo a formação moral e humana dos educandos. No geral, o interesse dos governantes não visa priorizar a educação em seus planos políticos. O interesse maior se volta mais pelo sucesso político desses governantes. Nesse caso, a política não é vista no plano da comunidade e do bem comum. Ela está associada aos interesses individuais ligados à honra, à glória e ao sucesso pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se, portanto, na definição de educação em Kant, que o homem deve ser primeiramente disciplinado, para assim impedir que a animalidade sobreponha à humanidade. Assim, a disciplina deve servir para impedir que a selvageria tenha lugar de destaque na vida humana. Em segundo lugar, o homem deve ser cultivado com a instrução e os diversos ensinamentos. A cultura é pautada na habilidade. Exemplos de uma boa

habilidade são o ler e o escrever. Em síntese, a habilidade é de certa maneira infinita em razão da multidão de fins. Em terceiro lugar, é necessário que o homem se torne prudente, que se adapte à sociedade e que seja amado. Em quarto lugar, a educação deve cuidar da moralização. Aqui o homem não deve apenas ser apto a todas as espécies de fins, mas deve também adquirir uma disposição a somente escolher fins bons.

Toda a pedagogia kantiana tem como fim a moralização humana. Nesse sentido, a humanidade caminha para a sua moralização, estendendo para o futuro. Para Kant, a sua época ainda não havia atingido a moralidade, mas que se encontrava em vias de moralização (Kant, 1966, p. 83-84). Em si, a educação tem o papel de tornar o homem esclarecido sobre a importância de se optar pelas máximas boas e não pelas ruins. As máximas ruins devem ser deixadas de lado para que a felicidade se realize no próprio homem. Entretanto, ele necessita de uma boa formação moral e humana. E isso só é possível ao ter como base a educação moral.

Ao concluir este artigo, citamos as considerações propostas por Kant e que serviram de base para a fundamentação de sua proposta pedagógica:

É necessário desenvolver os sentimentos de humanidade para com os outros e em seguida os sentimentos cosmopolitas. Há, em nossa alma, algo que faz com que tenhamos interesse: 1) por nós mesmos; 2) pelos outros com quem temos convivido e em seguida 3) pelo bem universal. Devemos tornar as crianças familiares com este interesse e que isso possa aquecer suas almas (Kant, 1966, p. 150-151).

A dignidade humana deve ser preservada, sendo necessário, acima de tudo, desenvolver no homem os sentimentos de humanidade. A educação proposta por Kant deve servir como instrumento do desenvolvimento do progresso moral de toda a humanidade. No entanto, há de se admitir que esse progresso moral jamais alcance a sua perfeição, como um resultado radicalmente finalizado. Ele deve fazer parte de um propósito que é necessário assumir como educador e que a semente que se planta e rega precisa crescer como uma árvore e produzir frutos para as gerações posteriores.

A Pedagogia de Kant permite inferir que jamais se deve perder a esperança e a confiança de que as coisas tendem a melhorar com a contribuição da humanidade em favor de uma sociedade mais justa e mais humana. Quanto a isso, a visão pedagógica de Kant é

bem otimista. Temos como exemplo o esclarecimento (Aufklärung), que consiste na saída do homem de sua menoridade para a maioridade. Ele dizia que a sua época ainda não estava totalmente esclarecida, mas em vias de esclarecimento. O esclarecimento (Aufklärung) só é possível de ser desenvolvido por meio da educação, que tem a tarefa de não apenas instruir o aluno, mas de moralizá-lo, para que ele se torne sujeito, ou seja, para que ele opte pela humanidade e não pela animalidade.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **Lições sobre a filosofia política de Kant.** (Organização e Ensaio de Ronald Beiner). 2. ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

BARREIRA, Isaque de J. Pensamento educacional de Kant. In: **Revista Portuguesa de Filosofia.** Lisboa, n. 39, 1993, pp. 205-218.

CASSIRER, Ernst. **Kant, Vida y Doctrina.** Trad. Wenceslau Roce. México: F.C.E., 1993.

CASTILLO, Monique. **Kant et l'avenir de la culture.** Paris: P.U.F., 1990.

CAYGILL, Howard. **Dicionário Kant.** Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

JUNIOR, Oswaldo Giacóia. Reflexões sobre a noção de mal radical. In: **Revista Studia Kantiana.** São Paulo, v. 1, n. 1, set./1998, p. 83-202.

KANT, Immanuel. **A paz perpétua e outros opúsculos.** Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, s/d.

KANT, Immanuel. **A religião nos limites da simples razão.** Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1992.

KANT, Immanuel. **Anthropologie du point de vue pragmatique.** Trad. Michel Foulcault. Paris: J. Vrin, 1964.

KANT, Immanuel. **Réflexions sur l'éducation.** Trad. Aléxis Philonenko. Paris: J. Vrin, 1966.

KANT, Immanuel. **Crítica da faculdade do juízo.** Trad. Valério Rohden. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

KANT, Immanuel. **Ideia de uma história universal sob o ponto de vista cosmopolita.** Trad. Ricardo Terra e R. S. Naves. São Paulo: Brasiliense, 1986.

KRÜGER, Gerhard. **Critique et Morale chez Kant.** Trad. M. Regnier. Paris: Bibliothèque des archives de Philosophie, 1931.

MENEZES, E. **História e esperança em Kant**. São Cristóvão-SE: Ed. UFS, Fund. Oviêdo Teixeira, 2000.

MOREAU, P. **L'éducation morale chez Kant**. Paris: Les Éditions du CERF, 1988.

PERINE, Marcelo. A educação como arte segundo Kant. In: **Revista Síntese**. Belo Horizonte, v. 40, 1987, p. 9-32.

PHILONENKO, Aléxis. **L'Oeuvre de Kant**. 2. vol. Paris: J. VRIN, 1981.

ROUSSEAU, J. J. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Trad. M. E. Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VLACHOS, Georges. **La Pensée politique de Kant: Métaphysique de l'ordre et dialectique du progrès**. 2 vol. Paris : P.U.F, 1962.

O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI: ALGUNS APORTES FILOSÓFICO-PEDAGÓGICOS

THE CONTEXT OF EDUCATION FOR THE 21ST CENTURY: SOME PHILOSOPHICAL-PEDAGOGICAL CONTRIBUTIONS

DANIEL BENEVIDES SOARES²⁷

Resumo:

Para examinar o horizonte de uma educação no contexto da sociedade tecnológica do século XXI com base nas contribuições que a filosofia pode oferecer para essa ação educativa, propomos no presente artigo uma discussão dividida em três seções. Na primeira, iniciamos com a apresentação da relação entre filosofia e ensino. Em seguida, traçamos um breve panorama da relação entre ensino da filosofia e cidadania. Na segunda seção, apresentamos uma compreensão filosófica da relação entre educação e tecnologia. Feito esse panorama, na terceira seção encerramos com os aportes filosóficos para uma educação cidadã no contexto da sociedade tecnológica do século XXI.

Palavras-chave:

Educação. Filosofia. Tecnologia. Cidadania.

Abstract:

In order to examine the horizon of an education in the context of the technological society of the 21st century based on the contributions that philosophy can offer to this educational action, in this paper we propose a discussion divided into three sections. In the first section, we begin with the presentation of the relationship between philosophy and education. Next, we draw a brief overview of the relationship between philosophy teaching and citizenship. In the second section we present a philosophical understanding of the relationship between education and technology. Having made this overview, in the third section, we end with the philosophical contributions to citizenship education in the context of the technological society of the 21st century.

Keywords:

Education. Philosophy. Technology. Citizenship.

INTRODUÇÃO

Sociedade da informação, sociedade da tecnologia, sociedade da ansiedade: eis algumas formas de se referir à sociedade contemporânea. Nesse contexto, como a educação pode contribuir de maneira crítica e construtiva para a construção de subjetividades cidadãs? Uma resposta passa pelos aportes filosóficos que podem ser fornecidos à educação, assim tornando uma educação genuinamente filosófica e uma filosofia como educação genuína.

1 EDUCAÇÃO E CIDADANIA.

De acordo com Kohan, é possível falar de direito de ensinar intrínseco à filosofia, como demonstrado por Sócrates. Sócrates apresenta a função pedagógica do filósofo. Através da história, a filosofia tem estado ligada ao ensino. O caráter político e pedagógico da filosofia se sobrepõe, tendo em vista o seu componente duplamente educacional: enquanto aquele que estuda a filosofia e depois ensinará aos outros. A filosofia forma quem entra em contato com ela e este formará outros (2003, p. 34). A gênese do ensino de filosofia como voltado para uma formação (Paidéia) encontra-se na *República* de Platão. Ali, há os elementos clássicos que definem uma pedagogia formativa: primeiro, educa-se para desenvolver certas disposições que existem em potência; segundo, educa-se para conformar, para dar forma a um modelo prescritivo já previamente estabelecido. Essa educação formativa se dá como uma tarefa política (2003, pp. 36 – 39). Eis aqui a raiz da defesa do ensino da filosofia como formação para a cidadania.

Ainda seguindo Kohan, o papel formativo da filosofia segue ao longo da modernidade, passando por Montaigne e Kant, o que não se alterou na contemporaneidade, com a filosofia a serviço de uma cidadania crítica. Nesse sentido, a filosofia oferece uma educação para a democracia por forjar três ferramentas necessárias a todos os participantes de uma democracia: em primeiro lugar, um trato rico e variado com conceitos gerais e controversos como verdade, justiça e liberdade; em segundo lugar, uma elevação dos processos reflexivos, reunindo as dimensões crítica, criativa e ética do pensar e, finalmente, um diálogo que abre as portas para a elaboração de juízos criteriosos. A função da filosofia está relacionada com a preparação para a vida na democracia (2003, p. 40).

Segundo Kohan, embora importante, a verdadeira função da filosofia é manter viva a possibilidade do novo, isso entendido como a capacidade de ruptura com a significação dominante (2003, p. 43), pois essa formação para a cidadania pode obedecer a uma diretriz que não está preocupada com a autonomia do sujeito, apenas com uma concepção muito restrita de subjetividade cidadã. Além de pensar o ensino da filosofia como estando ao serviço da cidadania, deve-se pensá-lo como a promoção de uma experiência do pensamento (2003, p. 44 – 45).

Uma experiência de pensamento é uma prática teórica, intersubjetiva, irrepetível, intransferível, uma forma de exercer o pensar que chamamos de “filosófica” quando dá ênfase à crítica, à criação, à diferença, à resistência e a uma interlocução com uma história de pensamentos que no ocidente tem mais de 26 séculos. (Kohan, 2003, p. 45).

A França foi um dos primeiros países do mundo a introduzir o ensino da filosofia no nível básico e não apenas no Ensino Superior. A forma organizacional da educação francesa exerce influência em vários países, entre eles o Brasil - o modelo de abordagem histórica da filosofia, por exemplo, como uma análise estrutural da história da filosofia segundo o método estruturalista de Victor Goldschmidt²⁸ (Alves, 2009, p. 178). Esse modelo tradicional francês concebia três finalidades para o ensino da filosofia. Em primeiro lugar, cabe à Filosofia estabelecer vínculos e sínteses entre saberes dispersos (por exemplo, científicos e literários). Aqui se tem a matriz da filosofia como transversalidade. Essa função remonta aos Enciclopedistas franceses, como Diderot e D'Alembert. Em segundo lugar, cabe à filosofia a crítica ao senso comum, fundamentada na dúvida metódica de Descartes, dando origem à sua função crítica. Finalmente, cabe à filosofia elaborar um julgamento da prática, com a consciência de direitos e deveres. É a função da filosofia como ensino da cidadania (Alves, 2009, p. 178).

Assim, consoante com essa perspectiva, ao ensino da filosofia caberia a tarefa de fomentar a argumentação e a justiça conforme a formação da cidadania, que está identificada exclusivamente com sua concepção liberal, ou seja, com a figura do consumidor e do trabalhador para sociedades de mercado. Essa é a concepção de ensino como instrução: A instrução é característica dos modelos educacionais das sociedades industriais e racionalizadas. Segundo esse paradigma, a instrução forma trabalhadores competentes (Soares, 2008, pp. 186–188). No nível da instrução, o indivíduo deve receber

28 Cf. Goldschmidt, 1963.

os conhecimentos que lhe permitirão tomar um lugar na sociedade do trabalho. Esse nível educativo contempla o exercício de virtudes fundamentais, tais como a objetividade e a argumentação rigorosa (Canivez, 1999, p. 139). A instrução indica como fazer – e fazer bem, o que significa, no seu contexto, fazer com eficiência – o trabalho, mas não diz o que será a obra. Para isso, é necessário ir além da instrução, é necessário chegar à educação para formação de uma subjetividade autônoma (Soares, 2008, p. 190). Enquanto a sociedade moderna é a organização de uma comunidade do trabalho, seu critério de percepção mais importante para uma autoavaliação é precisamente sua eficácia nessa sociedade do trabalho, o valor a partir do qual ela reflete e se orienta, referencia e mensura a importância de uma organização ou do cidadão, segundo a produtividade ou eficácia econômica (Camargo, 2014, p. 175-176). A instrução oferecida no contexto dessa sociedade racional e industrial visa proporcionar métodos para que os indivíduos possam fazer parte do trabalho organizado; é o nível educativo por excelência da organização social que tem no trabalho seu valor absoluto (Camargo, 2014, p. 176). Segundo Weil, caso ultrapasse o campo da instrução, o filósofo como educador - ou o educador como filósofo – executa um dos papéis fundamentais no mundo histórico contemporâneo (Soares, 2008, p. 198). A instrução é educação voltada à utilidade. Esse nível, segundo Weil *apud* Soares, faz “jorrar para a cabeça das crianças e adultos uma massa de saber inerte, renunciando a levá-lo e a pensar” (2008, p. 199). Cabe aqui o paralelo entre instrução como má educação e a educação “bancária” freiriana. O ensino da filosofia nesse contexto, caso se restrinja e permaneça acanhado nesse âmbito, seguirá apenas reproduzindo a subjetivação de massa denunciada por Gallo, opostas às subjetividades autônomas ou geradoras²⁹.

Segundo Gallo, as recentes políticas educacionais latino-americanas sofrem influência das demandas de agências internacionais de financiamento, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, que tem demandado a presença nos currículos escolares das temáticas de ética e cidadania. Contudo, de que ética e de cidadania se fala (2003, p. 70–71)?

De acordo ainda com o autor, nos documentos oficiais brasileiros, a principal influência é a reforma do ensino espanhol com sua proposta de apresentar um currículo

29 Cf. Gallo *et al.*, 2021, pp. 1-21.

composto por áreas ou disciplinas, articulados com os chamados temas transversais voltados para temáticas relevantes. Um desses temas é o da *ética*, conforme documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. O documento é centrado, no que diz respeito à ética, no “desenvolvimento da moralidade na criança e no adolescente”, baseada em proposições centradas na psicologia piagetiana e no construtivismo pedagógico. Não há, entretanto, uma perspectiva propriamente filosófica para trabalhar os conteúdos da ética, sem foco na autonomia (2003, pp. 71 – 73).

Gallo define a cidadania como uma questão política, por ser uma consequência de pertencer a um Estado que permite configurar direitos e deveres nessa relação (2003, p. 76). Quando a educação está voltada para a subjetivação (ou seja, a produção em massa de uma subjetividade normatizada, hierarquizada de cidadãos-consumidores), ela não é voltada para a autonomia. *É preciso opor a esse modelo uma educação para a singularidade (ou seja, para a constituição de subjetividades autônomas e criativas)* (Gallo, 2003, p. 79 – 80).

2 EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA.

As tecnologias modificaram também o ensino no contexto do século XXI, alterando, também, a função da figura tradicional do professor. Se antes as informações estavam circunscritas às bibliotecas, arquivos, universidades, escolas e professores, a virtualidade põe em princípio essas informações ao acesso de quem as consulta. O professor não possui mais, como antes, o privilégio da novidade da informação. Qual, então, pode ser o seu papel? Uma das respostas é ser aquele que constrói as condições de criação *de* novas relações possíveis entre as informações. Muda o papel do professor como transmissor de conhecimento e a aula deve ser tratada como transmissão da experiência do pensamento - em oposição à educação bancária já denunciada por Paulo Freire. O ensino da filosofia, em particular, deve ser pensado nesse contexto da educação para o século XXI³⁰ (Marques, 2018, p. 152).

Essa compreensão da transmissão de uma experiência de pensamento é urgente no século XXI. O filósofo coreano Byung – Chul Han recupera a tripla tarefa em vista das quais, segundo Nietzsche, são necessários educadores: aprender a ler, aprender a falar e escrever e

30 A prática pedagógica da oficina de conceitos surge como uma forma de pensar e realizar esse ensino, como veremos mais adiante.

aprender a pensar. Aprender a pensar inclui a *experiência contemplativa*, o que necessita que o indivíduo supere a incapacidade de oferecer resistência aos estímulos. Byung – Chul Han considera que a anuência irresistível a todo e qualquer estímulo – [como o fluxo informativo contínuo das redes sociais] – na verdade, transforma uma hiperatividade sensorial em hiperpassividade do esgotamento espiritual. *É nesse sentido que* Byung – Chul Han considera que aprender a pensar é uma atividade de suma importância, pois, *não sendo uma atividade mecânica*, impede que o agir se deteriore em uma reação hiperativa (2015, p. 53).

Há diversos tipos de atividade. A atividade que segue a estupidez mecânica é pobre em interrupções. A máquina não pode fazer pausas. Apesar de todo o seu desempenho computacional, o computador é burro, na medida em que falta a capacidade para hesitar (Han, 2015, p. 53-54).

Gallo cita a divisão de Pierre Lévy³¹ de três grandes momentos da história do conhecimento humano marcados por suas tecnologias específicas e identificados como polos. O primeiro é polo da oralidade primária, característico do momento civilizatório em que a humanidade ainda não dominava a tecnologia da escrita e o conhecimento era transmitido pela palavra falada; o conhecimento aqui é mitológico; a oralidade engendra um saber do tipo narrativo baseado na ritualidade.

O segundo é o polo da escrita. O impacto que essa tecnologia gerou sobre o saber humano foi imenso, o que inclui a constituição da filosofia e da ciência; apresenta um saber teórico baseado na interpretação. Esse é praticamente todo o saber da história da humanidade, marcado pelo viés teórico da interpretação da realidade, fundando uma noção de verdade que diz respeito à adequação da ideia à coisa mesma que a interpreta. Essa forma de conhecimento é hierarquizada, marcada pela disciplinarização e especialização, tendo como imagem um paradigma arborescente (baseado na “árvore do conhecimento” cartesiana) com uma concepção mecânica.

O terceiro é o polo midiático-informático. Adentramos nesse polo a partir da segunda metade do século XX. É a informática, que possibilita um saber operacional baseado na simulação por meio de modelos ou provisões. Esse polo, marcado pelas tecnologias da mídia e da informática, abre novas perspectivas (Gallo, 2008, pp. 72 – 75).

31 Cf. Levy, 2010.

Uma primeira manifestação foi com a ecologia, ciência que já não pode ser inserida no contexto da disciplinarização clássica e que rompe com as “gavetas” de vários arquivos, surgindo na intersecção de vários campos, como a Biologia, a Geografia, a Ciência Política, a Sociologia e mesmo a Filosofia (Gallo, 2008, p. 75; grifo do autor).

Para Gallo, é necessária, no atual polo, outra imagem do conhecimento que não o arbóreo, sem que a filosofia perca sua especificidade, sendo reduzida a um instrumento do polo midiático-informático. Entra aí a apropriação do conceito deleuziano de rizoma: é um emaranhado de linhas fibrosas e bulbos que se entrelaçam formando um conjunto complexo no qual os elementos referem-se tanto uns aos outros como afora do próprio conjunto (Gallo, 2008, pp. 75-76).

O rizoma é regido por seis pontos básicos. O primeiro é o princípio de conexão. Qualquer ponto de um rizoma pode ser/estar conectado a qualquer outro, rompendo com a noção de hierarquia do conhecimento arbóreo. O segundo é o princípio de heterogeneidade. Dado que qualquer conexão é possível, o rizoma rege-se pela heterogeneidade. O terceiro é o princípio da multiplicidade. Rizoma é multiplicidade que não pode ser reduzida à unidade (diferente da árvore, sendo uma multiplicidade de elementos reduzida à unidade “árvore”). O rizoma não é sujeito, nem objeto, mas múltiplo. O quarto é o princípio da ruptura assignificante. Não pressupõe um processo fechado de significação, é territorializado, sendo estratificado por linhas, mas está sujeito às linhas de fuga, é um mapa, mas um rascunho sujeito a um devir, a uma cartografia que pode ser retraçada a cada instante. O quinto é o princípio da cartografia. Como pode ser mapeado, o rizoma pode ser acessado de entradas múltiplas. O sexto é o princípio de decalcomania. Como um mapa, o rizoma pode ser copiado, reproduzido; nem sempre, porém, com uma sobreposição perfeita (Gallo, 2008, pp. 76 – 78). “Ao romper com essa hierarquia estanque, o rizoma pede, porém, uma nova forma de trânsito possível por entre seus inúmeros “devires”; podemos encontrá-la na transversalidade” (Gallo, 2008, p. 78; grifo do autor). A transversalidade é a matriz da mobilidade entre os liames do rizoma e é oposta às propostas de interdisciplinaridade que apontam para uma integração entre as ciências, mas que é dada ainda em conformidade com um paradigma arborescente. A interdisciplinaridade aponta para uma globalização dos saberes, nos moldes do neoliberalismo, o que instrumentaliza o ensino (Gallo, 2008, p. 79). As implicações do rizoma nos currículos escolares, segundo Gallo, substituiriam

o acesso estanque e arquivístico ao conhecimento. A interdisciplinaridade, portanto, não pode vencer a compartimentação dos saberes, isso resultaria em uma Pedagogia que formaria subjetividades autônomas, oposta a uma pedagogia massificante, de subjetivação de massa (Gallo, 2008, pp. 79-80).

Diante do advento das novas tecnologias no contexto do século XXI, é oportuno recorrer ao trabalho do pensador Michel Serres. O autor faz três perguntas. A primeira delas é o que transmitir. A segunda é a quem transmitir. A terceira é como transmitir (2013, p. 25).

O que transmitir? A concepção de saber passa por uma modificação conforme mudam os suportes: do saber oral ao escrito, do papiro ao livro, até chegar à internet como suporte de mensagens e informação. A evolução do suporte também ocasiona mudanças na pedagogia: com a escrita, os gregos inventaram a Paidéia; com a imprensa, apareceram os tratados e manuais de pedagogia. Hoje, como as informações estão acessíveis a todos pela virtualidade, há uma nova mudança. A informação pode ser transmitida por quase todos os lugares (Serres, 2013, pp. 25-26). O espaço da geração anterior, que já nasceu no contexto das novas TICs³² era um espaço métrico, referido a concentrações: espaços (laboratórios, universidades, bibliotecas) onde se concentram pessoas (alunos e professores) e saberes (dicionários, manuais, tratados, enciclopédias). Esse espaço se opõe ao espaço virtual, que se dilui e espalha: as pessoas podem falar e ser ouvidas de lugares diversos, ocupar lugares virtuais distintos ao mesmo tempo, e uma informação pode ser acessada por várias pessoas ao mesmo tempo, sem ser deslocada/monopolizada (SERRES, 2013, pp. 26-27). Os computadores, tablets e smartphones suportam uma grande quantidade de informação; os motores de busca podem processar dados com grande velocidade; Serres considera que essas tecnologias são como uma cognição externa ao acesso do indivíduo (2013, p. 36). Serres recorre aos comentários de Montaigne a respeito da pedagogia: melhor ter uma mente bem-constituída do que composta apenas de saber acumulado. Quando os buscadores *on-line* acessam informação com celeridade inaudita, o saber fundamental passa a ser a inteligência inventiva, passa a ser o sentido da “mente bem-formada” (Serres, 2013. pp. 36 – 38).

32 Ou NTICs, Novas Tecnologias da Informação e do Conhecimento. Conferir a esse respeito Serra e Matos de Deus, 2018, pp. 229 – 242.

A quem transmitir? Serres utiliza a figura de São Denis para ilustrar a geração chamada por ele de polegarzinhos: o mártir que teria milagrosamente sobrevivido a uma decapitação executada por soldados romanos e carregado a própria cabeça. A figura de São Denis, segundo Serres, representa a cognição externa que os computadores constituem em relação à geração dos polegarzinhos (assim chamados pelo hábito de digitar mensagens em aplicativos como o Whatsapp com os polegares). À essa geração, a virtualidade oferece uma nova concepção de corpo e atenção (Serres, 2013, pp. 39-50).

Como transmitir? Serres destaca que essa geração demanda uma concepção nova de aprendizado que ele denomina como serendipidade. O termo designa o prazer da descoberta pelo acaso inaugurado com as lojas de departamento parisienses de Boucicaut, comerciante que intercalava as seções, em aparente desordem, mas que fazia com que um cliente, que entra à procura de um item específico, acabe no caminho se deparando – e comprando – outros que não estavam previstos. O sentido de serendipidade evocado por Serres é o da descoberta criativa, tendo em vista o movimento, fluxo intenso e facilidade do acesso às informações que as novas TICs proporcionam (2013, pp. 52–57). Serres considera que a emergência das TICs com a democratização do acesso ao saber e à informação esgota a velha pedagogia e então se busca uma nova (2013, p. 70).

3 FILOSOFIA COMO APORTE EDUCACIONAL.

Gallo considera que, na tradição ocidental, a educação é pensada sob a matriz platônica, que afirma o aprender como reconhecimento, o conhecimento como uma função da alma racional. O processo educativo tomado em uma perspectiva científica oferece ao professor os meios seguros não só de ensinar, mas de avaliar o aprendizado de cada aluno. Esse controle do ensino leva à sua homogeneização: o objetivo é que todos aprendam as mesmas coisas, da mesma maneira (2012, pp. 1–2).

Para Gallo, partindo de Deleuze, o pensamento é motivado por um acontecimento problemático. Nesse registro, aprender não é reconhecimento, mas criação de algo novo, um acontecimento singular do pensamento (2012, p. 4). Segundo Gallo, aprender conserva um elemento de imprevisibilidade (não é possível controlar como se aprende) e singularidade (o aprender acontece de modo singular). A ênfase, para Gallo, deve estar no aprender como

acontecimento (2012, pp. 4-5), ele também considera que aprender não é fazer como (imitar o outro), mas fazer com o outro. O exemplo é o do nadador. É possível imitar todos os gestos de um nadador, mas se não se entra na piscina, não se aprende a nadar (Gallo, 2012, pp. 5-6).

Para Severino, a tarefa da Filosofia da Educação pode ser desdobrada em três outras que são simultâneas: uma tarefa epistemológica; uma tarefa axiológica e uma tarefa ontológica (2015, pp. 32-33). A tarefa epistemológica da Filosofia da Educação discute a constituição do seu campo epistêmico da educação. Essa prática é mais delicada pela impossibilidade de estabelecer leis e teorias com o perfil desenhado pela ciência tradicional, mas não é impraticável, devendo afastar-se da opinião e do senso comum (Severino, 2015, p. 33). A tarefa axiológica da Educação se socorre das relações da educação com a ética, com a estética e a política para desvendar os meandros da prática sem reduzi-la a uma tecnologia (Severino, 2015, pp. 33-34). A tarefa ontológica da Filosofia da Educação busca traçar um retrato real da condição humana no contexto da existência histórica, explorando o significado dessa condição ao lançar a questão antropológica, sendo esta equacionada por intermediação da reflexão filosófica sobre a condição histórico-social da existência humana (Severino, 2015, p. 34). As três tarefas constituem o que Severino denomina a vocação para o sentido da Filosofia da Educação, sentido esse que é construído (2015, p. 34).

Para a construção desse sentido enquanto ato de filosofar, o ensino da filosofia, segundo Gallo, pode utilizar como ferramenta a oficina de conceitos. Essa oficina de conceitos de Sílvia Gallo possibilita que os estudantes tanto entrem em contato com os conceitos já criados pela tradição na história da filosofia, como também com a experiência de criação de conceitos. Essa oficina é um processo composto de quatro passos: sensibilização, problematização, investigação, conceituação (Marques, 2018, p. 157).

Iniciando pela sensibilização, é o momento em que os alunos têm o primeiro contato com o tema; nessa altura, o professor deve valer-se de elementos não filosóficos, tais como músicas, vídeos, filmes, poemas, contos. A intenção é que os estudantes tomem contato direto com aquilo que será problematizado, o que opera uma passagem para a etapa seguinte (Marques, 2018, p. 157-158).

O segundo momento é o da problematização, é a hora de transformar o tema em problema, fazendo com que a busca por soluções seja suscitada. É o período de equacionar

racionalmente os problemas para enfrentá-los por meio da discussão. Nesse instante, é preparada a passagem para o momento seguinte, pois o trato racional do problema pede o recurso aos conceitos filosóficos (Marques, 2018, p. 158).

O terceiro momento é o da investigação. É a hora em que os estudantes devem lidar filosoficamente com os problemas, ou seja, por meio de conceitos. O professor agora pode propor nessa etapa a leitura de textos que dialogam com os outros dois momentos e possam esclarecer ou aprofundar a problematização. Não se deve, nessa hora, restringir a leitura do texto filosófico àquela que o professor quer que os alunos façam, por exemplo, não se deve exigir dos alunos uma leitura estruturalista dos textos filosóficos. Esse fato também deve ser levado em conta quando se trata de aulas do Ensino Médio, já que os estudantes não estão se formando em filosofia, mas atravessando o ciclo da educação básica. O objetivo aqui é permitir a transposição desses conceitos para a atualidade significativa dos problemas levantados, usando-os como ferramenta por meio da sua ressignificação e transposição (Marques, 2018, pp. 156-159).

O quarto momento é o da conceituação. Nessa hora, os estudantes modificam e recriam os conceitos trabalhados no momento anterior, ou mesmo criam seus próprios conceitos, o que é ainda melhor, embora não seja algo que se deva exigir dos alunos. É importante que a produção do conceito não seja conclusiva, no sentido de inviabilizar reflexões posteriores, mas instigadora de novas possibilidades³³ (Marques, 2018, p. 159-160).

Essa oficina de conceitos, enquanto modelo de aula de filosofia, fomenta o florescimento daquilo que Gallo considera como uma das tarefas do ensino da filosofia no contexto da educação para o século XXI: a formação das subjetividades geradoras.

Gallo *et al.* considera que uma educação crítica e problematizadora exige pensar e produzir subjetividades geradoras: trata-se de uma forma de trânsito para outras condições existenciais e devires possíveis de vida, bem como de mundos outros. Essa subjetividade geradora assume três campos problematizadores que interagem entre si.

O primeiro trata da relação de si com a alteridade como condição: o outro é encarado aqui como possibilidade para o desenvolvimento individual, o estar em contato com a diferença proporcionando o ganho para a experiência pessoal.

33 Para uma exposição mais detalhada da oficina de conceitos, cf. Gallo, 2000, pp. 49-68.

O segundo compreende a ascese filosófica como forma política da vida social; essa ascese incorpora a dimensão do diálogo; é pelo diálogo que a comunidade se anuncia; o diálogo é ascético, pois pressupõe a horizontalidade dos falantes, sendo assim a primeira forma de ação política; trata-se de uma ascese relacional, pois o diálogo implica a pergunta que quebra a imobilidade e descrystaliza as relações de poder destinadas à dominação.

O terceiro trata da produção de verdades para além dos cenários condicionantes do pensamento e do agir educadores, para propiciar outras subjetividades geradoras, distintas daquelas que naturalizam os cenários de poder e opressão; partindo da noção freiriana do não acabamento do ser humano, trata-se de notar que interessa à educação a problematização do mundo do trabalho, das convicções, da arte, do mundo da cultura, resultando em novas relações ser humano-mundo e inviabilizando uma concepção de verdade inclinada ao fechamento da condição humana.

Essa descrição das subjetividades geradoras pode ser dimensionada nos termos de Paulo Freire quando o autor menciona em *Medo & Ousadia*: o cotidiano do professor que é preciso existencializar a filosofia. Essa concepção de educação, segundo Gallo *et al.*, vai na contramão do que se encontra nas BNCC de 2018, que prevê uma ênfase distorcida em uma habilidade de adaptabilidade do educando, adaptabilidade ao gosto da concepção de cidadania do neoliberalismo, o que apenas replica o desiderato da *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OCDE para a educação: transferir habilidades para a adaptação a diferentes contextos com rapidez e a prontidão para atender a dinâmica de trabalho do capital globalizado, conforme os interesses dos empregadores) (Freire, 2021, pp. 7, 12–13, 16).

O problema, enquanto objeto para a pedagogia, é o reconhecimento da história como possibilidade. É pelo fato do futuro apresentar problemas para sua resolução que o futuro não é determinismo (Freire, 2014, p. 21). É nesse sentido freiriano que o problema é conteúdo para a filosofia. Para Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção” (Freire, 2014, p. 24; grifo do autor). É nesse sentido freiriano que a criação é tarefa da filosofia e do seu ensino. O ensino não deve colocar na condição de objeto um do outro professor e aluno, o aprendizado sendo uma construção coletiva e de mútua implicação: ensinar inexiste sem aprender e vice-versa (Freire, 2014, pp. 25–26). Em oposição ao chamado ensino bancário (no qual o estudante

é visto como mero receptáculo onde são depositados conhecimentos), Freire opõe uma pedagogia da autonomia e afirma que o estudante, movido por uma curiosidade crescente, se torna cada vez mais criador. A pedagogia da autonomia, em oposição ao educador bancário, concebe o educador como problematizador (2014, pp. 26–27).

O papel do educador na pedagogia da autonomia também é criador; deve poder relacionar os conteúdos com problemas da sua realidade (Freire, 2014, pp. 28–29). Para isso, ele deve estimular a passagem do que o autor denomina curiosidade ingênua (aquela exercida de forma não rigorosa e pertencente ao senso comum) para a curiosidade epistemológica, mais rigorosa e crítica (Freire, 2014, pp. 30–31). O professor não tem como tarefa depositar o conhecimento, mas estimular o aluno a produzir sua compreensão do que se comunica (Freire, 2014, pp. 38–39). Segundo Freire, um elemento fundamental para a formação do professor é a reflexão crítica sobre a prática (2014, p. 40).

Segundo Freire, a educação bancária se caracteriza pelo depósito nos educandos de conteúdos alheios à experiência existencial deles, desconectados da maneira como ganhariam significação. Isso conduz e se circunscreve à dimensão da memorização mecânica dos conteúdos. Nessa concepção, os alunos são meras incidências, a única habilidade requerida e exercitada é a memória, na medida em que não se faz aceno à criatividade, invenção, reinvenção e transformação do saber (Freire, 1994, p. 33). Em oposição à educação bancária, Freire propõe uma educação problematizadora, que, por se caracterizar como dotada de uma dialogicidade, rompe com a verticalidade presente na relação educador-educando (1994, p. 39). A educação problematizadora é uma prática; nela, os educandos desenvolvem o poder de captação e compreensão do mundo que lhes aparece, estabelecendo uma forma autêntica de pensar (Freire, 1994, p. 41).

Utilizar como ponto de partida para a problematização o próprio universo dos educandos é o que Freire denomina universo temático, ou temas geradores ou temáticas significativas (1994, p. 50). É a capacidade de problematização que, segundo Freire, faz com que o homem exista em um mundo que é histórico e que por isso pode transformar, ao contrário do animal que vive em um suporte que não faz parte da história (1994, p. 51).

Os temas geradores/universo temático/temáticas significativas são assim chamados pela capacidade de se desdobrarem em outros temas, motivando mais ação (Freire, 1994, p.

53, nota 18), abrindo e pavimentando o caminho para novas possibilidades, aquilo que Freire denomina de inédito viável (1994, p. 54). Na investigação dos temas geradores devem atuar como sujeitos tanto o educador quanto os educandos, o que explica a denominação utilizada pelo autor ao caracterizá-los, respectivamente como educador-educando e educando-educador, pois todos participam coletivamente da construção do saber (Freire, 1994, p. 56).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O momento tecnológico aflorado da sociedade contemporânea não data a filosofia em relação à prática pedagógica. Além de determinar necessidades e demandas nesse cenário, a filosofia se mostra colaborativa para a educação em um contexto de tecnologia acentuada. Os diagnósticos oriundos de pensadores como Byung-Chul Han, Pierre Levy e Michel Serres reforçam a necessidade de uma oficina de conceitos proposta por Gallo. Isso porque uma educação adequada à filosofia – ou uma filosofia adequada à educação – passa por possibilitar aos que tiverem contato com ela a chance de fazerem contato com a prática filosófica genuína.

O campo da Filosofia oferece auxílios variados para a prática educativa. Essas contribuições podem estar voltadas tanto para a discussão a respeito das finalidades e objetivos da atividade pedagógica como para as maneiras de realizar essa atividade. A mútua implicação da filosofia e da pedagogia pode ser mutuamente proveitosa. Assim, a filosofia refletindo pelo filtro da educação se constitui como um campo autônomo e rico; de maneira semelhante, considerar a educação pelas lentes filosóficas transforma a educação em uma intervenção genuinamente filosófica.

REFERÊNCIAS

CANIVEZ, P. **Weil**. Paris: Société d'édition les Belles Lettres, 1999.

CAMARGO, S. de S., **Filosofia e política em Éric Weil: um estudo sobre a ideia de cidadania na filosofia política de Éric Weili**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

CERLETTI, A. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Editora autêntica, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GALLO, S. *et al.* Paulo Freire e as subjetividades geradoras: um modo de vida filosófico para a educação contemporânea. **Revista Pro-Posições - Dossiê Paulo Freire: cem anos de diálogo, problematização e transformação**, V. 32, 2021, pp. 1-21

GALLO, S. **Metodologia do ensino da filosofia: uma didática para o ensino médio**. Campinas: Papirus Editora, 2012.

GALLO, S.; CORREIA, W. A filosofia no Ensino Médio: a favor da “Filosofia que chega depois”. **Filosofia e Educação**, V. 4, N. 1, 2012, pp. 96-112.

GALLO, S. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Editora autêntica, 2008.

GALLO, S. Filosofia da educação no Brasil do século XX: da crítica ao conceito. **EccoS – Revista Científica**, V. 9, N. 2, 2007, p. 261-284.

GALLO, S. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. **Ethica**, Rio de Janeiro, V. 13, N. 1, 2006, pp. 17-35.

GALLO, S. Repensar a educação: Foucault. **Educação e realidade**, V. 29, 2004, pp. 79-97.

GALLO, S. Ética e cidadania no ensino da filosofia. In GALLO, S. *et al* (Orgs.): **Filosofia do ensino de filosofia**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

GALLO, S. O que é Filosofia da Educação? Anotações a partir de Deleuze e Guattari. **Perspectiva**. V. 18, N. 34, 2000, pp. 49-68.

GOLDSCHMIDT, V. Tempo histórico e tempo lógico na interpretação dos sistemas filosóficos. In: **A religião de Platão**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1963.

HAN, B.C. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: O futuro do pensamento na era da informática**. São Paulo: Editora 34, 2010.

MARQUES, R. P. Educação e & filosofia na era da (des)informação. **Kínesis**, V. X, N. 24, 2018, pp. 145-161.

SERRA, M. O.; MATOS DE DEUS, D. O uso da narrativa e das TICs na sala de aula: novos passos para uma educação filosófica. **Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade**, V. 4, número especial, 2018, pp. 229-242.

SERRES, M. **Polegarzinha: uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SEVERINO, A. J. Do estatuto epistemológico da filosofia da educação: o embate entre reflexão e criação de conceitos. **EDUC Foco**, V. 20, N. 1, 2015, pp. 15-38.

SOARES, M. C. O papel do filósofo como educador. **Kalagatos**, V. 5, N. 9, 2008, pp. 183-206.

UMA ANÁLISE CONTRANORMATIVA DE GÊNERO A PARTIR DE ANTÍGONA

A COUNTER-NORMATIVE ANALYSIS BASED ON ANTIGONE

LARA BAPTISTA VIDAURRE³⁴

Resumo:

O presente trabalho objetiva relacionar a tragédia grega Antígona, de Sófocles, com os conceitos de abjeção e contranormatividade, em Judith Butler. Em Antígona, ocorre uma perturbação do gênero acompanhada de um deslocamento do parentesco, com a constituição de múltiplas possibilidades existenciais além de uma única suposta normatividade familiar corrente. Assim, Butler empreende uma desconstrução da naturalização do parentesco como dado prevalentemente pelo biológico, operando um deslizamento nas posições de gênero. A personagem Antígona adentra a vida pública para afirmar a força política destas múltiplas potencialidades de vida.

Palavras-chave:

Antígona. Butler. Gênero. Abjeção. Contranormatividade.

Abstract:

This paper aims to relate Sophocles' Greek tragedy Antigone to Judith Butler's concepts of abjection and counter-normativity. In Antigone, there is a disruption of gender accompanied by a displacement of kinship, with the constitution of multiple existential possibilities beyond a single supposedly normative family. In this way, Butler deconstructs the naturalization of kinship as given predominantly by the biological, operating a slippage in gender positions. The character Antigone enters public life as a way of affirming the political force of these multiple life potentialities.

Keywords:

Antigone. Butler. Gender. Abjection. Counter-normativity.

34 Mestre em Filosofia.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, analisamos o abjeto contranormativo, ser indizível e repugnante, um não-eu, nem sujeito, nem objeto, situado à margem da norma, no “entre-normas”. Habitante de um espaço não homogêneo, não totalizável, catastrófico. Vivente a se deslocar, arriscando-se, extraviando-se e salvando-se. Nossa escolha é por Antígona abjeta - personagem de Sófocles, cuja morte em vida e vida na morte fazem potencializar a capacidade do abjeto de produzir outras configurações possíveis a partir de sua contranormatividade. É o que defendemos como escopo primordial ao longo deste texto.

Nota-se, de antemão, que a contranormatividade própria ao abjeto não combina com o sentido estrutural fechado posto pela perspectiva estruturalista, é dizer, tais estruturas pré-concebidas gerais e universais inviabilizam o próprio caráter subversivo do abjeto. De fato, este não se interroga sobre seu ser, se não sobre seu lugar: a um extraviado só resta a tentativa de delimitar seu universo. Não importa a ele saber o quê/quem é. A um jogado, importa saber sobre as reais chances de sobreviver – e, resistindo nesse sentido, o abjeto subverte a ordem de modo instável e indeterminado.

Como herdeira deste berço filosófico pós-estruturalista, Judith Butler denuncia o dogmatismo das concepções deterministas de verdade, e, nesta esteira, a análise estrutural das questões de gênero, para dar um exemplo. Se o pensamento pós-estruturalista compreende o gênero como algo fluído, não ideal e jamais definitivo, haveria como classificar o gênero, ou descrevê-lo estritamente?

Butler não deseja delimitar os seres humanos aos gêneros masculino e feminino. Afastando um dualismo heterossexual, o humano deve expandir-se muito além daquela configuração. Em outras palavras, não pode haver modelos prévios sociais a condicionarem as múltiplas possibilidades de ser.

A filosofia de Butler pode ser resumida em uma palavra: contranormativa. Tanto na sua teoria de gênero quanto nos seus quadros de guerra, ela chama atenção para os corpos que importam, aqueles dignos de serem vivíveis, bem como os não passíveis de luto. Sua luta é pela inclusão do sujeito oprimido, daquele posto à margem e que não se enquadra em certas normas. Em outras palavras, ela luta contranormativamente ao lado destes ‘sujeitos’ com vistas a alçá-los às fronteiras do inteligível.

Todavia, existe um limite entre sujeição e abjeção? Butler sustenta ser imprescindível a utilização do conceito de “sujeito”, porém não sem deixar de visualizar nesta criticável categoria humanista a chance de colocar as categorias do humanismo contra ele mesmo. Se, por um lado, “sujeito” parece ser certamente uma categoria insuficiente, por outro não é justamente ela negada pelo humanismo aos corpos abjetos?

O abjeto tem uma função clara: assombrar o domínio dos corpos que contam. Nesse sentido, o abjeto assombra o inteligível, o representável. Ele assusta por sua existência mesma.

Butler quer dar protagonismo aos corpos abjetos, ou seja, àqueles não seguidores de uma dada configuração normativa ou de uma prescrição identitária estabelecida. Em uma entrevista concedida a Baukje Prins (Universidade de Amsterdã) e a Irene Costera Meijer (Universidade de Maastricht), Butler menciona a falta de conteúdo para a operação da abjeção. Para ela, esta não se esgota naquilo que não se encaixa na estrutura binária homem-mulher. Trata-se de um processo discursivo, em que discurso e corpo identificam-se.

A autora pretende, então, criar discursos sobre o corpo, pensando-o diferentemente, imprimindo-lhe uma “ontologia exatamente porque sistematicamente destituído do privilégio da ontologia”. Esta é uma luta não só do feminismo, senão também de outras tantas. De fato, naquela entrevista, Butler esclarece: “O abjeto para mim não se restringe de modo algum a sexo e heteronormatividade. Relaciona-se a todo tipo de corpos cujas vidas não são consideradas ‘vidas’ e cuja materialidade é entendida como ‘não importante’ (...)” (2002, p. 161). E continua, logo adiante:

Gostaria de protelar qualquer solução fácil até encontrar um aparato conceitual que proporcionasse à operação da abjeção uma espécie de autonomia relativa, de até mesmo um vazio, uma falta de conteúdo – exatamente para não poder ser captada através de seus exemplos, de modo que seus exemplos não pudessem se tornar normativos do que queremos significar por abjeto (...). O processo se torna paradigmático e acaba por produzir suas próprias exclusões. Torna-se fixo e normativo no sentido de rigidez (2002, p. 162).

Nossa suposição é a de que o abjeto conta com uma vocação naturalmente contranormativa. Se Butler pretende esvaziar de conteúdo essa ‘operação’, talvez o faça para imprimir-lhe nova configuração mais maleável e menos rígida. Contranormativo, o abjeto encontra-se em um permanente movimento de manutenção e subversão das normas. Nesta

dinâmica, a ele importa não apenas conservá-las, mas questionar sua absolutidade tendo por fim açambarcar em seu conceito diferentes materialidades corporais.

Mencionamos Antígona, cuja abjeção é descrita na já aludida obra butleriana “O Clamor de Antígona: parentesco entre a vida e a morte”. Ao visar a defesa de um pária não nomeável - seu irmão morto -, a protagonista da tragédia de Sófocles volta seu olhar de revolta frente a Creonte, seu tio. Ela mesma, fruto de uma relação incestuosa, assiste à morte dos dois irmãos (Polinices e Etéocles) em decorrência da disputa pelo trono de Tebas. Creonte em seguida toma o trono, decretando que o corpo de Polinices seja deixado nu e desenterrado.

Antígona empreende, então, uma defesa inflexível do direito de enterrar seu irmão. Ela transforma a demanda do luto em um instrumento de enfrentamento ao poder soberano, representado por Creonte. Em última análise, seu luto rebelde transmuta-se na defesa incondicional da viabilidade e possibilidade de toda e qualquer vida.

Pela dor, a Antígona rebela-se e põe em questão o poder político vigente, pois ela revolta-se, em última análise, contra os elementos de fixidez e normatividade combatidos também pela figura da abjeção. De fato, tendo por compromisso a deslegitimação e a desnaturalização das posições normativas fixas entre indivíduos, ela mesma é tornada abjeta por ousar dismantelar a ordem vigente consubstanciada no decreto de Creonte.

Uma vez situado na contradição subversiva, o abjeto presta-se a perturbar dada normatividade, dado sistema, uma ordem estabelecida. Eis sua característica intrínseca: a ambiguidade. O abjeto perturba o objeto tão-somente para se opor ao eu. A partir do abjeto, o sujeito é constantemente desafiado e ameaçado pela ausência de sentido. No artigo “Do abjeto ao não-enlutável: o problema da inteligibilidade na filosofia de Butler” Carla Rodrigues e Paula Gruman escrevem:

O abjeto seria algo de altamente repugnante, que o eu percebo de forma intensa como não-eu, mas que ao mesmo tempo constitui o eu, o que leva à internalização do horror a si mesmo. Trata-se de algo que eu reconheço o suficiente para rejeitar massivamente, ao mesmo tempo em que sua característica abjeta o torna um peso obscuro e sem-sentido. (2021, p. 71).

Voltamos à obra “O clamor de Antígona”. Ela representa um passo rumo à afirmação da necessária contranormatividade perturbadora de uma certa ordem, traduzindo o

clamor por uma síntese que visa superar a dicotomia entre as leis divinas e as leis dos homens. A Antígona enfrenta a positividade simbolizada pelo rei Creonte, alçado como única possibilidade de lei universal.

Conforme Butler, Antígona evoca justamente os princípios metatemporais do direito natural – como a imutabilidade e a universalidade – para provocar um desvio no pensamento quanto à ideia de parentesco, através do questionamento das versões normativas predominantes de família. Desse modo, parece indicar a existência de múltiplas possibilidades existenciais além daquela centrada na figura de Creonte como símbolo de lei universal.

Ainda segundo Butler, as relações de parentesco vão muito além das relações consanguíneas e dos princípios normativos associados à heteronormatividade (abaixo, investigaremos este último conceito). A partir do relato de amor obcecado de Antígona por seu irmão, a autora pretende repensar toda a teia de relações familiares, deslocando o parentesco por completo.

Essa deformação do parentesco acontece, por exemplo, quando a personagem transgride as fronteiras da inteligibilidade do parentesco, ocupando uma linguagem que não lhe pertence. Ela tem consciência de que aquela fronteira não é dada a priori, mas produzida no interior de mecanismos de poder e práticas discursivas. Excluída do âmbito da cidadania, ela insiste em falar. Creonte fica, assim, sujeito ao seu discurso. Com essa atitude de fala, ela subverte as posições fixas no gênero, desestabilizado pelas perturbações do parentesco.

A Antígona, desse modo, não se deixa ser aprisionada pelo domínio privado: ela acredita que seu discurso político tem o potencial de transgredir “os próprios limites do político” (Butler, 2014, p. 21), que parece separar o parentesco do Estado – este último representado por Creonte. Para Butler, ao contrário, há uma implicância mútua entre tais figuras. Por um lado, Antígona usa as armas da própria política e da lei para se desviar do parentesco, tornando-se masculina pela fala e subvertendo os esquemas de gênero; por outro, o Estado simbolizado por Creonte somente se legitima em decorrência de seu lugar no parentesco. Sujeito ao discurso de Antígona, ele se desmasculiniza frente à rebeldia dela. A seguinte passagem verbalizada por Creonte na tragédia de Sófocles sinaliza bem essa subversão dos esquemas de gênero: “Ela já tinha mostrado sua insolência desafiando minha lei. Não satisfeita exhibe agora uma insolência maior se avantajando do feito. É evidente que eu sou mais homem, e ela o homem se eu deixar impune a petulância.” (Sófocles, 1996, p. 23).

Sobre aquela implicância mútua no idioma um do outro – Creonte simbolizando o Estado, e Antígona, o parentesco -, bem como sobre o deslizamento nas posições de gênero, Butler escreve: “Ao lhe endereçar a fala, ela se torna masculina; ao ser implicado na fala, ele se desmasculiniza, assim nenhum dos dois mantém sua posição dentro do gênero, e a perturbação do parentesco parece desestabilizar o gênero durante a peça.” (Butler, 2014, p. 29). A personagem de Sófocles não só desafia o decreto soberano, dando sepultura digna a seu irmão, mas proclama em todo o reino seu sentimento de revolta contra aquele édito. Ela não só desobedece ao decreto, enterrando o irmão, mas também se recusa a negar seu ato. Trata-se de uma “desobediência dupla”, mas, por outro lado, sua petulância é aceitar a morte, uma morte prematura. Ela diz: “Eu sei que vou morrer, não vou? Mesmo sem teu decreto. E se morrer antes do tempo, aceito isso como uma vantagem (...) morrer mais cedo não é uma amargura, amargura seria deixar abandonado o corpo de um irmão (...).” (Sófocles, 1996, p. 22).

A Antígona insiste em falar e, assim, desafiar a lei, mesmo sabendo da morte iminente como punição. Ela sabe que, não obstante, estar entre a vida e a morte, seu ato de rebeldia cumpre uma importante função sociopolítica. Ao questionar os limites da inteligibilidade cultural e da constituição heteronormativa do parentesco – através daquela subversão dos esquemas de gênero - ela expande o alcance das normas sociais no sentido de afirmar outros arranjos familiares possíveis. O parentesco revelaria, assim, um sentido de construção social contínuo e permanente e não apenas natural. A autora visa, dessa forma, empreender uma desconstrução da naturalização do parentesco como dado prevalentemente pelo biológico.

Em realidade, Butler parece sugerir que a defesa da discrepância entre diferentes arranjos familiares – a partir de uma suposta colocação socialmente proeminente da família centrada em uma totalidade estruturalista – está somente compromissada com uma lógica de exclusão. Tal diferenciação entre modelos normativos de família visa exaltar estruturas familiares heterossexuais em prejuízo não só de arranjos homossexuais, mas também de diversos outros modos de parentesco forjados pela vida. Um exemplo seriam as famílias formadas apenas pela mãe e filhos, tachadas de disfuncionais pela ausência do pai.

Reconfigurar o parentesco nesses moldes exige, no mesmo passo, a contestação

por Antígona ao poder simbólico - personificado na figura de Creonte – o qual legitima e naturaliza as diferenças de posição entre indivíduos. No limiar da morte, ela fala e contesta em público, em que pese a ausência de contrapartida no diálogo da parte de Creonte. Através da fala, ela estabelece novos fundamentos para a comunicabilidade e para a existência – provando que as relações sociais podem ser transformadas e erigidas a outros e novos arranjos a partir da agência dos sujeitos.

Contestar o poder simbólico de Creonte significa fulminar com a universalidade e imutabilidade centradas em sua figura soberana. Tal iniciativa significa admitir que a lei não nos é dada previamente nem nos estrutura enquanto sujeitos. Somos capazes de transformá-la por nossa agência no mundo. Ressalte-se que os conceitos de sujeito, agência, poder e desejo estão entrelaçados no pensamento de Butler. Somos formados a partir de um poder externo que nos pressiona e subordina, mas que, de forma ambivalente, é também o sustentáculo de nossa existência. Nós dependemos diretamente do poder para viver, aceitamos seus termos. Butler escreve que, “(...) a sujeição consiste precisamente nessa dependência fundamental de um discurso que nunca escolhemos, mas que, paradoxalmente, inicia e sustenta nossa ação” (Butler, 2019c, p. 10).

Em verdade, o poder assume uma forma psíquica responsável por constituir nossa identidade de sujeitos, enquanto seres dependentes dos discursos que nos formam – e que ocorre desde os processos primários de socialização originados na infância. Entretanto, se o poder é anterior ao sujeito porque está contido nas normas que o produz, por outro lado, é também algo que constitui o sujeito, por agir através dele. Assim, Butler, com inspiração em Foucault, afirma que o sujeito não está completamente determinado pelo poder, nem o determina completamente. Aqui reside a possibilidade de agência.

Uma vez que o poder não determina completamente o sujeito, resta uma abertura, uma incompletude na norma capazes de propiciar uma disrupção e a inscrição de novos significados e, conseqüentemente, a mudança de práticas e contextos. Assim, segundo Casale e Femenías, “a agência não é assim um ‘atributo’ dos sujeitos, mas sim uma característica performativa de significado político. Quando o sujeito se torna resistência ele se constitui agência” (2009, p. 24). Em outras palavras, o sujeito, imbricado nas relações de poder, encontra nelas mesmas a possibilidade de agência, entendida como capacidade

de ação. Para Butler, aquilo que move a agência é o desejo, que dirige a consciência. Assim, esta resta condicionada pelo desejo. O que tal significa?

Como é operado o desejo de Antígona? Ela deseja fulminar com o limite imposto pelo decreto reacionário de Creonte. A partir deste limite, ela se levanta contra a velha ordem, mobilizando a possibilidade de uma nova. Ela deseja, afinal, impor-se na mesma medida do soberano. Quer fazer-se ouvir, estando compromissada com uma política transformadora. Dito de outro modo, é o desejo que gera a possibilidade de resistência. Como escrevem Casale e Femenías, “seu desejo nasce de uma ligação afetiva com a ordem simbólica, a qual se torna possível graças às leis que sustentam essa ordem. Uma vez quebrada, o desejo exige a sua prática no universo público” (Casale; Femenías, 2009, p. 27).

Desse modo, Antígona-desejante legitima o seu discurso, em que pese estar ainda presa às formas tradicionais do poder. Fadada a morrer, a personagem deseja por amor: ela meramente quer dar uma sepultura digna ao irmão. Ainda que seu desejo lhe custe a própria morte, ela cumpre-o – e ele toma corpo por inteiro na vida da *pólis*. Neste contexto, diferentemente de Lacan, Butler almeja dar vida social ao parentesco e, nesse intuito, contesta a distinção estanque entre as dimensões simbólica e social estabelecida por aquele autor. Para a autora, a dimensão simbólica estabeleceria um sentido invariável, bem como um caráter atemporal ao parentesco, enquanto a dimensão social, por sua vez, constituir-se-ia na maleabilidade política inerente aos sujeitos no mundo.

Como conciliar tais dimensões? Para Butler, as práticas sociais sedimentam-se no simbólico, e isso significa que devem ser capazes de alterá-lo diante da possibilidade de existência de novas e outras configurações de parentesco mais libertárias e subversivas. Antígona teria a magia de indicar este possível caminho, tendo em vista que representa o parentesco não em sua forma ideal, mas em sua deformação e deslocamento. Butler lembra-nos que a psicanálise evoca o ‘lugar simbólico do pai’ como aquele indiscutível e incontestável. Será que essa lei simbólica deve determinar a vida do parentesco como árbitro final? Ela se pergunta: “(...) Não seria isso resolver por caminhos teológicos os dilemas concretos dos acordos sexuais humanos que não possuem uma forma normativa definitiva? (...)” (Butler, 2014, p. 43).

Neste ponto, devemos fazer uma pequena digressão para explicitar o simbólico em Lacan. Conforme este autor, o simbólico é um sistema, ou conjunto de posições, de lugares, onde nenhum elemento tem um significado em si. O simbólico remete ao significante, o qual, conforme o lugar que ocupa na cadeia, adquire um dado sentido. Assim, o significante isolado é puro *nonsense* – inferindo-se a partir das relações que tem com a totalidade.

Como lugar da formação do sujeito, o simbólico é o lugar do discurso, apresentando-se sob múltiplos sentidos. Determinando a interação entre psiques no mundo social, estrutura-se pela linguagem e na linguagem. Tal conceito de simbólico parece se aproximar daquele diferencial de Saussure, no entanto, podemos afirmar que Lacan se apropria criticamente de alguns conceitos estruturalistas, como, por exemplo, o registro do ‘real’. O ‘real’ é aquilo que não se integra, que atravessa nossa psique, mas não é formulado em palavras, é algo do mundo físico ou orgânico que podemos no máximo perceber; é o impensável, o inominável ou o impossível de representar, é o sem sentido. Em outras palavras, ao ‘real’ cabe aquilo que resiste à simbolização, pois nem tudo pode ser simbolizável, explicável, articulável, dizível. Como impossibilidade, está sempre se reescrevendo.

Portanto, o conceito de ‘real’ não integra o estruturalismo – de fato, se essa corrente de pensamento privilegia a língua em detrimento do sujeito da fala, ela requer que o conjunto de significantes seja completo, a tudo nomeando de certo modo. Dito de outro modo, o sistema linguístico é completo, bastando-se a si. Não existe em uma língua a palavra que falta para designar algo. Por outro viés, “o real é o mistério do corpo falante, é o mistério do inconsciente” – como aduz Lacan (1975, p. 118). Como lugar do ser abjeto, o “real” representa a impossibilidade de tudo dizer – é algo que comparece como pura falta, ou como ausência.

A Antígona pode ser considerada, neste nível ‘real’ de registro lacaniano, a princípio, pois logo parte, através da fala, rumo à assombração do registro simbólico. Através de sua linguagem, a personagem assume o lugar da autoridade e da ação. Ela subverte o gênero. Fruto de uma relação incestuosa, ela desvia-se do parentesco. A própria tragédia, por Antígona, o diz: “Agora tocaste no ponto mais dolorido que há dentro de mim – a sorte de meu pai. E me vem o horror do leito de minha mãe, o tenebroso leito onde ela dormiu com o próprio filho. De que gente infeliz, de que desgraçado instante se gerou meu miserável ser” (Sófocles, 1996, p. 39).

Butler empreende, pois, a partir de Antígona, uma defesa do parentesco para muito além de uma simples relação de “sangue”, afirmando-o como um plexo variado e maleável de relações sociais, cuja contingência social deve, necessariamente, ser reconhecida. Neste sentido, a Antígona representa uma figura para quem as posições simbólicas tornaram-se não só incoerentes, mas, igualmente, um lugar de transgressão e exercício de contranormatividade.

Vivemos um momento de crise do parentesco, e Antígona encarna-a bem: é preciso perguntar, com Butler, “(...) quais acordos sociais podem ser reconhecidos como amores legítimos e quais perdas humanas podem ser abertamente lamentadas como verdadeiras e significativas? (...)” (Butler, 2014, p. 46).

Butler recorda-nos a recusa de obediência que Antígona manifesta frente a qualquer lei que impeça o reconhecimento público de sua perda, mas não só de sua perda amorosa. Antes, a personagem quer tornar pública sua própria rebeldia, na forma de seu ato de fala. Atualmente, quais perdas são destituídas de um lamento público? Talvez os muitos mortos pela Covid, solitariamente conduzidos ao túmulo?

Com Butler, “(...) Antígona representa os limites da inteligibilidade expostos nos limites do parentesco (...)” (Butler, 2014, p. 45). Com seu gênero vacilante, ela se apropria da postura e da linguagem daquele a quem se opõe, assumindo a soberania do tio. Ao mesmo tempo, vive atordoada sob a maldição do pai. É preciso, então, que pensemos maneiras de tornar possível que o parentesco garanta as condições de inteligibilidade pelas quais uma vida se torne vivível. Talvez o grande feito de Antígona tenha sido erguer conscientemente a voz, assim colocando em questão os regimes predominantes de representação. Segundo Hegel, o crime que ela comete tem uma motivação consciente, dado que ela conhece antecipadamente a lei e o poder a que se opõe. Desse modo, seu ato é indesculpável.

Na resenha intitulada “A reivindicação de Antígona: parentesco entre a vida e a morte, por Butler”, Maria Cimitile comenta sobre dois problemas encontrados na obra de Hegel por Butler (e aqui passamos a explicar um deles): no caso, a redução de Antígona a uma “mera figura da lei não escrita dos deuses antigos, que não pode ser dita na linguagem do Estado e que, por isso, não tem uma representação real de si própria.

Antígona torna-se simplesmente o inconsciente, ou vestígio, da lei pública e nada em si mesma” (Cimitile, 2003, p. 224).

Portanto, segundo Hegel, Antígona comete um crime conscientemente, dado que conhece a lei pública, mas, estando envolvida na lei não escrita dos deuses antigos, não pode ser dita na linguagem do Estado. Como se desculpar de seu ato, então? Ou não haveria do que se desculpar, afinal? Antígona realiza a perversão da universalidade através de sua feminilidade, já que, erguendo a voz, ela adentra a esfera pública privatizando-a. Com seu gênero deslizante, ela “(...) transforma o Estado em propriedades e ornamentos para a família, decorando a família com a parafernália do Estado (...)” (Butler, 2014, p. 60). Cimitile menciona um paralelo feito por Butler sobre as questões políticas contemporâneas e a noção da morte em vida por Antígona:

Especificamente, ao encontrar na personagem de Antígona o local de ruptura da representação, Butler revela a norma reguladora como a própria ação do desejo. É aqui que Butler liga as questões políticas com que a sociedade contemporânea se confronta a Antígona através da noção de uma morte em vida, ou de uma vida impossível de viver. A encenação da morte viva por Antígona aponta para a força que exclui alguns como Outros ou mesmo Abjectos, negando os seus amores e perdas, ou seja, a força política da heterossexualidade (Cimitile, 2003, pp. 224-225).

A personagem coloca em questão os regimes predominantes de representação exatamente porque, para ela, não há representação possível. Ela não representa nenhuma posição traduzível, posto que inaugura o traço de uma legalidade alternativa que assombra a esfera pública. Seu mandamento irreal reside na não representação de si para que muitos apareçam naquela esfera – os esquecidos, os ininteligíveis, os abjetos. Antígona é ímpar, singular e contranormativa.

REFERÊNCIAS

BUTLER, J. **O clamor de Antígona**: parentesco entre a vida e a morte. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BUTLER, J. **A vida psíquica do poder**: teorias da sujeição. Tradução de Rogério Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

CASALE, R.; FEMENÍAS, M.L. Breve recorrido por el pensamiento de Judith Butler. In:

CASALE, R.; CHIACHIO, C (Orgs.). **Máscaras del deseo**: una lectura del deseo en Judith Butler. Buenos Aires: Catálogos, 2009, pp. 11-35.

CIMITILE, M. Review Antigone's claim: Kinship between life and death, by Butler. **Hypatia**, vol. 18, n. 3, 2003, pp. 221-226.

LACAN, Jacques. **Le Séminaire**. Livre XX (1972-1973), Paris: Seuil, 1975.

RODRIGUES, C.; GRUMAN, P. **Do abjeto ao não-enlutável**: o problema da inteligibilidade na filosofia de Butler. Anuário Antropológico [Online], V. 46, N.3, 2021.

RODRIGUES, C.; GRUMAN, P. "Como os corpos se tornam matéria". [Entrevista concedida a] Irene Meijer e Baukje Prins. **Revista de estudos feministas**. Florianópolis, V. 10, Nº 1, Janeiro/2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2002000100009. Acesso em: 24 set. 2019.

SÓFOCLES. **Antígona**. Tradução de Millôr Fernandes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

A RELAÇÃO DA LITERATURA CLÁSSICA BRASILEIRA COM O RACISMO: UMA ANÁLISE SOBRE A REPRODUÇÃO DOS ESTEREÓTIPOS DE RAÇA

LA RELACIÓN ENTRE LA LITERATURA CLÁSICA BRASILEÑA Y EL RACISMO:
UN ANÁLISIS DE LA REPRODUCCIÓN DE LOS ESTEREOTIPOS RACIALES

RENAN BORELLA DA SILVA³⁵

Resumo:

Este artigo aborda a relação da literatura clássica brasileira com o racismo, analisando como os estereótipos de raça são reproduzidos em determinadas obras. O estudo utiliza teorias sobre formas, criação e ordem dos discursos, estereótipos como artifícios dos discursos e técnicas persuasivas presentes nesses discursos, buscando compreender como essas ferramentas são usadas na disseminação de estereótipos de raça e etnia, e muitas vezes utilizadas para fomentar ideias racistas. Para ilustrar essas ideias, foram apresentados excertos de obras clássicas da literatura brasileira, como *A Escrava Isaura*, *O Cortiço*, *Os Sertões*, *A Moreninha*, *Gabriela Cravo e Canela* e várias obras de Monteiro Lobato. O artigo destaca como essas obras contêm passagens que podem ser interpretadas como racistas ou contendo estereótipos sobre determinadas raças, à luz da história que conhecemos atualmente. O estudo dessas obras tem como objetivo fornecer informações importantes sobre a nossa formação cultural e compreender o racismo estrutural existente em nossa sociedade. Autores como Michel Foucault e Adilson Citelli são usados para a compreensão teórica dos discursos, enquanto Angela Davis, Bell Hooks, Conceição Evaristo e Jessé Souza são usados para auxiliar na interpretação das passagens dos clássicos brasileiros, oferecendo uma visão social e teórica crítica sobre cultura e racismo. O estudo busca contribuir para o debate necessário sobre as diferenças sociais e a mudança de paradigmas e convenções da sociedade para um desenvolvimento social justo e equânime, levando em consideração a importância da literatura brasileira no aspecto formativo e cultural da nossa sociedade.

Palavras-chave:

Discurso. Estereótipos. Literatura Clássica Brasileira. Racismo.

Resumen:

Este artículo aborda la relación entre la literatura clásica brasileña y el racismo, analizando como se reproducen los estereotipos raciales en ciertas obras. El estudio utiliza teorías sobre las formas, la creación y el orden de los discursos, los estereotipos como artificios de los discursos y las técnicas persuasivas presentes en estos discursos, buscando comprender cómo estas herramientas son utilizadas en la difusión de estereotipos de raza y etnia, y muchas veces utilizadas para fomentar el racismo. Ideas Para ilustrar estas ideas, se presentaron extractos de obras clásicas de la literatura brasileña, como *A Escrava Isaura*, *O Cortiço*, *Os Sertões*, *A Moreninha*, *Gabriela Cravo e Canela* y varias obras de Monteiro Lobato. El artículo destaca cómo estas obras contienen pasajes que pueden ser interpretados como racistas o que contienen estereotipos sobre ciertas razas, a la luz de la historia que conocemos hoy. El estudio de estas obras pretende aportar información importante sobre nuestro bagaje cultural y comprender el racismo estructural existente en nuestra

35 Mestre em Filosofia. Doutorando em Filosofia na UFPel.

sociedad. Autores como Michel Foucault y Adilson Citelli se utilizan para la comprensión teórica de los discursos, mientras que Angela Davis, Bell Hooks, Conceição Evaristo y Jessé Souza se utilizan para ayudar en la interpretación de pasajes de los clásicos brasileños, ofreciendo una visión social y teórica crítica. De la cultura y el racismo. El estudio busca contribuir al necesario debate sobre las diferencias sociales y el cambio de paradigmas y convenciones de la sociedad para un desarrollo social justo y equitativo, teniendo en cuenta la importancia de la literatura brasileña en el aspecto formativo y cultural de nuestra sociedad.

Palabras clave:

Discurso. Estereotipos. Literatura Clásica Brasileña. Racismo.

INTRODUÇÃO

Há muito tempo que as questões relacionadas às diferenças sociais conduzem um debate necessário e exigem uma atitude de mudança frente aos paradigmas e convenções da nossa sociedade. Os estereótipos repletos de preconceito, seja sobre raça, gênero e sexualidade ou classe econômica deveriam estar superados há bastante tempo, dando espaço para um desenvolvimento social justo e equânime, para que possa proporcionar as mesmas possibilidades de privilégios e os mesmos direitos para todos. No entanto, o que se percebe é o contrário. À medida que os meios de comunicação avançam, mais nos deparamos com o crescimento de discursos obsoletos, que reproduzem preconceitos contra pobres, negros, índios, mulheres, LGBTQIAPN+ etc. Com a evolução tecnológica, a disseminação de opiniões discriminatórias se tornou incontável. Não que os meios de comunicação de massa, como rádio, jornal impresso e televisão, ajam de forma diferente, mas a internet concentra a maior parte dos discursos de ódio e preconceito, muitas vezes fundamentados em ódio e preconceito.

Esse trabalho é uma proposta de refletir sobre como a constituição de crenças, costumes e valores da nossa cultura está necessariamente ligada a uma ordem do discurso que beneficia apenas uma parte em detrimento de outras. É uma tentativa de mensurar a importância de discursos fundamentais para a constituição cultural de um povo, neste caso o discurso literário clássico, e compreender quais os seus reflexos até os dias atuais. É importante salientar que a literatura é, talvez, um dos discursos mais valiosos culturalmente falando, e não me parece haver uma grande discussão em discordância dessa ideia. Por mais

que os meios de comunicação de massa e as novas tecnologias de comunicação ocupem um espaço gigantesco na reprodução de discursos, a literatura ainda é considerada referência em relação à cultura.

Talvez seja o caso de presumir que é através da cultura em que estamos inseridos que percebemos o mundo. A cultura nos serve como uma espécie de lente, pessoas de culturas diferentes usam lentes distintas, assim, têm visões divergentes das coisas, como bem apontou Laraia (2001) interpretando a obra de Ruth Benedict, *O crisântemo e a espada*. Ora, se assim o é, podemos pressupor que a maneira de enxergar raça também é construída pela cultura. Há um certo costume de julgar outras culturas, culturas que nem sequer estamos inseridos e muitas vezes com pouco ou nenhum conhecimento sobre a mesma, mas por se tratar de algo que não é idêntico à nossa realidade, se torna inaceitável e julgamos errado. É perceptível que a herança cultural que vem de várias gerações, apesar de ter sido modificada ao longo do tempo, ainda condiciona a grande maioria a reagir depreciativamente ao comportamento de indivíduos que agem fora dos padrões impostos pela estrutura social na qual estamos inseridos, levando normalmente a discriminação dos comportamentos desviantes. É notável a dificuldade dos grupos conservadores em não aceitar de forma legítima o outro enquanto outro. Como Benedict havia falado, o homem vê o mundo através de sua cultura, e isso tem como consequência a inclinação em considerar o seu modo de vida como o mais correto e natural. Muitas vezes esses modos de vida contêm o princípio do racismo, da intolerância, e, com frequência, são usados para justificar algum tipo de violência praticada contra os “desviantes”. Esses comportamentos etnocêntricos também resultam algumas vezes em avaliações negativas dos padrões culturais de povos diferentes. As práticas de outras culturas são classificadas como absurdas e imorais.

Como já dito anteriormente, para compreender a cultura contemporânea é necessário entender os pilares fundamentais que sustentam tal cultura, se há, pois, um discurso racista estruturalmente ativo em nossa sociedade, devemos compreender sua origem, mas, sobretudo, como houve a disseminação de tal discurso. É a partir deste ponto que a literatura clássica brasileira entra de forma fundamental na construção desta pesquisa, visto que ela pode ser considerada a base da cultura de qualquer país, pois remonta às origens e às primeiras ideias disseminadas. Assim sendo, o principal ponto é compreender

como as obras clássicas de nossa literatura fomentaram a disseminação de estereótipos racistas ao longo dos anos e como os ecos desse discurso são emitidos até os dias atuais. O que apresentaremos a partir daqui será muito mais voltado para uma compreensão crítica do que propriamente uma resolução dos problemas abordados.

1 ESTEREÓTIPOS, DISCURSOS E SEUS FUNDAMENTOS

De início, salienta-se que o presente artigo é de caráter qualitativo. Trata-se de uma pesquisa realizada por meio de análise de obras clássicas da literatura brasileira com o objetivo de identificar a presença de estereótipos de raça e/ou com conteúdo racista. A pesquisa está estruturada em duas frentes.

No primeiro momento, os esforços empreendidos foram voltados para uma compreensão teórica acerca dos conceitos de discurso, entendendo o discurso com uma tecnologia de poder. Também são abordados os estereótipos como artifícios do discurso, a persuasão presente em cada discurso e a estruturação dessa técnica de poder. As teorias acerca da Ordem dos Discursos, os estereótipos como artifícios do discurso enquanto tecnologia de poder e as técnicas de discursos persuasivos serão utilizadas para compreender como os estereótipos são reproduzidos e mantidos na sociedade. Neste primeiro momento, os principais autores utilizados são Michel Foucault e Adilson Citelli.

No segundo momento, foi realizada uma análise de obras clássicas da literatura brasileira, feita por meio de leitura minuciosa, identificando passagens que contenham estereótipos de raça ou que reproduzam ideias racistas. Em seguida, essas passagens serão comentadas sob a perspectiva teórica da interseccionalidade, que propõe a análise das opressões sociais como interligadas e interdependentes, não sendo possível tratar de questões de raça sem considerar também questões de gênero, classe social, orientação sexual, entre outras, buscando, assim, compreender como essas ideias contribuem para a manutenção do racismo estrutural em nossa sociedade. Para esse momento, utilizaremos autores como Angela Davis, Bell Hooks, Conceição Evaristo e Jessé Souza. Esses autores trarão uma visão crítica e contextualizada da sociedade, em especial da brasileira, contribuindo para a compreensão do racismo estrutural existente em nosso país.

Dito isso, a compreensão das ideias presentes nos discursos literários clássicos brasileiros é de fundamental importância, entretanto, é imprescindível que possamos compreender, primeiramente, como funcionam as relações discursivas em nossa sociedade, sua complexidade, seu poder e suas tecnologias. Uma técnica muito importante do discurso que tenta persuadir pessoas e proclamar certas ideias é a estereotipagem. Precisamos entender, então, que os estereótipos são um método muito eficaz de generalizar atitudes e então criar um preconceito negativo sobre uma cultura ou grupo de pessoas que se afasta dos padrões de aceitação de outro grupo.

Um estereótipo é uma visão geral ou preconceito sobre os atributos, ou características dos membros de um determinado grupo ou sobre os papéis que tais membros devem cumprir (por exemplo, mulheres, lésbicas, adolescentes). De acordo com essa definição, os estereótipos presumem que todos os membros de um determinado grupo social possuem atributos ou características particulares (por exemplo, os adolescentes são irresponsáveis) ou têm papéis específicos (por exemplo, as mulheres são cuidadoras naturais). Para qualificar uma generalização como um estereótipo, não importa se tais atributos ou características são ou não comuns às pessoas que compõem o grupo ou se seus membros realmente exercem tais funções. O elemento-chave é que, embora se presuma que o grupo específico possua tais atributos ou características ou cumpra esses papéis, acredita-se que uma pessoa, simplesmente por pertencer a ele, agirá de acordo com a visão generalizada ou pré-conceito existente sobre o grupo mesmo. Todas as dimensões da personalidade que tornam uma pessoa única serão, portanto, filtradas pelas lentes daquela visão geral ou preconceito sobre o grupo com o qual estão identificadas. (Cook; Cusack, 2010, p. 31).

Sendo assim, devemos considerar a tese de que os estereótipos são uma ferramenta indispensável para a elaboração do discurso que enaltece o preconceito de raça, mas, apesar de uma ferramenta bastante utilizada, ele não é em si o discurso, uma vez que o discurso abarca uma relação muito mais complexa do que a estereotipagem ou rotulagem de determinados grupos.

As ideias de Michel Foucault parecem caber na explicação sobre a complexidade e funcionalidade das relações das narrativas que constituem o discurso em nossa sociedade. Foucault (2014) aponta para uma relação complexa de poder e discurso no desenvolvimento de narrativas na sociedade ocidental, o que acaba por nortear muitas atitudes. O poder é exercido por determinados mecanismos, tais mecanismos são denominados de “tecnologia do poder”, que são parte integral da sociedade. Essa tecnologia transformou as relações no

mundo ocidental moderno, as normas não são mais impostas pela força, mas, através do discurso, uma forma um tanto pastoral, que consegue guiar o comportamento das pessoas. Esse sistema complexo de relação de poder (a saber, o discurso) funciona em muitos níveis e esse é seu maior perigo. O discurso é sempre reforçado, uma vez que pode ser tanto um instrumento como um efeito do poder, controlando pensamentos e condutas que, por final, irão moldar um sistema de crenças. Uma característica marcante da ordem do discurso como poder é transformar qualquer ideia oposta ao discurso pronunciado como algo impensável, insano, inaceitável. O discurso se mantém sem grandes rupturas por longos períodos, visto que sua funcionalidade é contínua, apesar de necessitar de readequações em meio às complexas relações exercidas. Foucault (2014) descreve a continuidade do discurso da seguinte forma:

Não há sociedade onde não existam narrativas maiores que se contam, se repetem e se fazem variar; fórmulas, textos, conjuntos ritualizados de discurso que se narram, conforme circunstâncias bem determinadas; coisas ditas uma vez e que se conservam porque nelas se imagina haver algo como um segredo ou uma riqueza, em suma, pode-se supor que há, muito regularmente nas sociedades, uma espécie de desnivelamento entre os discursos: Os discursos que “se dizem” no correr dos dias e das trocas e que passam com o ato mesmo que os pronunciou; e os discursos que estão na origem de certo número de atos novos de fala que os retomam os transformam ou falam deles, ou seja, os discursos que, indefinidamente, para além de sua formulação, são ditos, permanecem ditos e estão ainda por dizer. Nós os conhecemos em nosso sistema de cultura: são os textos religiosos ou jurídicos, são também esses textos curiosos, quando se considera seu estatuto, e que chamamos de literários; em certa medida textos científicos. (Foucault, 2024, p.21)

Devemos, no entanto, chamar a atenção para a advertência que Foucault (2014) traz logo em seguida, afirmando que não existe de forma definitiva uma categoria de discursos criadores e fundamentais, de um lado e do outro uma massa que apenas repete e comenta. Existe a possibilidade de textos maiores desaparecerem e, por consequência, os comentários tomarem o primeiro lugar. Uma obra literária pode, simultaneamente, originar tipos de discurso completamente diferentes. É preciso, portanto, compreender melhor a relação entre texto primeiro e texto segundo:

O desnível de texto primeiro e texto segundo desempenha dois papéis que são solidários. Por um lado, permite construir (e indefinidamente) novos discursos: o

fato de o texto primeiro pairar acima, sua permanência, seu estatuto de discurso sempre reatualizável, o sentido múltiplo ou oculto de que passa por ser detentor, a reticência e a riqueza essenciais que lhe atribuímos, tudo isso funda uma possibilidade aberta de falar. Mas por outro lado, o comentário não tem outro papel, sejam quais forem as técnicas empregadas, senão o de dizer enfim o que estava articulado silenciosamente no texto primeiro. [...] a repetição indefinida dos comentários é trabalhada do interior, pelo sonho de uma repetição disfarçada: em seu horizonte não há, talvez, nada além daquilo que já havia em seu ponto de partida, a simples recitação. O comentário conjura o acaso do discurso fazendo-lhe sua parte: permite-lhe dizer algo além do texto mesmo, mas com a condição de que o texto mesmo seja dito e de certo modo realizado. (Foucault, 2014, pp. 23-24).

Pode-se perceber que, por mais que o texto basilar fique aparentemente invisível, ele é reproduzido de outras formas pelos comentários, só não está exposto de forma integral, mas sua essência é mantida. Além dessa continuidade do discurso, o autor indica uma preocupação com os mecanismos de controle utilizados para consolidar o poder do discurso. Especificamente, a determinação das condições sob as quais o discurso funciona, a imposição de um determinado número de regras aos indivíduos que o pronuncia, tendo em vista limitar a quantidade de pessoas que podem acessá-lo. Há uma subtração dos sujeitos que falam, uma vez que ninguém deve entrar na ordem do discurso se não cumprir com as exigências impostas ou se não for considerado qualificado para tal. Esse sistema de restrição foi denominado de ritual, que define as qualificações que os indivíduos que falam devem possuir, bem como suas posições. Define também toda a composição simbólica que deve estar atrelada ao discurso, como os gestos, comportamentos e o conjunto de signos. Assim, podendo fixar sua suposta ou imposta eficácia das palavras, os limites de sua coerção e seus efeitos sobre aqueles aos quais se dirigem, como aponta Foucault (2014).

Além dessa filtragem de quem pronuncia e o que pronuncia na ordem do discurso apresentada por Foucault, que também deixa explícita uma hierarquia imposta sistematicamente, outro ponto importante a se considerar é a persuasão presente nos discursos. Citelli (2014) sustenta que a persuasão é intrínseca ao discurso, assim como a pele é ao corpo. Em outras palavras, é praticamente impossível encontrar um discurso que não tenha alguma intenção persuasiva. Ele define a persuasão como a “busca de adesão a uma tese [...] evidenciado a partir de um ponto de vista que deseja convencer alguém ou um auditório sobre a validade do que enuncia. Quem persuade leva o outro a aceitar

determinada ideia, valor, preceito” (Citelli, 2014, p.14). Nessa perspectiva, a persuasão não apenas articula argumentos, mas também conduz o receptor a endossar a visão apresentada pelo orador, sendo um processo comunicativo que visa à validação de uma ideia ou proposta.

Para Gomes (2008), a perspectiva de Brewster Smith é valorosa para a compreensão da persuasão. A persuasão deliberada tem como característica essencial o uso de técnicas comunicativas e psicológicas com vistas a produzir determinados efeitos, muitas vezes empregando métodos que chegam a ser coercitivos. Segundo o autor, a persuasão recorre a uma variedade de recursos e estratégias para atingir seus objetivos, valendo-se de elementos psicológicos, psicossociais, sociológicos e linguísticos. Esse arsenal técnico, com uma intenção orientada a alterar a percepção e o comportamento do interlocutor, é mobilizado com o intuito de fortalecer a aderência ao ponto de vista do orador.

Outro ponto importantíssimo que Citelli (2014) propõe, é a percepção de que nem sempre o discurso pronunciado trabalha unicamente com a verdade, é bem provável que em muitas vezes se utilizem da técnica da verossimilhança, ou seja, algo que “brinca” de ser verdade, que pode parecer verdade, porém, tem uma lógica própria que não é se não uma conclusão que não pode ser comprovada. Portanto, o autor explica que o verossímil é aquilo que se constitui em verdade, dentro da sua própria lógica.

Além da técnica da verossimilhança proposta por Citelli, existem outras técnicas que são demonstradas por Brown (1963), essas são utilizadas no discurso persuasivo para convencer o seu público, separando-as em oito itens, que tentaremos trazer de forma mais objetiva no decorrer deste parágrafo.

A primeira técnica apresentada, e talvez a que seja mais utilizada, é a do emprego de estereótipos, onde o autor aponta haver uma naturalidade em separar as pessoas por grupos e classificá-las em tipos, e com o tempo essa imagem acaba se tornando uma impressão fixa, quase impenetrável à experiência real. O autor utiliza como exemplo os estereótipos dos judeus, dos negros, das mulheres, refletindo sobre como essas pessoas passam a gerar reações e julgamentos não por eles próprios e sua individualidade, mas sim de forma genérica em função do estereótipo.

Outra técnica utilizada é a de substituição dos nomes, com o uso de palavras mais

favoráveis ou desfavoráveis, visando um certo apelo emocional para influenciar o receptor, substituindo alguns termos neutros que não se adéquam ao seu propósito. Por exemplo, o termo “livre mercado” que se apresenta de forma muito mais favorável do que o termo “capitalismo” hoje em dia, a troca de nomes pode suavizar ou endurecer uma posição, um exemplo que nos interessa é a forma como, por muito tempo, os negros foram chamados de “selvagens” pelos brancos, para diminuir a sua condição de humanidade, mesmo vivendo sob a mesma lei, religião e cultura.

A seleção é a terceira técnica, o autor aponta que o criador do discurso se encontra exposto a uma série de fatos complexos, e a partir daí seleciona apenas os adequados ao seu objetivo final, praticando uma forma de censura do restante dos fatos. Em diversas narrativas, como em noticiários ou certos relatórios sociais, destaca-se, por exemplo, a taxa de criminalidade ou desemprego em bairros predominantemente negros, apresentando esses dados como reflexos de uma suposta “cultura” ou “predisposição” inerente a esses grupos. Entretanto, tal seleção omite fatores cruciais, como o histórico de discriminação sistêmica, a exclusão de oportunidades educacionais e econômicas, e as políticas habitacionais segregacionistas que historicamente impactaram esses bairros.

A seguir, o autor aponta a mentira descarada como técnica, o nome deixa intuitivo como acontece tal prática. A repetição é outra técnica apresentada, característica tanto da propaganda quanto da publicidade, pode-se notar essa técnica nos slogans de marcas ou em campanhas políticas. Recentemente, talvez o que mais tenha ficado marcado em nossas memórias seja o “Yes, We Can” da campanha de Barack Obama. Essa técnica é usada também na literatura, juntamente com a de estereotipar. Um exemplo marcante pode ser encontrado na obra “O Guarani”, de José de Alencar, que, embora tenha sido escrita no século XIX, ainda ressoa em muitos discursos contemporâneos. Nesse romance, a repetição do termo “selvagem” para descrever o indígena caracteriza um estereótipo recorrente, que reforça uma visão distorcida e simplista das populações nativas. Em “Casa-Grande & Senzala”, de Gilberto Freyre, embora o autor busque oferecer uma análise mais complexa da formação da sociedade brasileira, a repetição de certas expressões, como “mestiço” e “mulata”, acaba por consolidar estereótipos sobre a identidade racial no Brasil.

A sexta técnica é a da afirmação, onde se fazem afirmações ousadas e firmes em

favor da tese que se defende, e não se dá espaço para discussões, tentando assim limitar a apresentação de um só lado. Apontar um inimigo é mais uma das técnicas da propaganda e Brown salienta que é importante, não apenas ter um discurso favorável a algo, mas também, contra um inimigo real ou imaginário, que supostamente contraria as ideias de seu público, podemos utilizar os discursos racistas na América segregacionista, ou as próprias campanhas nazistas contra os judeus.

A última, porém, não menos importante, é a do apelo à autoridade, que por si só já deixa evidente o objetivo. A autoridade apelada tende a ser uma figura religiosa ou política. O apelo à autoridade é uma técnica que recorre à citação de figuras ou fontes de prestígio para reforçar a legitimidade de uma ideia ou perspectiva. Na literatura, autores podem recorrer a personagens ou figuras históricas para validar conceitos ou atitudes racistas, sustentando-se na autoridade de personagens de status reconhecido. É comum que esses apelos direcionem o leitor a interpretar certos discursos como incontestáveis, dada a credibilidade associada à fonte citada.

Compreendida a estrutura básica teórica e o funcionamento da tecnologia do poder na ordem do discurso, bem como as técnicas utilizadas para a persuasão do que absorve tal discurso, é preciso ter um entendimento claro sobre quem domina tal tecnologia e tem consequentemente o poder de criar os discursos. Parece haver um consenso de que há uma relação muito estreita entre as classes sociais dominantes com a tecnologia do poder na ordem do discurso. Portanto, para compreender o discurso presente na literatura clássica brasileira como uma fundamentação cultural do racismo, é preciso compreender o que está em jogo na sociopolítica brasileira, sobretudo sobre o aspecto do racismo.

Para Souza (2017), no caso brasileiro, as classes populares não foram somente abandonadas. Foram, ao longo do tempo, humilhadas, enganadas e tiveram sua formação familiar prejudicada. Sempre foram alvos de preconceitos, desde a escravidão até atualmente. Pode-se dizer que o que presenciamos aqui é:

[...] a divisão entre “gente” e “não gente” típica de países escravocratas que nunca criticaram essa herança. [...] o que precisa ser compreendido de uma vez por todas é que ser “gente”, ser considerado “ser humano”, não é um dado natural, mas, sim, uma construção social. Existem características básicas, como consensos sociais compartilhados, que precisam ser universalizadas para que a igualdade jurídica formal

tenha alguma eficácia. [...] sem a efetiva generalização de uma economia emocional que permita o aprendizado escolar e o trabalho produtivo, cria-se uma classe de “sub-humanos” para todos os efeitos práticos. Pode-se chacinar e massacrar pessoas dessa classe sem que parcelas da opinião pública sequer se comovam. Ao contrário, celebra-se o ocorrido como higiene da sociedade. São pessoas que levam uma subvida em todas as esferas da vida, fato que é aceito como natural pela população. A subvida só é aceita porque essas pessoas são percebidas como subgente e subgente merece ter subvida. Simples assim, ainda que a naturalização dessa desigualdade monstruosa no dia a dia nos cegue quanto a isso. (Souza, 2017. p.153)

O autor argumenta que herdamos do escravismo todo o desprezo e ódio às classes populares, impossibilitando que tenhamos uma sociedade que seja minimamente igualitária e o resultado disso é o ódio aos mais frágeis e a culpabilização das vítimas pela sua desgraça construída socialmente. Todo esse processo foi e continua sendo fortalecido pelos discursos pronunciados ao longo do tempo, que repetem incessantemente estereótipos de raça, gênero e classe. Sua fundamentação está naquela que seja, talvez, a primeira forma de disseminar tais discursos efetivamente e em grandes quantidades, a saber a literatura. Em tempo, vale expor aqui que há outros diversos tipos de discursos, que, no fundo são também literários, mas que abrangem outras áreas que não a da ficção, dos contos, ou romance, que também têm sua parcela de responsabilidades na disseminação do discurso racista. Eduardo Galeano apresenta, de forma sublime e com certo tom de ironia, em seu livro *Espelhos*, como há esforços gigantescos para alçar o racismo para além de um discurso cultural e passá-lo para o nível científico:

Raça caucasiana se chama, até hoje, a minoria branca que ocupa o topo das hierarquias humanas. Assim foi batizada, em 1975, por Johann Friedrich Blumenbach. Este zoólogo acreditava que o Cáucaso era o berço da humanidade, e que dali provinham a inteligência e a beleza. O termo continua sendo usado, contra toda evidência, nos nossos dias. Blumenbach havia reunido 245 crânios que fundamentavam o direito dos europeus a humilhar os demais. A humanidade formava uma pirâmide de cinco andares. Lá no alto, os brancos. A pureza original havia sido arruinada, andares abaixo, pelas raças de pele suja: os nativos australianos, os indígenas americanos, os asiáticos amarelos. E debaixo de todos os deformados por fora e por dentro ficaram os negros africanos. A ciência sempre situava os negros no porão. Em 1863, a Sociedade Antropológica de Londres chegou à conclusão de que os negros eram intelectualmente inferiores aos brancos, e que só os europeus tinham a capacidade de humanizá-los e civilizá-los. A Europa consagrou suas melhores energias a essa nobre missão, mas não teve sorte. Quase um século e meio depois, no ano de 2007, o norte-americano James Watson, prêmio Nobel de Medicina, afirmou cientificamente que os negros continuam sendo menos inteligentes que os brancos. (Galeano, 2015. p. 40).

O próximo passo dessa pesquisa é demonstrar como existem vários estereótipos de raça presentes nos mais renomados clássicos da literatura brasileira, que podem, talvez, servirem textos primeiros na ordem do discurso e sendo, portanto, alicerces de um discurso racista que é pronunciado em nosso país há tanto tempo, alguns são mais sutis e outros beiram ao cientificismo para justificar o racismo.

2 A DISSEMINAÇÃO DE ESTEREÓTIPOS RACISTAS NA LITERATURA CLÁSSICA BRASILEIRA

Não é raro nos depararmos nos livros clássicos de literatura brasileira com passagens repletas de estereótipos racistas. Há diversas passagens que descrevem os negros como selvagens e propagam a ideia de animalização. Além disso, encontra-se possível encontrar a hipersexualização das mulheres negras e indígenas, bem como passagens que relacionam os negros e os indígenas com a preguiça, a malandragem, imoralidade, subversão etc., assim como a naturalização de torturas e abusos físicos e até uma defesa aberta da supremacia racial branca. Clássicos como *A Escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães; *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo; *Os Sertões*, de Euclides da Cunha; *A Moreninha*, de João Manuel Macedo; *Gabriela Cravo e Canela*, de Jorge Amado, assim como diversas obras do escritor Monteiro Lobato, entre elas *O Saci*, *A Negrinha*, *O Presidente Negro*, estão repletas de passagens que hoje, através da história que conhecemos, podem ser interpretadas como racistas. A literatura clássica brasileira é uma fonte de informações importantes sobre a nossa formação cultural para compreendermos o racismo estrutural existente em nossa sociedade.

É preciso deixar claro, no entanto, que ter a consciência de que essas obras reproduzem conteúdos e estereótipos racistas não quer dizer que elas não tenham sua devida importância na história e na literatura brasileira. Não se trata de condenar e descartar obras de outros tempos por reproduzir algo que hoje seria inaceitável, mas sim de analisar, expor e superar o que é o nosso fundamento cultural, para que possamos estar preparados para uma mudança de paradigma em relação aos estereótipos de raça. Dessa forma, é possível notar como os discursos presentes nos clássicos brasileiros contribuíram e contribuem até hoje para certas imagens estigmatizadas na nossa cultura em relação às raças.

Um dos clássicos infantis mais reproduzidos das últimas décadas foi *O Sítio do Pica Pau Amarelo*, de Monteiro Lobato, obra que ganhou versão animada e série televisiva que

suavizaram muitos dos traços racistas da obra original. Um personagem dessa obra que marcou época é o Saci. Lobato (1994) descreve o personagem como um pequeno diabo de uma perna só que anda solto por aí, aprontando tudo que é possível com todas as criaturas existentes. Como característica estética aponta que é um jovem negro que sempre carrega um cachimbo aceso na boca e veste uma carapuça vermelha, essa carregaria a sua força, tal como os cabelos carregavam a força de Sansão, no entanto, quem conseguisse tirar e guardar a carapuça de um Saci ficaria para toda vida como senhor de um pequeno escravo. O trecho a seguir demonstra como o comportamento do Saci era descrito por Lobato (1994):

Tudo que numa casa acontece de ruim é sempre arte do saci. Não contente com isso, também atormenta os cachorros, atropela as galinhas e persegue os cavalos no pasto, chupando o sangue deles. O saci não faz maldade grande, mas não há maldade pequenina que não faça. (Lobato, 1994. p.17)

Podemos perceber por essa visão estigmatizada de Lobato, que por muito tempo os negros tiveram (e ainda têm) grande parte das suas atitudes ligadas de alguma forma ao que se faz de ruim, à malandragem, enfim, aos crimes e delitos, não surpreende que em um sítio onde há quase uma dezena de personagens, os negros ocupassem os lugares de empregados, desocupados ou feitores de maldades. Essa visão que Lobato compartilha é uma visão que permanece em muitas situações atuais, esse é o estereótipo do negro, que é visto com alguém ligado e pertencente ao crime. Para Davis (2016), o modo como o racismo se desenvolveu ao longo da história, torna fácil compreender como a ideia estereotipada de que pessoas negras são criminosas mantém-se até hoje em muitos setores da sociedade, pois desde o início o racismo pressupõe um certo grau de criminalização das pessoas negras. A autora diz que esses estereótipos são resultado de uma sociedade com fundamentos na escravidão, e compartilha a visão de Frederick Douglas que escreveu sobre a tendência dessas sociedades escravistas de relacionar crimes com à cor da pele das pessoas, chamando atenção para um caso de um homem branco que cometia uma série de crimes com o rosto pintado de negro, pois sabia que não seria suspeito de qualquer um dos atos cometidos, simplesmente por ser branco. Em contrapartida, as pessoas negras estão até os dias de hoje sujeitas à relação ideológica que fora desenvolvida pela sociedade com berço na escravidão, que liga criminalização à negritude. Esse problema permeia até hoje pela complexidade que envolve o fenômeno do racismo. Davis (2016) traz uma explicação

bastante importante acerca disso, vejamos:

O racismo é um fenômeno muito complexo. Existem elementos estruturais bastante importantes do racismo e, em geral, esses elementos não são levados em consideração quando se discute seu fim e sua contestação. Há também o impacto na psique, e é aí que entra a persistência dos estereótipos. Os modos como, ao longo de um período de décadas e séculos, as pessoas negras vêm sendo desumanizadas, ou seja, representadas como menos do que humanas e, portanto, o caráter político da maneira como a população negra é retratada por meio da mídia, por meio de outras formas de comunicação, que entra em jogo nas interações sociais, tem igualado pessoas negras a pessoas criminosas. Então, não é difícil entender como esses estereótipos persistem por tanto tempo. (p. 45).

Outro caso de racismo explícito em uma obra clássica brasileira é o presente na obra *Os Sertões*, de Euclides da Cunha, onde o autor busca produzir não só uma obra literária, mas sociológica, antropológica e filosófica, marcada pelas descrições e diferenciações dos povos litorâneos e interioranos. O determinismo racial proposto beira a uma teoria da supremacia racial branca, busca fazer uma descrição detalhada do povo sertanejo e desenvolver uma teoria sobre a constituição das raças. Por muitas passagens, é possível notar uma defesa aberta da supremacia racial branca e uma crítica forte à miscigenação, pois enxergava nela uma forma de enfraquecer as raças superiores. Era, no fundo, um defensor da eugenia, a passagem a seguir deixa explícito:

A mistura de raças mui diversas é, na maioria dos casos, prejudicial. Ante as conclusões do evolucionismo, ainda quando reaja sobre o produto o influxo de uma raça superior, despontam vivíssimos estigmas da inferior. A mestiçagem extremada é um retrocesso. O indo-europeu, o negro e o brasílio-guarani ou o tapuia, exprimem estádios evolutivos que se fronteiavam, e o cruzamento, sobre obliterar as qualidades preeminentes do primeiro, é um estimulante à revivescência dos atributos primitivos dos últimos. De sorte que o mestiço — traço de união entre as raças, breve existência individual em que se comprimem esforços seculares — é, quase sempre, um desequilibrado. (Cunha, 1984. p.48)

Na obra, que é tida como uma das maiores epopeias da língua portuguesa, o autor cria outras teorias aos povos miscigenados brasileiros. Uma frase bastante famosa e reproduzida de Cunha (1984) é aquela na qual abre o capítulo em que falará sobre os sertanejos, porém, apenas a primeira parte que aparenta ser um elogio é lembrada, na qual ele escreve: “O sertanejo é, antes de tudo, um forte” (p. 51). Entretanto, a sequência

problemática desta frase, em sua maioria das vezes, é esquecida, prossegue ele:

Não tem o raquitismo exaustivo dos mestiços neurastênicos do litoral. A sua aparência, entretanto, ao primeiro lance de vista, revela o contrário. Falta-lhe a plástica impecável, a agilidade [sic], a estrutura corretíssima das organizações atléticas. É desgracioso, desengonçado, torto. Hércules-Quasímodo, reflete no aspecto a fealdade típica dos fracos. O andar sem firmeza, sem aprumo, quase gingante e sinuoso, aparenta a translação de membros desarticulados. Agrava-o a postura normalmente abatida, num manifestar de displicência que lhe dá um caráter de humildade depressiva. (Cunha, 1984, p.51).

O autor começa pela crítica estética, muito presente nos discursos que defendem uma supremacia racial branca, ao apontar a aparência e estrutura corporal indo-europeia como exemplar, mas a descrição prossegue em um tom misto de crítica e elogio ao fazer a composição da figura de Hércules da mitologia grega, reconhecido como sinônimo de força e beleza, com a de Quasímodo, personagem da grande obra Notre Dame de Paris, do ilustre autor francês Victor Hugo, reconhecido pelas deformações físicas, fraquezas e limitações devido a sua condição. Uma descrição constituída por impressões particulares carregadas de estereótipos e preconceitos, que buscou rotular toda uma população e julgar sob o véu de uma teoria de supremacia racial. No entanto, vale observar que esse não é um caso isolado de defesa de uma raça superior na literatura clássica brasileira. Monteiro Lobato, já citado anteriormente, na sua obra O Presidente Negro, datada de 1926, apresenta uma ficção científica que expõe como ideia um choque entre raças, onde os negros conseguem eleger um presidente, mas, no final, “a inteligência superior da raça branca vence”, o autor trabalha ao longo de toda história com estereótipos de raça, e com a defesa de ideais de superioridade racial, eugenia e degeneração de raça. Uma obra que expunha um plano para solucionar o “problema” das raças inferiores, as ideias do livro se pareceriam com as apresentadas por Hitler poucos anos depois na Alemanha. Vejamos um trecho da obra onde há uma discussão sobre qual o melhor plano para solucionar o problema das raças:

Está tudo muito bem, adverti eu, mas nos Estados Unidos não penetraram apenas os elementos espontâneos que miss Jane aponta. Entrou ainda, a força, arrancado da África, o negro.

— Lá ia chegar. Entrou o negro e foi esse o único erro inicial cometido naquela feliz composição.

— Erro impossível de ser corrigido, aventurei. Também aqui arrostamos com igual

problema, mas a tempo acudimos com a solução prática

— E por isso penso que ainda somos mais pragmáticos do que os americanos. A nossa solução foi admirável. Dentro de cem ou duzentos anos terá desaparecido por completo o nosso negro em virtude de cruzamentos sucessivos com o branco. Não acha que fomos felicíssimos na nossa solução?

Miss Jane sorriu de novo com o meigo e enigmático sorriso do professor Benson.

— Não acho, disse ela. A nossa solução foi medíocre. Estragou as duas raças, fundindo-as. O negro perdeu as suas admiráveis qualidades físicas de selvagem e o branco sofreu a inevitável piora de carácter, consequente a todos os cruzamentos entre raças dispares. (Lobato, 1979. p. 70).

Percebemos já em duas passagens como a miscigenação não era vista com bons olhos por alguns intelectuais e escritores brasileiros daquele tempo. Para eles, o branco ao se reproduzir com indígenas e negros estariam degenerando sua raça, que seria superior, dotada naturalmente de carácter e habilidades intelectuais que, para eles, eram impossíveis aos outros povos. Tanto é assim que na obra de Lobato recém citada, há um momento em que o autor aponta que os mongóis também seriam um problema futuro para a Europa, situação denominada de problema amarelo, mostrando como o preconceito praticado pelos brancos abrange uma gama de etnias diferentes. Porém, o povo negro é o que mais sofreu e ainda sofre com as consequências desses preconceitos. A verdade é que desde a escravidão há, como Angela Davis já alertara, uma desumanização dos negros, desde as expedições colonizadora, existe esse mesmo processo em relação aos indígenas.

Em outro clássico brasileiro renomado, transformado em novela de sucesso no Brasil, a saber, *A Escrava Isaura*, pode-se perceber como a miscigenação é um processo complexo, pois, dependendo dos traços estéticos que caracterizam a pessoa, o tratamento é totalmente diferente. Para contextualizar, Isaura era uma jovem escrava mestiça, que carregava consigo muito mais traços estéticos agradáveis à sociedade branca da época, por ser mais clara e ter perfil mais alinhado à branquitude do que à negritude, entretanto, segue sendo escrava o que a coloca em um dilema, pois havia recebido a educação e os costumes dos brancos, era cortejada por sua beleza branca, mas era mantida em situação igual a de outros escravos negros. Ele ocupava um lugar superior ao dos escravos, mas não era capaz de ocupar a posição da elite branca por ser mestiça, daí a passagem que apresentamos a seguir, mostrando como havia um olhar de desumanização para com os negros e os mestiços de pele mais escura, cometidos até mesmo pelos mestiços de pele mais clara. Podemos ver

também como a própria personagem se achava mais bela que as outras escravas e como o ideal de beleza branca foi tão reproduzido que qualquer aparência fora do padrão é tida como bruta e disforme.

Ah! Meu Deus! - Pensava ela; nem aqui posso achar um pouco de sossego!... Em toda parte, juraram martirizar-me!... Na sala, os brancos me perseguem e armam mil intrigas e enredos para me atormentarem. Aqui, onde entre minhas parceiras, que parecem me querer bem, esperava ficar mais tranquila, há uma, que por inveja, ou seja lá pelo que for, me olha de revés e só trata de achincalhar-me. Meu Deus! Meu Deus!... Já que tive a desgraça de nascer cativa, não era melhor que tivesse nascido bruta e disforme, como a mais vil das negras, do que ter recebido do céu estes dotes, que só servem para amargurar-me a existência? (Guimarães, 2019. p. 25).

Uma visão importante sobre as personagens negras na literatura brasileira é oferecida por Evaristo (2009), ao destacar que personagens femininas negras não aparecem de forma positiva em histórias, nunca são mães, heroínas românticas ou musas, nunca lhes é proporcionado uma descendência no discurso literário, a elas é negado a imagem de mulher-mãe, papel esse que fica restrito para as mulheres brancas. A mulher negra é infecunda na literatura brasileira e, deste modo, perigosa. Mulheres como Rita Baiana são marcadas por uma sexualidade que mancha a imagem da família, ou como Bertoleza, que é animalizada durante toda a narrativa e morre focinhando como bicho. É importante destacar esta última personagem. Bertoleza era uma escrava que foi enganada quanto à sua liberdade, por uma carta forjada de seu pretendente, João Romão, que, na verdade, só estava interessado em explorar seus trabalhos e enriquecer por meio destes. Ao final da trama, ao descobrir que ainda era escrava e que seu senhor a queria de volta, Bertoleza protagoniza uma das cenas mais agoniantes da literatura clássica, que deixa evidente a animalização do povo negro, mas que mostra também, se enxergarmos com bons olhos, um ato de resistência, pois prefere a morte à escravidão. Uma decisão que ninguém deveria tomar. Vejamos a descrição da morte de Bertoleza:

A negra, imóvel, cercada de escamas e tripas de peixe, com uma das mãos espalmada no chão e com a outra segurando a faca de cozinha, olhou aterrada para eles, sem pestanejar. Os policiais, vendo que ela se não despachava, desembainharam os sabres. Bertoleza então, erguendo-se com ímpeto de anta bravaria, recuou de um salto e, antes que alguém conseguisse alcançá-la, já de um só golpe certo e fundo rasgou o ventre de lado a lado. E depois embarcou para a frente, rugindo e esfocinhando moribunda numa lameira de sangue. (Azevedo, 1997. p. 118).

Outra atitude naturalizada em muitos textos da literatura brasileira eram as agressões e torturas com o povo negro. Em *O Cortiço*, há uma descrição de como Firmo abusava e agredia Rita Baiana por conta de suas atitudes, e em outras diversas obras são descritas inúmeras situações de agressões físicas e verbais de forma naturalizada, sem problematização. No entanto, há um conto de Monteiro Lobato que deixa explícito como o tratamento com os negros era semelhante aos dados aos animais. Chama mais atenção ainda o fato de retratar tortura contra uma criança, e mais ainda o fato de não ter sido problematizado durante muito tempo. O conto *Negrinha* conta a história de uma menina negra, criança, órfã, filha de escravos, portanto nascida na senzala. O conto naturaliza situações de abusos domésticos realizados pela patroa que, com a morte dos pais de *Negrinha*, fica responsável pela sua criação. É importante perceber como o autor enaltece a figura da patroa e acanha a da criança, vejamos:

Excelente senhora, a patroa. Gorda, rica, dona do mundo, amimada dos padres, com lugar certo na igreja e camarote de luxo reservado no céu. Entaladas as banhas no trono (uma cadeira de balanço na sala de jantar), ali bordava, recebia as amigas e o vigário, dando audiências, discutindo o tempo. Uma virtuosa senhora, em suma – “dama de grandes virtudes apostólicas, esteio da religião e da moral”, dizia o reverendo. Mas não admitia choro de criança. Ai! Punha-lhe os nervos em carne viva. Viúva sem filhos, não a calejara o choro da carne de sua carne, e por isso não suportava o choro da carne alheia. [...] Assim cresceu *Negrinha* – magra, atrofiada, com os olhos eternamente assustados. Órfã aos 4 anos, por ali ficou feito gato sem dono, levada a pontapés. Não compreendia a ideia dos grandes. Batiam-lhe sempre, por ação ou omissão. A mesma coisa, o mesmo ato, a mesma palavra provocava ora risadas, ora castigos. Aprendeu a andar, mas quase não andava. Com pretexto de que às soltas reinaria no quintal, estragando as plantas, a boa senhora punha-a na sala, ao pé de si, num desvão da porta.

– Sentadinha aí, e bico, hein?

Negrinha imobilizava-se no canto, horas e horas.

– Braços cruzados, já, diabo!

Cruzava os bracinhos a tremer, sempre com o susto nos olhos. E o tempo corria. (Lobato, 2008. pp. 14-17).

É interessante perceber, na descrição do autor, como a senhora é caracterizada como virtuosa e moral, mesmo ao torturar física e psicologicamente uma criança. Aqui fica claro o que foi comentado ainda no primeiro capítulo deste artigo, com as passagens de Jesse Souza, sobre a divisão de gente e subgente como herança da escravidão. A senhora, mesmo com todos os absurdos cometidos com uma criança indefesa, era mimada pelos padres com

camarote de luxo nos céus, enquanto a criança, justamente por ser negra nascida na senzala, não é digna nem de um nome, é apenas Negrinha, símbolo máximo da estereotipagem de raça, pois poderia ser ali, naquela época e momento, qualquer criança negra. Não é por acaso também que o personagem é feminino, existe desde a escravidão um esforço para diminuir a mulheridade negra. Quem trabalha com essa perspectiva é Hooks (2020), que debate mais a fundo temas como a naturalização de certos abusos, como os sexuais, físicos e psicológicos, mas sobretudo os sexuais. Ela aponta que, desde a escravidão, foi criada uma hierarquia social pelos brancos baseada em raça e sexo. Assim, a disposição de importância nessa sociedade foi construída para que os homens brancos ocupassem o lugar mais alto, seguido de mulheres brancas em segundo, em terceiro os homens negros que, e situações muito específicas eram colocados no mesmo grau de importância das mulheres brancas, e por último, as mulheres negras. Assim, podemos dizer que, ao falarmos de abusos, se uma branca for abusada por um negro, o episódio é considerado mais importante, mais significativo, do que se várias mulheres negras fossem abusadas por brancos.

Esse tipo de significação e criação de uma crença que enaltece muito mais as mulheres brancas em detrimento das negras também pode ser encontrado implícito em textos clássicos brasileiros. O célebre romance, *Gabriela, cravo e canela*, de Jorge Amado, considerado por muitos o maior escritor brasileiro, nos contempla com um trecho que pode ser analisado sobre o ponto de vista que nos propomos. Segundo Evaristo (2009), no romance, Gabriela é caracterizada como mulher-natureza, incapaz de compreender determinadas normas sociais, caracterizada por sua postura de uma ingênua conduta sexual. Na verdade, o papel da personagem Gabriela como mulher, está muito mais para o estereótipo da hipersexualização da mulher negra e mestiça, do que para uma mulher que busca combater um sistema de normas que a oprime, esse é o traço que Conceição Evaristo critica na sua personalidade ingênua caracterizada pelo autor. Tanto é assim que a passagem abaixo demonstra como a personagem era percebida na trama, a morena, símbolo na miscigenação, feita de cravo e canela, era pretendida por muitos, recebia propostas de morar na casa dos homens da mais alta sociedade, juízes, coronéis etc.

Um exemplo é quando o coronel Manuel das Onças oferece um emprego a Gabriela, e em seguida lhe afirma: “pra lhe falar a verdade, de cozinheira não preciso. Quando a família

vier, trago uma da roça. Mas é pena um morenão como você metida na cozinha” (Amado, 1958, p.150). A personagem era observada muito mais por seus dotes físicos, pintada como um objeto sexual, do que qualquer outra coisa, afinal, era uma mulher mulata, com cor de canela e cheiro de cravo, pronta para ser consumida. Essa obra está repleta de condições de classe, raça e gênero e suas consequentes dominações e opressões. No trecho após o episódio com o coronel, o autor se põe a escrever sobre os pensamentos de Gabriela em relação a seu casamento com Nacib, proposto por Arminda. Tais pensamentos mostram como a personagem, estimulada por uma série de discursos que constituíam certas crenças de sua época, não conseguia se enxergar com uma mulher para casar-se, pois não compreendia certas normas, os estereótipos de raça, classe e gênero são notáveis, vejamos:

Seu Nacib era para casar com moça distinta, toda nos trinques, calçando sapato, meia de seda, usando perfume. Moça donzela, sem vício de homem. Gabriela servia para cozinhar, a casa arrumar, a roupa lavar, com homem deitar. Não velho e feio, não por dinheiro. Por gostar de deitar. Clemente na estrada, Nhôzinho na roça, Zé do Carmo também. Na cidade Bebinho, moço estudante, casa tão rica! Vinha mansinho, na ponta dos pés, com medo da mãe. Primeiro de todos, ela era menina, foi mesmo seu tio. Ela era menina, de noite seu tio, velho e doente. (AMADO, 1958. p.150).

Esses estereótipos, como já dito antes, são reflexos da cultura escravista que permanece em nossa sociedade. A desvalorização de Gabriela sobre sua própria condição de mulher mulata, como é retratada na obra, é explicada por Hooks (2020) como um fenômeno que foi constituído através do estupro de mulheres negras escravizadas, o significado desses estupros não era o que “deliberadamente destruía” a integridade sexual das mulheres, mas levou, sim, a uma desvalorização da mulheridade negra que ficou marcada pela psique de todos e moldou o status social de todas as mulheres negras, mesmo ao final da escravidão. Ainda sobre o estupro de mulheres negras na escravidão, é importante apresentar a função de reafirmar o poder do senhor frente às escravas.

Como mulheres, as escravas eram inerentemente vulneráveis a todas as formas de coerção sexual. Enquanto as punições mais violentas impostas aos homens consistiam em açoitamentos e mutilações, as mulheres eram açoitadas, mutiladas e também estupradas. O estupro, na verdade, era uma expressão ostensiva do domínio econômico do proprietário e do controle do feitor sobre as mulheres negras na condição de trabalhadoras. (Davis, 2016, p. 20).

Na visão de Hooks (2020), do sistema de escravidão e dos discursos provenientes dessa estrutura sociológica, restou a qualificação das mulheres negras como imorais, sexualmente desinibidas e depravadas. A autora usa um exemplo da contemporaneidade, a grade de programação da televisão dos Estados Unidos, onde é possível compreender qual a percepção existe sobre as mulheres negras na sociedade atual. A mulher negra é retratada, predominantemente, como devassa, decaída, prostituta. Esse condicionamento sexista-racista, que considera as mulheres negras criaturas de pouca dignidade, é consequência também de uma amenização social da opressão sexista que as mulheres negras vivem. Os discursos pronunciados sobre os tempos de escravidão ocultam que, mesmo após serem libertas, homens brancos continuaram a violentar mulheres negras por muito tempo e eram socialmente aceitos. A autora destaca ainda, que o motivo de os estupros de mulheres negras nunca ter recebido o mínimo de atenção que os de mulheres brancas recebem, é que houve uma constituição da imagem da mulher negra como permissiva sexualmente, como sempre disponíveis e até mesmo ansiosas por receber violações sexuais.

Na literatura clássica brasileira, não é difícil ilustrar as inúmeras situações em que a mulher negra é retratada como objeto sexual, permissiva, provocante, sempre à espera de uma relação. O discurso sexista-racista opressor também fez parte da fundamentação da cultura popular brasileira. Esses discursos começaram a ser disseminados em massa com as publicações das obras literárias, posteriormente com o rádio, cinema, televisão. O embrião, no entanto, está na cultura do escravismo que carregamos até hoje. Um exemplo claro da percepção da mulher negra como permissiva, disponível e devassa, como um objeto sexual, está presente na obra de Joaquim Manuel Macedo, *A Moreninha*. Veja o comentário de Augusto, personagem da história, acerca das três meninas com as quais iria se deparar na viagem:

Que interessante terceto! Exclamou em tom teatral Augusto; que coleção de belos tipos!... Uma jovem com dezessete anos, pálida... romântica e, portanto, sublime; uma outra, loira... de olhos azuis... faces cor-de-rosa... e... não sei que mais; enfim, clássica e por isso bela. Por último, uma terceira de catorze anos... moreninha, que, ou seja, romântica ou clássica, prosaica ou poética, ingênua ou misteriosa, há de por força ser interessante, travessa e engraçada. (Macedo, 2020. p. 5).

Perceba como há uma clara diferença entre a percepção de duas mulheres brancas e uma negra, enquanto as brancas são caracterizadas como clássicas, sublimes e românticas,

a negra independente de ser clássica, romântica ou sublime, é, acima de tudo, interessante, pois há de ser por natureza travessa (eufemismo utilizado para suavizar a conotação de malícia contida nessa palavra), corroborando com o que escrevia Hooks anteriormente. Essa construção da imagem da mulheridade negra desvalorizada é mais bem explicada pela autora.

A desvalorização da mulheridade negra depois do término da escravidão foi um esforço consciente e deliberado dos brancos para sabotar a construção da autoconfiança e do autorrespeito da mulher negra. Em *Black Women in White America* [mulheres negras na América branca], Gerda Lerner debate o “complexo sistema de mecanismos de apoio e mitos sustentáveis” que mulheres e homens brancos criaram incentivar a exploração sexual de mulheres negras e garantir que nenhuma mudança acontecesse no status social: Um desses era o mito da mulher negra “má”. Ao assumir para todas as pessoas negras um nível de sexualidade que fosse diferente daquele das pessoas brancas e criar o mito de que sua potência sexual era maior, a mulher negra passaria a personificar a liberdade e a naturalidade sexual. Foi criado o mito de que todas as mulheres negras ansiavam por proezas sexuais, eram voluntariamente “desinibidas” dentro da sua moral e, portanto, não merecedoras da consideração e do respeito garantido às mulheres brancas. Todas as mulheres negras eram, por definição, vagabundas, de acordo com essa mitologia racista, sendo assim, violentá-las e explorá-las sexualmente não era repreensível e não tinha como consequência qualquer das sanções comunais normais contra tal comportamento. Uma grande variedade de práticas reforçava esse mito: as leis contra casamente inter-racial; a negação do título “Srta.” ou “Sra.” para qualquer mulher negra; Os tabus contra uma digna mistura social de raças; a recusa em permitir que clientes negras experimentassem roupas nas lojas antes de fazerem a compra; a determinação de um banheiro para pessoas negras de ambos os sexos; a diferença em sanções legais contra estupro, abuso de menores e outros crimes sexuais quando cometidos contra mulheres brancas ou negras. (Hooks, 2020. pp. 103-104).

Os estereótipos racistas não são, como já mencionamos, exclusividade da época da autoria desses clássicos da literatura brasileira, é possível notá-los na contemporaneidade. É preciso entender, no entanto, que esses clássicos são inspiração para muitos leitores e muitos escritores, e é necessário problematizar tais passagens, afirmações e descrições, colocá-las no seu tempo e espaço e desconstruir os estereótipos criados ou reproduzidos por essas obras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo revela a complexidade intrínseca à intersecção entre discurso, racismo e literatura, evidenciando como essas esferas se entrelaçam na formação de estereótipos e

na construção de narrativas sociais. O discurso não é apenas um reflexo da realidade, mas um agente ativo na formação de percepções e na perpetuação de preconceitos, sendo a literatura um campo privilegiado para essa investigação. Ao desvelar as representações de raça e a construção de personagens estereotipados, a literatura não apenas documenta as dinâmicas sociais, mas também molda a percepção coletiva sobre grupos marginalizados.

Ao analisarmos estudos sobre a problemática do racismo estrutural em nossa sociedade, torna-se evidente a gravidade dessa questão. Embora alguns escritores clássicos tenham flertado com ideais de supremacia racial, é crucial reconhecer que muitos deles, mesmo sem um propósito explícito de promover o ódio ou a superioridade de uma raça sobre outra, acabaram por reproduzir estereótipos racistas de maneira involuntária. Essa reprodução revela a necessidade de um debate mais profundo sobre o poder da criação de discursos, que vai além da responsabilização individual de personagens específicos.

A obra de Michel Foucault nos ajuda a compreender que somos reféns de uma tecnologia do poder que não apenas produz e reproduz discursos, mas também exerce um controle sutil sobre eles. Nesse contexto, é pertinente trazer à luz a reflexão de uma renomada escritora nigeriana, Chimamanda Ngozi Adichie, que aborda o perigoso fenômeno da “história única”. Adichie (2019) argumenta que o poder reside na capacidade de narrar a história de outra pessoa sem conceder voz, transformando sua narrativa em uma versão definitiva. A “história única” é, portanto, aquela que reduz um povo a um único aspecto, perpetuando uma representação simplista e imprecisa. Como ela observa, “A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentirosos, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história (ou um recorte dela) se torne a única história” (Adichie, 2019, p. 26).

Essa reflexão nos leva a questionar por quanto tempo a tecnologia do poder e da persuasão continuará a ser utilizada para produzir discursos que objetivam silenciar vozes, culturas, expressões artísticas e tradições, perpetuando estereótipos racistas. Permite perceber também como a nossa cultura é fundamentada nas determinações de classe, no racismo e no sexismo. Por fim, é possível dizer que nossa cultura, ou melhor, o ideal de cultura transmitido pela considerada elite intelectual, sobretudo até o meio do século XX tem seus pilares fundamentados por uma história única, totalizadora e eurocentrista.

A literatura tem o potencial de desafiar as narrativas dominantes, proporcionando uma plataforma para vozes frequentemente silenciadas. Além disso, ao examinar os mecanismos de exclusão e opressão presentes nas obras literárias, podemos desvendar as estruturas de poder que sustentam o racismo em suas múltiplas formas. O estudo da relação entre discurso, racismo e literatura se revela não apenas como um exercício acadêmico, mas como uma necessidade urgente em um contexto contemporâneo que ainda enfrenta os desafios do preconceito e da discriminação. É através dessa análise crítica que podemos aspirar a uma literatura que não apenas reflita, mas que também transforme a realidade, promovendo um diálogo que respeite a diversidade e a pluralidade das experiências humanas.

É imprescindível promover um movimento multicultural que valorize e evidencie a riqueza das diversas culturas presentes em nosso país. Essa valorização é fundamental para a construção de uma percepção mais aberta, inclusiva e plural, que contrabalançará as narrativas hegemônicas e permitirá o reconhecimento e a valorização de todas as histórias que compõem o tecido social brasileiro.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 61
- AMADO, Jorge. **Gabriela, Cravo e Canela**. Natal: IFRN, 1958. 299 p. Digitalização disponível no site do IFRN em: <http://docente.ifrn.edu.br/paulomartins/classicos-da-literatura-brasileira-e-portuguesa/gabriela-cravo-e-canela-de-jorge-amado>. Acesso em: 10 fev. 2020.
- AZEVEDO, Aluísio. **O Cortiço**. 30. ed. São Paulo: Ática, 1997. p. 118
- BROWN, J.A.C. **Técnicas de Persuasão: Da propaganda à lavagem cerebral**. Rio de Janeiro: Zahar, 1963. p. 300. Tradução de: Octavio Alves Velho.
- CITELLI, Adilson. **Linguagem e Persuasão**. 16. ed. São Paulo: Ática, 2014. p. 103
- COOK, Rebecca J.; CUSACK, Simone. **ESTEREOTIPOS DE GÊNERO: perspectivas legais transnacionais**. Philadelphia: University Of Pennsylvania Press, 2010. p. 311. Tradução para Espanhol: Andrea Parra.
- CUNHA, Euclides da. **Os Sertões**. São Paulo: Três, 1984. p. 270
- DAVIS, Angela. **A liberdade é uma luta constante**. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 138

- DAVIS, Angela. **Mulheres, cultura e política**. São Paulo: Boitempo, 2017. p.196
- DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 244
- ESTEREÓTIPOS, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2013, disponível em: <https://dicionario.priberam.org/estere%C3%B3tipos>. Acessado em: 29 set. 2019.
- EVARISTO, Conceição. **Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade**. Scripta, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, pp. 17-31, 2009. Semestral.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France**, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24. ed. São Paulo: Loyola, 2014. p. 74.
- GALEANO, Eduardo. **Espelhos: uma história quase universal**. 3. ed. Porto Alegre: L&PM Editores, 2015. p. 360. Tradução: Eric Nepomuceno.
- GOMES, Neusa Demartini. **Publicidade: Comunicação Persuasiva**. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 237.
- GUIMARÃES, Bernardo. **A escrava Isaura**. São Paulo: USP. 87 p. Texto scanneado e passado por processo de reconhecimento óptico de caracteres (OCR) por Renato Lima. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000057.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2019.
- HOOKE, Bell. **E eu não sou mulher?: mulheres negras e feminismo**. Mulheres negras e feminismo. 2. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020. p. 319. Tradução: Bhuvi Libanio.
- LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001. p. 120.
- LOBATO, Monteiro. **Negrinha [conto]**. São Paulo: Globo, 2008. p. 37.
- LOBATO, Monteiro. **O Saci**. 56. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994. p. 76.
- LOBATO, Monteiro. **O Presidente Negro**. 13. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1979. p. 179.
- MACEDO, Joaquin Manuel. **A moreninha**. Manaus: Unama, 2020. p. 109. Disponível em: www.nead.unama.br. Acesso em: 10 fev. 2020.
- MENDONÇA, Heloísa. **Abismo social separa negros e brancos no Brasil desde o parto**. El País. São Paulo. 21 nov. 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/11/19/politica/1574195977_206027.html. Acesso em: 27 fev. 2020.
- SOUZA, Jesse. **A elite do atraso: da escravidão à lava jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

A PEDAGOGIA COMO CIÊNCIA: SEUS FUNDAMENTOS E ESSÊNCIA

PEDAGOGY AS SCIENCE: ITS FOUNDATIONS AND ESSENCE

“Além de um ato de conhecimento,
a educação é também um ato político.
É por isso que não há pedagogia neutra.”

Paulo Freire

RÂNDALA MARIA DE MORAIS NOGUEIRA Y ROCHA³⁶

VANILDES GONÇALVES DOS SANTOS³⁷

Resumo:

O reconhecimento da Pedagogia como ciência autônoma no estudo da Educação, faz-se necessário para fundamentar teoricamente a existência de um determinado objeto de estudo, a construção de categorias teóricas explicativas do fenômeno em estudo, a existência de leis e princípios que orientam a ciência, bem como um sistema de métodos para seu estudo. O artigo sintetiza, a partir da sistematização teórica de diferentes estudiosos de Ciências Pedagógicas, algumas concepções a esse respeito, propondo um olhar teórico sobre o assunto. Logo, concebe-se como tema a Pedagogia como ciência autônoma da educação, e como objetivo geral demonstrar que a Pedagogia constitui a base científica da prática educacional. Quanto à metodologia, tem-se como natureza a pesquisa básica, porque a finalidade é buscar conhecimentos novos e úteis quanto ao tema em estudo. Dialogam-se, entre outros autores, Abreu (2021), Anísio (1934), Brito e Jaques (2000), Calzadilla (2004), Franco (2008), Helfas (2019), Libâneo (1998), López (1996), Mendoza (2004), Paiva (2015), Pereira (2012). Tudo isso, a partir da utilização do método dialético que assegura a existência da Pedagogia como ciência autônoma da educação e que possibilita uma melhor compreensão científica do que ocorre na realidade educacional.

Palavras-chave:

Pedagogia. Processo educacional. Educação. Fato educacional.

36 Mestra em Direito. Professora na UCB. Integrante do Núcleo de Extensão da UCB.

37 Mestra em Ciências Sociais. Professora na UCB. Coordenadora do Setor de Pastoralidade da UCB.

Abstract:

The recognition of Pedagogy, as an autonomous science in the study of Education, is necessary to theoretically support the existence of a particular object of study, the construction of theoretical explanatory categories of the phenomenon under study, the existence of laws and principles that guide the science, as well as a system of methods for its study. The article synthesizes, from the theoretical systematization of different scholars of pedagogical sciences, some conceptions in this regard, proposing a theoretical look at the subject. Therefore, pedagogy is conceived as a theme as an autonomous science of education and as a general objective to demonstrate that pedagogy constitutes the scientific basis of educational practice. The methodology has the nature of basic research, because the purpose is to seek new and useful knowledge about the topic of study. Among other authors, Abreu (2021), Anísio (1934), Brito and Jaques (2000), Calzadilla (2004), Franco (2008), Helfas (2019), Libâneo (1998), López (1996), Mendoza (2004), Paiva (2015), Pereira (2012). All of this, from the use of the dialectical method that ensures the existence of pedagogy as an autonomous science of education and that enables a better scientific understanding of what happens in educational reality.

Keywords:

Pedagogy. Educational process. Education. Educational fact.

Este artigo traz algumas reflexões epistemológicas e teórico-práticas com o desejo de apresentar e aprofundar alguns aspectos essenciais para maior e melhor compreensão dos fundamentos que fazem a Pedagogia ser compreendida como a Ciência Pedagógica, cujo objeto investigativo é a prática da educação.

O foco inicial em qualquer estudo que se pretenda fazer sobre a epistemologia da ciência pedagógica, deve partir de uma análise que valorize a cientificidade da relação dialética entre práxis e epistemologia; só assim será possível compreender que o particular da epistemologia da Pedagogia sustenta-se na práxis educacional, concebendo-a como uma prática pensada, atuada, refletida e transformada, a partir de múltiplas mediações que nela interagem. Para tanto, o objetivo geral configura-se em demonstrar que a Pedagogia constitui a base científica da prática educacional.

Em relação ao exposto, a pesquisadora Regina M. Pereira Lopes (2012) esclarece que conhecer o sentido necessário da epistemologia pedagógica é de fundamental importância para a formação atual, no sentido de buscar, na práxis pedagógica, a construção de uma formação científica.

Por sua vez, segundo Samuel Helfas, para que um adequado desenvolvimento do ser humano seja garantido, por meio de uma educação de qualidade, um trabalho pedagógico mais elaborado, renovado e dinâmico, é indispensável e necessário a renovação de seus métodos e conteúdos, exigindo, assim, um exercício de reflexão permanente. É aí que a ciência pedagógica tem a sua tarefa e missão fundamentais (Helfas, 2019).

Graziela Brito de Almeida e Marluce Jaques de Albuquerque (2001), em seus estudos sobre a sistematização das preocupações dos educadores responsáveis pela formação de profissionais da educação, no que diz respeito ao trabalho pedagógico, ressaltam ser necessário repensar os fenômenos educacionais existentes. Para elas, o contexto teórico nem sempre é suficiente para responder aos problemas mais imediatos, o que exige renovação de ideias, articulações, reconstruções, apoiadas em diferentes concepções que traduzam uma nova forma de olhar a realidade como um todo e não como uma única maneira de compreender o mundo circundante.

Observa-se que os argumentos das autoras são essenciais para sustentar a Pedagogia como uma ciência na qual a práxis educativa deve ser embasada teórica e metodologicamente, ou seja, a Pedagogia constitui a base científica da prática educacional, “pois leva à compreensão do fato educacional em seu movimento e em seu campo de intersubjetividades, e assim, permite compreender a Pedagogia como um campo de estudo concreto da realidade educacional” (Lopes, 2012, p. 66).

Vale mencionar que o sistema teórico da Pedagogia, que a torna uma ciência independente, constitui o eixo das reflexões deste artigo, dada a multiplicidade de critérios, especulações e imprecisões que, por vezes, impossibilitam a distinção entre a didática e a própria Pedagogia como ciência matricial (Abreu *et al.*, 2018). De maneira similar, Su (2014) afirma que, de todo esse questionamento, duas escolas se configuram em torno de tais posições, aquelas que a concebem como ciência e as que não a reconhecem como tal³⁸. Tudo isso requer reflexão e argumentação sobre os fundamentos da Pedagogia como uma ciência independente e dedicada ao estudo da Educação.

38 Pedro Anísio reflete que àqueles que negam à Pedagogia o caráter de ciência fazem-no sob o argumento de que falta à Pedagogia unidade intrínseca. Anísio rejeita esse posicionamento, pois coloca “ser a Pedagogia a ciência da educação, uma vez que se funda na observação e na experiência, tendo objeto próprio, que é a educação, e possuindo “exato conhecimento do que se quer educar e aperfeiçoar” (Franco, 2008, pp. 26-27).

A formação da pessoa passa pela educação escolarizada e não escolarizada. A educação escolar (formal) e não escolar (não formal) organizam-se em vista do desenvolvimento de formação por meio do processo educativo, que é objeto de estudo da Pedagogia, e, nesse processo, está inserido o ensino-aprendizagem, que já é objeto de estudo da didática. Isso significa que:

[...] a educação formal guarda maior preocupação com a forma. Por esse motivo, tende a ser mais rigorosa quanto à aplicação dos elementos didáticos. Isso não quer dizer que a educação não formal desconsidere a didática; ela se utiliza sim, da didática, mas de forma condizente com os seus contextos (Ogawa, 2019, pp. 87-88).

Retomando o objetivo do artigo, pode-se dizer que a Pedagogia é uma ciência autônoma, inicialmente, porque tem um objeto de estudo específico e delimitado, que se define como

[...] El Proceso Educativo sistemático, conscientemente organizado, orientado, dirigido y desarrollado en una institución docente, mediante objetivos, contenidos, métodos, medios, fuentes y evaluación, fundamentado en una concepción pedagógica de la que son portadores directivos y docentes e implica a estudiantes, familiares y sujetos comunitarios (Abreu *et al.*, 2018, p. 134).

Neste mesmo sentido, Libâneo também corrobora esse modo de compreender a Pedagogia, quando assevera:

[...] é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana. [...], educação é o conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais (Libâneo, 1998, p. 22).

Levando-se em consideração o exposto, pode-se deduzir que a argumentação se expande com um conjunto de características do processo educacional que é objeto de estudo da Pedagogia/Ciências Pedagógicas. Entre essas características destacam-se como essenciais:

* Tienen como punto de partida el diagnóstico integral del alumno, con el propósito de conducir y potenciar el desarrollo de estos estimulando sus potencialidades y

fortalezas y superando las limitaciones que presenta.

* El proceso educativo ha de dar respuesta a las demandas y problemas sociales que han de estar expresados en sus objetivos.

* Ha de promover la integración de los contenidos a través de la sistematización del conocimiento de la ciencia y la interdisciplinariedad, transitando por los diferentes niveles de apropiación del conocimiento desde el tránsito familiarización, comprensión, dominio, sistematización, autoevaluación y asimilación consciente.

* Se contextualiza mediante problemáticas incorporadas como contenido en función de objetivos generales, potencialidades, necesidades e intereses de los estudiantes en el medio social y escolar en el cual esta insertado.

* Incluye componentes y contextos institucionales, familiares y comunitarios y el uso de métodos participativos, procesos de búsqueda y solución de problemas sociales, utilizando fuentes diversas.

* Integra lo cognoscitivo, lo afectivo-actitudinal, los objetivos, los contenidos, los métodos, los medios, las fuentes, la evaluación, el vínculo con la vida, la práctica y el componente laboral (ABREU, 2021, p. 135).

Daí a razão de se afirmar que as ‘Ciências Pedagógicas’ devem ser analisadas em seu sentido mais amplo, a partir de seu objeto que é a Educação, levando em consideração que as práticas educativas não se restringem à escola, mas, também, à família, à comunidade, e, finalmente, esse processo se manifesta em todos os contextos e áreas da vida social em que os sujeitos interagem, tanto de instituições escolares como não escolares, com ou sem intenção explícita. Confirmando a afirmação acima, Franco esclarece que a

[...] práxis educativa ocorre prioritariamente em *locus* formais, especialmente na escola, mas não exclusivamente, pois ocorre na família, pode acontecer no trabalho, nos processos de comunicação social, dentre muitos, ou seja, onde houver uma intencionalidade e se concretizar, permeada por um processo reflexivo de fins e meios (2008, p. 84).

Por isso, em todos os cenários em que o sujeito realiza o seu processo de socialização com a intencionalidade de promover a aprendizagem, existem processos educativos que se tornam objeto das Ciências Pedagógicas, que requerem um estudo e aprofundamento teórico que lhes permita definir os seus objetivos e formas de intervenção próprias.

Ademais, vale lembrar que a educação escolar é complementada pela educação não escolar, uma vez que esta possibilita ações que “nem sempre estão previstas pela escola ou dentro do alcance desta” (Ogawa, 2019, p. 89).

Tudo isso confere uma relevância extraordinária às Ciências Pedagógicas, ao analisar as práticas educativas que ocorrem a partir dos diferentes contextos em que se desenvolve a educação do ser humano, até as múltiplas mediações e as condições sociais, culturais, econômicas, políticas presentes na sociedade (Debesse; Mialaret, 1974).

Com base no argumentado, o processo educacional se constitui em um método integrador de todo o sistema de influências educacionais das diferentes agências socializadoras, por abranger todos os níveis de desenvolvimento do aluno: cognitivo, afetivo, volitivo e físico, embora, às vezes, seja direcionado com maior ênfase a uma esfera particular ou a um componente específico dela; em maior ou menor extensão, as esferas restantes também estão envolvidas.

Esse procedimento se realiza fundamentalmente na escola, o que não impede que possa evoluir, também, para formas não escolarizadas, vinculadas à projeção educacional da instituição escolar ou para outros ramos da Pedagogia, como a Pedagogia Social³⁹. Um aspecto importante desse processo é que diferentes tipos de atividades educacionais “exigem sistematização e planejamento para que seus resultados sejam profícuos. Assim, a educação não escolar [...] requer, sim, a didática como elemento de condução para o alcance de seus objetivos” (Ogawa, 2019, p. 90-91).

Reatando ao tema da Pedagogia como ciência, há vários autores que continuam a aprofundar, detalhando as especificidades de seu objeto de estudo a partir de investigações teóricas e empíricas que destacam a importância e a relevância das Ciências Pedagógicas na melhoria do processo educativo, buscando um maior interesse por essa ciência, frente às crescentes demandas da sociedade atual, para a formação da pessoa cidadã que os novos tempos exigem.

Asíntese abaixo apresenta alguns autores e suas contribuições para o enriquecimento do objeto da Pedagogia e Ciências Pedagógicas:

La pedagogía profundiza en el estudio de los procesos de descubrimiento, apropiación

39 “[...] A Pedagogia Social é, pois, um conjunto de saberes, sejam teóricos, técnicos, ‘experenciais’, descritivos ou normativos, mas saberes que tratam de objeto determinado. Este objeto é o que se chama de Educação Social. A Educação Social pertence, portanto, à ordem das práticas, processos e fenômenos: quer dizer a ordem da ‘realidade educativa’” (Pai-va, 2015, pp. 50-51).

cognoscitiva y aplicación adecuada y correcta de las leyes y regularidades de los procesos de aprendizaje, conocimiento, educación y capacitación y el conocimiento de las acciones para que tales procesos resulten eficientes y eficaces, avalado por las múltiples investigaciones (CALZADILLA, 2004, p. 01).

El campo de la pedagogía es el saber trascendente que, por integrador y sintetizador, genera un campo sustentado en una nueva racionalidad, unidad dentro de diversidad, planteada sobre la base de un reconocimiento y respeto de la individualidad humana y de las posibilidades y limitaciones del desarrollo físico, cognitivo, espiritual y moral del ser humano (MENDOZA, 2004, p. 01).

A Pedagogia é uma ciência que tem por fim específico o estudo e compreensão da práxis educativa, com vistas à organização de meios e processos educativos de uma sociedade (Franco, 2008, p. 113).

Expresan que la Pedagogía de manera genérica es la ciencia que estudia la educación y añaden que es un fenómeno que se investiga mientras se manifiesta en diferentes contextos por quienes lo examinan y por los que lo poseen (TABER, 2017, p. 87).

Es una teoría basada en la generalización de la experiencia específica relacionada con la educación (Korzhuev *et al.*, 2018, p. 01).

As reflexões apresentadas pelos autores em relação à Pedagogia como ciência exigem que ela possua um objeto de estudo independente, mas, ao mesmo tempo, o método dialético⁴⁰. A partir da investigação da prática e da teoria educacional, construiu-se um conjunto de categorias teóricas explicativas essenciais do fato educacional, entendendo-as como os conceitos teóricos que permitem explicitar, com altos níveis de generalidades, os fenômenos, os processos e as leis gerais da ciência⁴¹. Sua análise torna-se mais compreensível como pares de categorias, visto a unidade dialética que existe entre algumas delas.

As discussões anteriores, permitem inferir a magnitude dos elementos que o objeto da Pedagogia abarca; daí a necessidade de se estabelecer as divisões das quais derivam os ramos da Pedagogia, pois o seu desenvolvimento atual e ininterrupto deu origem a um sistema de Ciências Pedagógicas, conforme podemos observar no quadro a seguir:

SISTEMA DE CIÊNCIAS PEDAGÓGICAS	
História da Pedagogia	Estuda o desenvolvimento da educação como fenômeno social e a história das teorias pedagógicas em diferentes formações socioeconômicas.

⁴⁰ Vale reforçar que “a Pedagogia de inspiração materialista dialética é campo teórico-científico de estudos sistemáticos da problemática concreta da realidade educacional” (Faria; Almeida, 2021, p. 14).

⁴¹ “[...]. O método dialético, [...], leva em conta as partes para a compreensão da totalidade do próprio objeto, a educação, e conta com leis que permitem a relação entre o produto e o processo educacional no decorrer do próprio processo” (Lopes, 2012, p. 69).

Pedagogia Geral	Ela estabelece as bases gerais da educação, instrução e ensino; como seu campo de atuação é muito amplo e seu desenvolvimento avançado, em relação a outras do sistema de Ciências Pedagógicas, deu origem a outras esferas relativamente autônomas do conhecimento pedagógico como a teoria educacional (estuda todo o processo educacional, busca sua essência, origem e regularidades para as quais, em consequência, elabora os objetivos, conteúdos e métodos da educação da personalidade); a teoria do ensino ou didática (estuda a atuação em sala de aula, elaborando objetivos, conteúdos e métodos para o processo de ensino em aula, além de contribuir para a elaboração de planos e programas), e a direção e organização do ensino (estuda a gestão escolar, conteúdos, métodos e formas de organização racional da educação escolar, portanto suas recomendações dirigem-se tanto a professores como a gestores do sistema educacional).
Pedagogia Comparativa	Estudo das diferentes tendências de desenvolvimento e generalidades dos sistemas educacionais, em diferentes países do mundo, bem como seus fundamentos científico-pedagógicos.
Pedagogia das Idades	Estuda as particularidades pedagógicas das disciplinas que se encontram em diferentes estágios de desenvolvimento evolutivo: primeira infância, pré-escola, escola, formação profissional e adultos. Muito intimamente ligada a ela e em particular à Pedagogia do Adulto, existe também a Pedagogia Militar, do Ensino Superior e do Social.
Pedagogia Especial ou Defectologia	Estuda as particularidades do ensino e da educação de crianças com necessidades educacionais especiais; nela, as disciplinas científicas particulares contribuem por si mesmas para a unificação sintética de todas as ciências, tanto as que existiam antes quanto as novas que surgem, em um único sistema de conhecimento humano.
Pedagogia em Processo de Formação	São ramos relativamente novos da Ciência Pedagógica, que estão em desenvolvimento e estudam as particularidades do processo educativo em determinadas condições da prática social. Entre outras, temos: Pedagogia da Educação da Família, Pedagogia do Trabalho, Pedagogia Ambiental e Pedagogia Social como as que mais avançam. Esses ramos, enquanto consolidam seu desenvolvimento, vão se reordenando na estrutura interna da Pedagogia como ciência e ocupando seus lugares correspondentes.
Metodologia de Ensino das Diferentes Disciplinas ou Metodologias Especiais	Essas metodologias estudam os fundamentos do ensino das disciplinas correspondentes; por isso, estão intimamente ligadas à Didática e às demais disciplinas pedagógicas.
Metodologia de Pesquisa Pedagógica	Oferece a estratégia de obtenção de conhecimento científico pedagógico, por meio de um conjunto de métodos de comprovado rigor; aplicados ao fenômeno educacional, transformados em problema científico, permitem revelar suas características e peculiaridades, definir suas tendências e regularidades, bem como formular teorias e leis pedagógicas.

Fonte: López (1996)

Dado o progresso atual das ciências e, em particular das Ciências Pedagógicas, o conhecimento científico atual é um sistema em que se estabelecem inter-relações dialéticas entre as partes e o todo, em todas as suas direções e multiplicidades. Dessa forma, as ciências que delas fazem parte estão sempre em constante processo de integração e diferenciação.

O fato de distinguir ou separar a Pedagogia em blocos relativamente independentes constitui subdivisões estudadas no sistema de Ciências Pedagógicas como sendo o reflexo do processo de diferenciação do conhecimento científico pedagógico, mas, ao mesmo tempo, é uma expressão do processo inverso, ou seja, de integração. Partindo da dialética materialista⁴², ambos os processos constituem uma unidade, cuja consideração é essencial para a adequada compreensão do sistema das Ciências Pedagógicas na contemporaneidade (López, 1996).

Logo, é necessário destacar a relação da Pedagogia com outras ciências. A ligação educação-sociedade, que só ocorre quando se caracterizam os componentes econômicos, sociopsicológicos, políticos e ideológicos, conduz à compreensão da relação da Pedagogia com as outras ciências, a partir de diferentes perspectivas filosóficas e de teorias gerais da sociedade, existentes hoje.

Por sua vez, a Pedagogia, como qualquer outra ciência, segundo Franco (2008, p. 121),

[...] não trabalha isolada das demais, mas deve trabalhar em diálogo, buscando ciências auxiliares, recorrendo e se apropriando de saberes que podem ser pertinentes e relevantes na complexa tarefa de compreender e transformar a práxis educativa.

É importante notar que o sistema de Ciências Pedagógicas, na verdade, constitui um subsistema do sistema de ciências do quadro científico do mundo atual, destacando-se três disciplinas que fornecem os elementos teórico-metodológicos centrais para a compreensão e estudo do fenômeno educacional na perspectiva da Pedagogia como ciência; elas são adjacentes: Filosofia, Sociologia e Psicologia⁴³.

⁴² O materialismo dialético apoia-se na ciência para configurar sua concepção de mundo, reconhece como essência do mundo a matéria que, de acordo com as leis do movimento, se transforma, que a matéria é anterior à consciência e que a realidade objetiva e suas leis são cognoscíveis (BAZARIAN, 1994).

⁴³ Nesse sentido, Franco aduz que para compor uma nova compreensão do processo de cientificação da Pedagogia, destaca três posições que foram sendo assumidas pela Pedagogia, indicando que elas não “devem ser olhadas como sequências ou dispostas linearmente, mas como configurações que, em determinado tempo e espaço históricos, foram priorizadas na organização da intencionalidade pedagógica do momento: Pedagogia ancorada à filosofia e Pedagogia científica: ancorada na psicologia e na sociologia” (Franco, 2008, pp. 62-63).

Os problemas filosóficos e sociológicos relacionados à educação têm uma história relevante no desenvolvimento da Pedagogia e da educação como fenômeno social. Em particular, é conhecido como macroeducação, por alguns autores, que abrange diversos aspectos gerais do processo educacional: estabelecimento de políticas, sistemas e modelos educacionais; lugar e significado social da educação; determinação de suas metas e objetivos; estabelecimento de modelos do ser humano; localização e perfil da instituição escolar; vínculo entre a escola e a comunidade e sua interação com a família; problemas de formação cívica do futuro cidadão como conjunto de valores sociais.

Também contribuiu com um conjunto de categorias e princípios nos quais as diferentes teorias pedagógicas se estruturaram, que, por sua vez, abraçaram as várias correntes filosóficas e sociológicas da contemporaneidade, dadas pelo marxismo-leninismo, pragmatismo, funcionalismo, estruturalismo, darwinismo social, neopositivismo e neokantianismo, neotomismo, existencialismo, fenomenologia, entre outros.

A relação entre a Pedagogia e a Psicologia é dinâmica e particular, o que levou a várias interpretações ao longo do seu desenvolvimento histórico; algumas conduziram a erros que vão desde a psicologização do fenômeno pedagógico à exclusão das suas bases psicológicas, causando indiferenciações e extraposições dos objetos de estudo de ambas as ciências, que, inevitavelmente, levaram a erros de classificação e ao estabelecimento de relações inadequadas de inclusão entre as duas, muito distantes de seu verdadeiro caráter dialético.

Vale ressaltar que tanto a Pedagogia como a Psicologia estudam o psiquismo, a personalidade da pessoa, mas o abordam diferentes pontos de vista, uma vez que a Pedagogia estabelece os meios e métodos de ensino e educação que podem ser mais eficazes na formação do conhecimento necessário e qualidades de personalidade; como se sabe, ambos constituem certas estruturas ou formações psicológicas. Já a Psicologia estuda as regularidades do psiquismo nas diferentes etapas de seu desenvolvimento, de modo que a direção do processo pedagógico é impossível sem conhecer as leis e regularidades do fenômeno sobre o qual atua: o psiquismo do educando.

Encontrando-se o lugar da Pedagogia entre as Ciências Pedagógicas ou da Educação e no sistema de ciências contemporâneas, é possível fazê-lo objetivamente a

partir da abordagem filosófica que se assume; as reflexões feitas têm como base a filosofia materialista-dialética, a qual considera o conhecimento científico como um processo em constante desenvolvimento e leva a compreender este sistema de ciências não como um quadro estático e definitivo, mas aberto e dinâmico (Valera Alfonso, 1999).

Ademais, destaca-se que o método materialista dialético não pode “ser entendido de forma mecânica, descompromissado com a superação do mundo material, utilizando-o de forma especulativa e não engajada numa práxis revolucionária, pois isso seria uma contradição epistemológica, ontológica e ética” (Moraes, 2014, p. 96).

É importante destacar que a integração e diferenciação das ciências é a base para a compreensão do sistema de inter-relações que se estabelece entre elas, mas somente é possível encontrar o seu devido lugar quando concebido na atividade praxeológica de cada uma delas e a partir dos seus correspondentes objetos de estudo. Por isso, a integração dos saberes não pedagógicos confere à Pedagogia universalidade como ciência, ao passo que, ao vincular as formas efetivas do conhecimento humano ao objeto acessível do mundo em toda a sua extensão, atuam como elo unificador e transmissor de relações interdisciplinares.

A concepção materialista-dialética sobre o papel da prática no conhecimento científico conduz à análise multifacetada do objeto de estudo da ciência, que, no caso da Pedagogia, determina sua diferenciação em um sistema de Ciências Pedagógicas atuais.

A Pedagogia encontra no materialismo dialético a sua base teórico-metodológica para o estudo dos problemas fundamentais do ensino, da educação e do desenvolvimento e, em particular, da Filosofia como parte integrante dela, da qual tira uma metodologia geral, a dialética materialista, que passa a investigar e formular com objetividade as leis pedagógicas e os princípios do ensino e da educação.

Um posicionamento medido, mas rigoroso na análise deste problema, levou à definição da Pedagogia como a única e fundamental ciência da educação, o que a faz ocupar um lugar central e cumprir uma função integradora das demais ciências relacionadas com a educação, produzindo novas disciplinas científicas limítrofes, integrantes do quadro multidisciplinar do sistema de Ciências Pedagógicas. Neste sistema de Ciências Pedagógicas, distinguem-se como norteadoras: Filosofia, Sociologia e Psicologia.

Enfim, o debruçar-se sobre o tema proposto para esse trabalho possibilitou uma aproximação sobre a compreensão de que a Pedagogia, como uma ciência autônoma e independente, tem seu próprio objeto de estudo, que é o processo educativo, bem como um método de estudo e investigação científica, que tem como princípio o método dialético. Além disso, possui um sistema teórico próprio integrado e em constante desenvolvimento, amparado por um corpo de categorias teóricas e uma lei geral do processo educacional, derivando, a partir desse momento, um conjunto de princípios essenciais que orientam o processo educacional.

Partindo desses pressupostos, infere-se o seu caráter de ciência, podendo ser entendida e aplicada de forma criativa ao processo educativo voltado para a formação do ser humano cidadão que a sociedade exige.

Em síntese, é indispensável dizer que para se ter livre trânsito no fazer pedagógico, é necessário conhecer todos os aspectos abordados neste trabalho, desde a compreensão da Pedagogia como Ciência, cujo objeto é a educação, o Sistema Pedagógico que a compõe, bem como saber ressignificar cada um deles com perspectivas de impactos transformadores em espaços escolares e não escolares da educação, ou seja, pensar sobre a ação com base em seus elementos teóricos.

REFERÊNCIAS

ABREU, O. La pedagogía como ciencia: su objeto de estudio, categorías, leyes y principios. **Revista Información Tecnológica**, V. 32, N. 3, pp. 131-140, jun. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642021000300131>

ABREU, O.; RHEA, S.; ARCINIEGAS, G.; GUEVARA, S. Competência para o desenho e execução do processo de ensino-aprendizagem na Faculdade de Ciências Administrativas e Econômicas da Universidade Técnica do Norte do Equador. **Revista Formación Universitaria**, V. 13, N. 14, pp. 153 - 164, ago. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000400153>

ABREU, O.; RHEA, S.; ARCINIEGAS, G.; ROSERO, M. Objeto de estudio de la didáctica: análisis histórico epistemológico y crítico del concepto. **Revista Formación Universitaria**, V. 11, N. 6, pp. 75-82, jul. 2018. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000600075>

ALMEIDA, Graziela Brito de, ALBUQUERQUE, Marluce Jaques de. Fazer Pedagógico: inquietações dos educadores responsáveis pela formação dos profissionais da educação. **Teorias e Práticas**, Ano 1, Nº 1 – 2001. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7640/7640.PDF>

ANÍSIO, P. M. **Tratado de pedagogia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1934.

BAZARIAN, J. **O Problema da verdade**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1994.

BRITO, G.; JAQUES, M. Trabajo pedagógico: inquietudes de los educadores responsables por la formación de los profesionales de la educación. **Revista Educación: Teorías y Prácticas**. Universidade Católica de Pernambuco, V. 1, Ano 1, 2000.

CALZADILLA, R. La pedagogía como ciencia humanista: conocimientos de síntesis, complejidad y pluridisciplinariedad. **Revista de Pedagogía**, V. 25, N. 72, pp. 123-148, ano 2004. Disponível em: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922004000100005&lng=es&nrm=iso

DEBESSE, M; MIALARET, G. **Tratado das ciências pedagógicas**. São Paulo: Editora Nacional, 1974.

FARIA, L. R. A. de; ALMEIDA, M. I. de. **Didática**: questões de método e teoria. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/1_didatica_questoes_de_metodo_e_teorias.pdf

FRANCO, M. R. S. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

HELFAS, S. **Las ciencias pedagógicas y su objeto de estudio**. Universidad Pedagógica-Gaza. Set. 2019. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/ciencias-pedagogicas-e-seu-objeto-de-estudo/163594>

KORZHUEV, A.V.; SOKOLOVA, A. S.; PASHANOVA, O. V.; LOPATINA, N. B.; BARANOVA, N. Y. Pedagogical methodology as a fragment of an emerging modern scientific knowledge. **Espacios**, V. 39, N. 49, p. 28, dez. 2018. Disponível em: <https://www.revistaespacios.com/a18v39n49/a18v39n49p28.pdf>

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos**: para quê? São Paulo: Cortez, 1998.

LOPES, R. M. P. A Pedagogia como Ciência: A instituição da Ciência Pedagógica. **Augusto Guzzo Revista Acadêmica**, São Paulo, N. 3, pp. 66-70, ago. 2012. Disponível em: http://www.fics.edu.br/index.php/augusto_guzzo/article/view/95

LÓPEZ, J. **El carácter científico de la pedagogía en Cuba**. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1996.

MENDOZA, C. La pedagogía como ciencia: notas para un debate. **Investigación y Postgrado**, V. 19, N. 2, pp. 229-240, jul. 2004. Disponível em: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872004000200011

MORAES, R. de A. O método materialista dialético e a consciência. In: CUNHA, C. da; SOUSA, J. V. de; SILVA, M. A. **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados/Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UnB, 2014.

OGAWA, M. N. **Fundamentos da ação pedagógica**. Curitiba: IESDE, 2019.

PAIVA, J. S. de. **Caminhos do educador social no Brasil**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2015.

PEREIRA, R. M. La pedagogía como Ciencia: Institución de las Ciencias Pedagógicas. **Augusto Guzzo Revista Acadêmica**, N. 3, pp. 66-70, ago. 2012. Disponível em: http://www.fics.edu.br/index.php/augusto_guzzo/article/view/95

SU, Y. Pedagogia: uma ciência imatura com base na ciência de sistemas. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, V. 122, pp. 525-528, mar. 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/275248154_Pedagogy_An_Immature_Science_on_the_basis_of_System_Science

TABER, K. S. Conhecimento, crenças e Pedagogia: como a natureza da ciência deve informar os objetivos da educação científica (e não apenas ao ensinar evolução). **Cult Stud of Sci Educ**, V. 12, pp. 81 - 91, mar. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11422-016-9750-8>

VALERA ALFONSO, O. **El debate teórico en torno a la pedagogía**. Habana, Cuba: Pueblo y Educación, 1999.

CÓDIGO MELLO MATTOS (ECA): INTERLOCUÇÃO COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) COMO SENTIDO DO PENSAMENTO SOCIOEDUCATIVO CONTEMPORÂNEO

MELLO MATTOS CODE (ECA): INTERLOCUTION WITH YOUTH AND ADULT EDUCATION (EJA) AS A MEANING OF CONTEMPORARY SOCIO-EDUCATIONAL THOUGHT

ANDRÉ SIQUEIRA⁴⁴

Resumo:

O presente estudo, Código Mello Mattos: Interlocução com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como Sentido do Pensamento Socioeducativo Contemporâneo, tem visa despertar no leitor a importância do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), levando em consideração seu percurso histórico e social desde a aprovação do primeiro Código de Menores do Brasil, também conhecido como Código Mello Mattos, em 1927. O problema de pesquisa apresentado pelo estudo: O não entendimento do sentido da expressão socioeducação quando o ECA é regulamentado, determinando o significado da infração como ato irregular pelo jovem, em relação à realidade dos adolescentes (1990). Seus objetivos específicos: 1) analisar a importância dos espaços não formais da educação como recurso pedagógico na educação de jovens e adultos (EJA); 2) compreender a importância da interlocução do professor da EJA no contexto prático-teórico da Socioeducação. A metodologia será narrativa para melhor elucidar a história e historicidade no itinerário sobre o “Código Mello Mattos” e a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sem esquecer do aparecimento da sentença “Socioeducação”. Deste modo, discutiremos a importância da Fundação da Criança e do Adolescente (FUNDAC), órgão vinculado à Secretaria de Justiça e Direitos Humanos (SJDH), do Estado da Bahia que administra programas socioeducativos de internação e semiliberdade, propondo soluções para potencializar a interlocução do professor na socioeducação.

Palavras-Chaves:

Código de Menores. ECA. EJA. Sinase. Socioeducação.

⁴⁴ Bacharel em Direito. Graduando em Filosofia (UCB). Mestrando pelo Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (PPGEJA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Abstract:

The present study, Code Mello Mattos: Interlocution with the Education of Young People and Adults (EJA) as a Meaning of Contemporary Socio-educational Thought, has the general objective of awakening in the reader the importance of the Statute of Children and Adolescents – ECA, taking into account its historical trajectory and social since the approval of the first Minors Code in Brazil, also known as the Mello Mattos Code, in 1927. The research problem presented by the study: Failure to understand the meaning of the expression socioeducation when the ECA is regulated, determining the meaning of the infraction as irregular act by the young person, in relation to the reality of teenagers (1990). Its specific objectives: 1) analyze the importance of non-formal education spaces as a pedagogical resource in youth and adult education (EJA); 2) understand the importance of the EJA teacher's dialogue in the practical-theoretical context of Socioeducation. The methodology will be narrative to better elucidate the history and historicity of the itinerary on the “Mello Mattos Code” and the creation of the Child and Adolescent Statute (ECA), without forgetting the appearance of the sentence “Socioeducation”. In this way, we will discuss the importance of the Children and Adolescent Foundation (FUNDAC), a body linked to the Secretariat of Justice and Human Rights (SJDH), of the State of Bahia that administers socio-educational programs of hospitalization and semi-freedom, proposing solutions to enhance dialogue between the teacher in socio-education.

Keywords:

Minors Code. ACE. EJA. Sinase. Socioeducation.

INTRODUÇÃO

O presente artigo, intitulado “Código Mello Mattos: A interlocução com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como sentido do pensamento contemporâneo”, propõe uma discussão abrangente sobre as categorias mencionadas no título. No entanto, não houve um esgotamento teórico ou histórico do assunto. O objetivo principal é sensibilizar o leitor da importância do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) examinando seu desenvolvimento histórico e social desde a aprovação do primeiro Código de Menores do Brasil, também conhecido como Código Mello Mattos, em 1927.

No entanto, os objetivos específicos foram observados atentamente para entender a importância dos espaços não formais da educação como ferramenta pedagógica na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ademais, acreditando que o método narrativo é o mais eficaz para elucidar a história e a historicidade no processo de criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), ao mesmo tempo em que promove a ideia de “socioeducação”. Deste modo, discutiremos a importância da Fundação da Criança e do Adolescente (FUNDAC),

órgão vinculado à Secretaria de Justiça e Direitos Humanos – SJDH, do Estado da Bahia, que administra programas socioeducativos de internação e semiliberdade.

Navegando pelas veredas da socioeducação e dos movimentos sociais ocorridos na década de 20, no século XX, encontramos uma obra importante para melhor compreensão sobre a infância e a adolescência: o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Este marco conceitual da socioeducação teve como bases precursoras tanto o Código de Menores, de 1927, quanto o de 1979, tendo à frente o Juiz Mello Mattos, como representante dos movimentos sociais e o pioneirismo, por sua militância nas lutas em toda América Latina da época. Assim, com sua representatividade e conhecimento não só pela magistratura, bem como pela política brasileira, conseguiu ter a atenção presidencial, influenciando na tomada de decisão para aprovação do ato administrativo que consolida e institui o primeiro Código de Menores.

1 CÓDIGO DE MENORES DE 1927 (ECA)

O Código de Menores de 1927, elaborado durante o mandato do então Presidente do Brasil, Washington Luís, definiu as orientações para o tratamento legal de menores em situações de vulnerabilidade social ou aqueles que tivessem cometido infrações. No entanto, foi estabelecido no código um sistema de justiça juvenil destinado a lidar com jovens em conflito com a lei, tendo a maioridade penal definida em dezoito anos, no país. É relevante considerar o cenário da elaboração do Código de Menores, a fim de obter uma compreensão mais aprofundada sobre a sua origem, em consonância com o pensamento socioeducativo contemporâneo, visto que o Código foi influenciado tanto pela luta contra a ditadura militar de 1964, quanto por outros aspectos.

Devido à sua reformulação a manifestação social contra atos antidemocráticos, acaba confirmando para a produção da reformulação do referido documento de 1927, trazendo a necessidade de um novo documento para balizar os direitos de infância, sendo materializado no ano de 1979, como um conjunto de normas jurídicas e referendando a contravenção como ato irregular (Arantes e Garcia, 2016). Este novo marco conceitual fica historicamente conhecido como Código de Menores de 1979.

Adicionalmente, é importante lembrar que nesse mesmo tempo o jovem adolescente era visto como um ser marginalizado pela sociedade, muitas vezes considerado como delinquentes ou excluídos, sendo tratados sem distinção como indivíduos adultos. Após a modificação do Código em 1979, surge uma nova batalha a ser enfrentada, buscando assegurar os direitos e proteções dessa parte da sociedade sem qualquer tipo de violação.

Da criança de hoje sairá o homem de amanhã. Por isso, o Estado tem o dever de proteger os menores, dando-lhes assistência pré-natal, cultivando-os esmeradamente, educando-os, amparando-os, salvando-os da corrupção, do vício e do crime, tornando-os fortes de corpo e equilibrados de espírito, de modo que possa fazer de cada geração melhor e mais perfeita, concorrendo para que a Pátria tenha filhos honestos e fortes, capazes de honrarem com suas obras. (Mello Mattos, 1935, *apud* Pinheiro, 2014, p. 13).

José Cândido de Albuquerque Mello Mattos, nasceu em Salvador, província da Bahia, em 19 de março de 1864. Era filho de Cristália de Albuquerque Mello Mattos e de Carlos

Espiridião de Mello Mattos, um homem com notoriedade no que concerne ao conhecimento jurídico, defendia com prontidão e afincos a legitimidade do ofício da assistência social para o menor e carregava sentimentos protetivos, antes de qualquer conduta em seu dia a dia. Ele tinha uma excelente relação política dentro e fora do âmbito da magistratura, permaneceu resistente, através dos movimentos sociais, em detrimento das leis que o estado pudesse garantir os direitos e deveres dos menores da época. Além disso, foi jurista com vasta experiência e atuou, também, como promotor e desembargador em São Paulo, dentre outros estados brasileiros.

O legado do Juiz Mello Mattos está impresso no “Código de Menores”, conhecido como Código Mello Mattos, importante instrumento equalizador para mudança no sentido da socioeducação brasileira, servindo de inspiração para a aprovação da Lei 8.069, em 1990, que instituiu, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Além disso, o Código Mello Mattos, que faz consolidar o modelo de atendimento ao menor da época, estava distante da realidade que era pretendida no contexto familiar e social. No entanto, as atividades laborais estavam acontecendo, através da Lei 4.513/64, que instituiu a Política Nacional de Bem-Estar do menor (PNBEM), que nada mais eram do que políticas públicas exercidas pelas fundações, conhecidas como Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor (FEBEM). Da mesma forma, oportunizou também grandes discussões a respeito do atendimento naquela época.

Outras manifestações sociais, contribuíram para o avanço a respeito da discussão sobre a importância do atendimento ao menor, a saber: A primeira Convenção Internacional dos Direitos da Criança, que orientou o sentido e significado de um novo entendimento sobre o atendimento, ao menor, I Encontro Nacional de Meninos e Meninas de Rua, em 1986, em Brasília e a Fundação de Assistência a Menores do Estado da Bahia (FAMEB), que também corroborou com discussões a respeito da saúde, trabalho, escola, família, violência e sexualidade (Arantes; Garcia, 2016).

Assim, o propósito da assistência ao menor, tornou-se uma realidade, em razão da promulgação da “Carta Magna Brasileira”, que teceu as bases de direitos e deveres para que pudessem ser constituídos, textos que vislumbrassem caminhos para um pensamento de esperança, a favor do desenvolvimento humano da criança e do adolescente, como propõe

o Art. 227, da Constituição da República Federativa do Brasil, publicada em 5 de outubro de 1988, que materializa o seguinte ato:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar a criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, a saúde, a alimentação, educação, ao lazer, a profissionalização, a cultura, a dignidade, ao respeito, a liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (CF/1988, p. 159).

Desse modo, respeitando a “Constituição Cidadã”, como foi batizada a Constituição Federal- CF/88, e segundo o itinerário a respeito do desenvolvimento, surge a expressão “socioeducação”, instituída e fortalecida pela Lei 8.069/1990, que dispõe sobre “a proteção integral à criança e ao adolescente”. Nesse sentido, os movimentos sociais, através das políticas públicas, para melhor atendimento ao menor foram mantidos, pois, após o ano do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, a Fundação de Assistência a Menores no Estado da Bahia (FAMEB), mudou seus objetivos e sua nomenclatura com a aprovação da Lei 6.074 / 1991, para Fundação da Criança e do Adolescente (FUNDAC), órgão vinculado à Secretaria de Justiça e de Direitos Humanos (SJDH/ Bahia), agregando as suas atribuições, um olhar socioeducativo, deixando de enxergar o menor como infrator e buscando trazer novas lentes, para que esta categoria social, fosse vista como crianças e adolescentes, como sujeitos de direitos.

Outrossim, o desenvolvimento da Fundac, permanece caminhando na luta a favor dos adolescentes, dentro de suas limitações, no que tange a funcionalidade ao crescimento do intelecto humano, a quem o juiz Mello Mattos, anos atrás, já discorria, sobre a conduta do estado no tocante à falta de um olhar para o futuro adulto, partícipe de uma sociedade, que, em outras palavras, aponta para incentivar o adolescente, como aluno, a aprender, a pensar, gostando de pensar, fazendo valer os direitos e garantias que não só o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA reza, bem como a Carta Magna vigente no Brasil.

Embora as informações anteriores acima citadas, sejam de grande relevância para socioeducação na Bahia, vale ressaltar que é preciso fazer valer, com excelência a “Carta Magna”, pois o seu texto constitucional é referência para qualquer ato jurídico que possa prover qualquer ação pública que assegura direitos e garantias, ao ser humano de

qualquer natureza, sendo religiosa, de gênero e/ou raça. Além de que, oportuniza em seus textos, veracidades, não só para mera apreciação, mas para construção de ideias a favor da vida humana no seu significado e sentido ecológico. A Constituição Brasileira oportuniza os movimentos sociais a trabalharem e reivindicarem, enquanto representantes de suas culturas, através de políticas públicas, em seus espaços não formais. Exemplo disto, são os programas que foram criados para garantir benefícios e direitos para a população cidadã, como atualmente permanece o bolsa família e políticas de cotas nas universidades e nos concursos públicos.

No contexto das mudanças teórico-práticas da abordagem socioeducativa, cabe enfatizar a importância da Educação de Jovens e Adultos – EJA, esse modelo de ensino tão necessário na vida das pessoas que não concluíram o ensino regular na idade certa. Para tanto, a idade certa não é propósito de discussão nesse artigo, mas a importância de termos dentro do modelo de ensino da Socioeducação, profissionais que sejam habilitados, especialistas e/ou Mestres e/ou Doutores, exercendo atividades como professor(a), pois lecionar não é matéria fácil, sobretudo, sem qualificação adequada. Nesse sentido, para além de uma formação especializada, é propósito, também, que atenda às demandas da EJA, com excelência, comprometidos com um olhar mais sensível e humanizado para uma dialética que estabeleça uma relação de sintonia entre educadores e educandos.

Nesta perspectiva, é possível afirmar que a Educação de Jovens e Adultos – EJA não deve ser desempenhada por professores(as) sem uma formação específica. Entretanto, as condições para que o contrário ocorra estão ainda muito distantes, embora o Estado da Bahia ofereça, através da Universidade do Estado (UNEB), um Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (PPGEJA), Diretoria de Extensão e Desenvolvimento Comunitário (DEDC) Campus I, sendo o único em todo Brasil, há mais de dez anos, sendo consolidado como uma formação de qualidade e mantendo parcerias com Universidades, como Universidade de São Paulo (USP), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), dentre outras universidades de iniciativas públicas e privadas.

Posto isto, em toda América Latina só existem duas universidades que representam a Educação de Jovens e Adultos - EJA, a primeira é a Universidade do Estado da Bahia –, com o Mestrado Profissional, como já foi citado, a segunda é a Universidad de Playa, Ancha,

Upla (Chile), com Mestrado e Doutorado, que juntas produzem uma relação de confiança profissional, entre professores(as), comprometendo-se para produção de artigos, pesquisa científica, seminários internacionais, dentre outras atividades acadêmicas, nos segmentos da Educação, Trabalho e Meio Ambiente, Formação de Professores e Políticas Públicas, Gestão Educacional e Tecnologias da Informação e da Comunicação, abordando inclusive especificidades, no campo de conhecimento prisional e da socioeducação.

Cabe perguntar, como ficaria a própria educação no contexto da socioeducação, uma vez que, quase por unanimidade dos alunos(as), não concluíram a formação básica educacional? Assim, a própria situação, sugere que seja o modelo de ensino da Educação de Jovens e Adultos – EJA, sendo realizada a formação dos alunos(as), com professores especializados no próprio modelo de ensino da EJA, mediando saberes e reconhecendo os sujeitos em sala de aula, ou fora dela, com atividades culturais, como reza a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), e fortalecida com as Leis do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), inspiradas nos Códigos de Menores.

A formação especializada do profissional da EJA se impõe. Não apenas por uma questão de reconhecimento, daqueles(as), que tiveram como causa se habilitar na área referida para melhor instrução educacional dos sujeitos(as) em sala de aula ou extramuros, mas sobretudo pelo diferencial que esse profissional poderá fazer na vida e na realidade dos sujeitos da EJA.

Consoante dados demonstrados na Pesquisa Nacional, por Amostra de Domicílios Continua (PNACD):

A taxa de analfabetismo recuou de 6,1% em 2019 para 5,6% em 2022. O Nordeste tinha a taxa mais alta (11,7%) e o Sudeste, a mais baixa (2,9%). No grupo dos idosos (60 anos ou mais) a diferença entre as taxas era ainda maior: 32,5% para o Nordeste e 8,8% para o Sudeste. Das 9,6 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade que não sabiam ler e escrever, 59,4% (5,3 milhões) viviam no Nordeste e 54,1% (5,2 milhões) tinham 60 anos ou mais. (Gomes; Ferreira, 2023)⁴⁵.

45 GOMES; FERREIRA, 2023. Em 2022, analfabetismo cai, mas continua mais alto entre idosos, pretos e pardos e no Nordeste. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste>. Acesso em: 05 de agosto de 2024.

A pesquisa por amostra de domicílios continua, só reforça a premissa de que a formação do professor(a) precisa ser priorizada, visto que, dentre todos os problemas apresentados, há um entrave semelhante, entre os adolescentes, a falta de conclusão da educação básica. Sendo assim, as fundações, como comunidades socioeducativas que exercem as atividades laborais dos jovens e adolescentes, devem ser revistas, bem como as condições profissionais para melhor cumprimento das medidas protetivas, pois a diferença na formação profissional adequada, contribui para a desconstrução de toda ideia socioeducativa, engessando o desenvolvimento esperado nas comunidades da FUNDAC.

A respeito do pensamento socioeducativo, é importante, também, buscar olhar com sentimento cultural aquilo que está posto pela sociedade e nos questionar como poderíamos fazer a diferença, por meio da modalidade do ensino da EJA. A ação inicial é identificar em cada sujeito aquilo que representa culturalmente para melhor facilitar, o desenvolvimento de qualquer atividade laboral, tendo como referência o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE, pois os espaços não formais como a educação cultural popular capoeira angola, samba de roda, grupos musicais, o batuque, a dança afro-brasileira, candomblé, dentre outros, presentes nas comunidades, existem e precisam ser explorados de forma adequada, cumprindo o que foi abordado, por professores(as), habilitados, através dos estudos na EJA, com referência no Estatuto da Criança e do Adolescentes (ECA).

Assim, são os espaços não formais que oportunizam os diversos círculos sociais na própria sociedade, produzindo e transformando saberes, em conhecimento, ao mesmo tempo, em sua coletividade. Além disso, os espaços não formais não são necessariamente de cunho beneficente, mas dentro do que é sistematizado pelo direito administrativo, chamado de terceiro setor, com suas entidades, como: Organizações não governamentais (ONGs), Associações de bairros, Centros comunitários, Institutos, Sindicatos e movimentos que tenham participação, através de personalidades jurídicas com cunho social (Gohn, 2014, p. 41).

A fragilidade na formação dos professores, em diversos campos de conhecimento do pensamento contemporâneo na Educação de Jovens e Adultos - EJA, é um grande entrave, mas não é silenciada a discussão a respeito de um novo olhar sobre os campos de conhecimentos que podem ser utilizados para qualificar os professores licenciados. Neste sentido, acredita-se em uma formação que priorize os sujeitos da EJA, tendo como ponto

de partida identificar a realidade da cultura popular desses sujeitos. O que aqui se propõe, com base, por princípios éticos, antecede qualquer solicitação de fora para dentro, no caso a coordenação pedagógica pode sugerir algum tema em específico, mas só será realizada qualquer ação prática, quando houver aprovação mútua entre professor e discente. Nesse caso, só reforça a necessidade do professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA), como processo contínuo, a despertar cotidianamente sensibilidade e a capacidade de mediação nas suas aulas e/ou atividades laborais na Fundação da Criança e do Adolescente (FUNDAC).

Em suma, muitas vezes algumas fragilidades ou equívocos acontecem por falta de proposta para conduzir as ações socioeducativas no contexto exigido, ou, até, mesmo na educação formal básica. Mas, esta fragilidade pode ser fortalecida, através de qualificações adequadas. Infelizmente, trata-se de uma luta árdua, visto que o poder público ainda não se sensibilizou para a importância dessa formação, daí a falta de políticas públicas, incentivos financeiros e acadêmicos para este fim. Assim, reforço o entendimento que é preciso a reconstrução de uma, práxis educacional evidenciando a formação de profissionais da EJA, para atuarem na socioeducação para que, possam perceber a pluralidade, multiplicidade, diversidade e verdades, formadas pelos alunos, enfatizando o parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que regulamenta as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que a formação dos professores(as), tem que ser continuada para complexidade da modalidade do ensino (DANTAS, 2022, p. 150).

2 O SENTIDO DO PENSAMENTO SOCIOEDUCATIVO CONTEMPORÂNEO

O sentido da socioeducação para ser compreendido, em essência, materializa-se, através do processo legislativo, o “Código de Menores”, partindo da premissa de que o menor não pratica crime, mas contravenção como ato irregular. É preciso perceber que, quando se afirma que o jovem não pratica crime, mas contravenção como ato irregular, é uma referência ao Código Mello Mattos, pois a contravenção é um tipo de crime, onde a sentença culminou em um ato “criminal”. Enfim, é importante, perceber que o sentido da expressão socioeducação faz a diferença quando é regulamentado o ECA (1990), instituindo o cumprimento das medidas socioeducativas, em seus textos lançando um desafio, onde sua compreensão é atender, assim aos proclames, que quer dizer, “anunciar em público, aclamar”

a importância em defesa dos direitos a liberdade do menor para salvaguardar e protegê-lo, vislumbrando futuros seres humanos a viver, com dignidade e respeito na sociedade.

Não menos, importante é identificar que com todo desdobramento a respeito do pensamento sobre o jovem, após a publicação do ECA, a medida socioeducativa oportuniza novas compreensões a respeito do jovem, deslocando o núcleo de natureza jurídica distributiva, a uma adaptação, sobre o conceito a realidade do adolescente, respeitando a sua condição do ser em desenvolvimento. Resultando ainda, que o Estatuto da Criança e do Adolescente, surpreende, quando fortalece que o jovem como estudante integrante da sociedade, em seu contexto social, sejam eles na socioeducação ou na educação regular, ambas têm o exagero para direcionar o professor e os próprios pais com a relação à escola e a família e profissionais da educação, pois o jovem ou a criança, com referência no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), não podem ser chamados atenção de forma desafetuosa para não configurar na conduta do professor(a), assédio moral, em outras palavras o constrangimento, ao estudante.

Ademais, o ECA vai mais longe, amparando o professor(a), para que ele trate os pais, não só como pais, mas como responsáveis pela educação familiar deste estudante ou jovem que esteja em situação de conflito no processo de escolarização e/ou em cumprimento de medidas socioeducativas. Partindo do pressuposto que a expressão “Socioeducação”, surge em sua veemência, nos diversos ambientes, até ser materializado o seu texto, por instituições mundiais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), compreendendo que no interior da particularidade dos atos formais, em seus espaços íntimos das comunidades socioeducativas deveria ter uma linguagem própria, que pudesse alcançar equilíbrio com parâmetros na dignidade da pessoa humana, com direitos sociais e liberdade de expressão para melhor relacionamento entre seus agentes públicos, em outras palavras todos(as), aqueles(as) que tenham uma relação obrigacional com a entidade, fundação que abrigue o jovem adolescente como rege o ECA e a Lei 12.594 de 18 de janeiro de 2012 (SINASE), onde regulamenta, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.

Para isso, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, nas comunidades da Fundação da Criança e do Adolescente (FUNDAC), traz a perspectiva não somente do pensamento educação e sociedade, mas a exigência de umas práxis, salvaguardando

os direitos e garantias daqueles(as) que sejam abrigados nas comunidades da própria entidade, atendendo a vara de execuções da magistratura da infância, com a tutela dos jovens e adolescentes.

Assim, o itinerário metodológico para garantir uma formação dos educandos na EJA, não cabe permanecer acreditando que o pedagogo ou licenciado, pode dar aula para socioeducação, nas comunidades socioeducativas, sem ter a formação na EJA, pois o olhar sensível em identificar os sujeitos em sala de aula, parte de uma especialização ou mestrado para melhor entendimento do que o jovem representa como cultura e ancestralidade em seu círculo social. Dito a modalidade de ensino EJA, não só é um modelo de aprendizagem, mas um movimento social, que se torna uma linguagem para aqueles(as) que surgem dos espaços não formais, em busca do reconhecimento enquanto sujeitos de fala, como mestres populares que representam suas comunidades, almejando ser oportunizados, em concluir o ensino fundamental, médio ou até mesmo se alfabetizar, aos olhos das instituições que representam a educação. Formar professores na EJA é fundamental para melhor compreensão dos sujeitos em sala de aula, pois estes sujeitos, com muita certeza, representam alguma educação cultural que precisa ser identificada.

A socioeducação vai seguindo, a passos lentos, com seus desalentos e suas verdades, mas os profissionais que exercem suas atividades que regem o contexto socioeducativo não podem esquecer a grande contribuição do Juiz José Cândido de Albuquerque Mello Mattos, quando alcançou aprovação, através do decreto a respeito do Código de Menores, pois foi o primeiro Juiz em toda América Latina, a ser Juiz da Vara de Menores, contribuindo não só com a criação do Código de Menores, mas o pioneirismo em permanecer à frente das discussões manifestando-se, em defesa que a criança tem que ser tratada como criança e adultos como adultos. Isso desde 1927.

No que se vincula a interlocução do Código de Menores a EJA, ambas foram criadas com base na realidade vivida dos sujeitos, até porque, a práxis da EJA, surge com a tentativa de alfabetizar crianças e adultos indígenas quando os padres jesuíticos em 1549, no período colonial, tentaram catequizá-los. Note que o movimento da época, por mais que fosse para colonizar os indígenas a respeito do que era verdade para os jesuíticos, estava explícita a importância do sujeito em ser alfabetizado e diferenciá-lo, enquanto crianças e

adultos. Ainda que nesse período no Brasil, não existisse a nomenclatura “EJA”, repito, a sua concepção ideológica, sim, pois os jesuíticos permaneciam tentando alfabetizar, crianças, jovens e adultos, para melhor entendimento religioso cristão.

Seguindo a linha de raciocínio a nomenclatura da Educação de Jovens e Adultos é “instituída legalmente no Brasil como modalidade de ensino fundamental e Médio em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96 (Brasil, 1996b)”, mas seu conceito ideológico, nasce desde Brasil Colônia. Assim, a interlocução com o Código de Menores é compreendida pela ênfase que Mello Mattos justifica em sua ideia da importância em individualizar os “sujeitos de direitos”, respeitando a idade, a experiência e responsabilidades que a criança tem que aprender a ter e os adultos têm. Daí inicia-se uma construção horizontal da linguagem, onde é identificada, na razão, a responsabilidade de cada ser em seus espaços sociais para melhor caminho a jurisprudência possa exercer sua conduta ordinária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, conclui-se que os espaços não formais são ambientes importantíssimos, como é sabido, as próprias universidades públicas e privadas, ao entendem que a educação formal não basta para a formação do ser humano. Os espaços não formais são pensados como locais onde os indivíduos podem se envolver e experimentar acolhimento e um sentimento universal, bem como afincos e rapidez nas decisões para cada grupo minoritário na sociedade. Além disso, as ações coletivas criam uma construção ideológica que é construída com base nas intencionalidades dos sujeitos(as) que participam efetivamente do processo dialético, respeitando a melhor justificativa para a busca de soluções mais profundas para cada caso em particular, podendo ser para o público da Educação de Jovens e Adultos (EJA), integrantes da socioeducação e/ou não.

A exemplo da capoeira de Angola, no que representa a musicalidade, dança, luta e ofício, fabricando instrumentos e a figura do(a) Mestre(a), que atua expositivamente mediando saberes educativos encontrados na roda de capoeira como patrimônio imaterial. Assim, a capoeira da Angola é uma luta de resistência e patrimônio cultural imaterial brasileiro, reconhecida pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, em 2008

e Patrimônio Cultural da Humanidade, reconhecida pela Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura em 2014.

Para encerrar, é lamentável constatar que a “Socioeducação” não é efetivamente aplicada na prática como a resolução que o Conselho Nacional de Justiça, se manifesta, devido à limitação dos poderes em razão à interpretação que o comportamento do adolescente no processo socioeducativo ainda é considerado como um ato criminoso, pois o que prevalece pela doutrina é a natureza jurídica distributiva, exigindo uma decisão judicial. Mas, se o poder judiciário se oportuniza, na prática, a exercer como solução, tendo como ótica a compreensão da justiça restaurativa, o pensamento socioeducativo teria mais êxito.

O objetivo da Justiça Restaurativa é aumentar a compreensão dos fatores que influenciam os conflitos e a violência nas relações, instituições e sociedade, bem como os conflitos que causam danos podem ser resolvidos de forma estruturada. A Justiça Restaurativa é um conjunto organizado e sistemático de princípios, métodos, técnicas e atividades pessoais. A Política Pública Nacional de Justiça Restaurativa no âmbito do Poder Judiciário foi criada pela Resolução CNJ nº 225/2016 para garantir que a identidade e a qualidade da Justiça Restaurativa descritas na legislação não sejam desvirtuadas ou banalizadas. A justiça Restaurativa pode ajudar a explicar essas ideias erradas sobre a socioeducação em projetos e programas, em equilíbrio com as medidas alternativas. Entendo que uma das críticas mais frequentes aos mecanismos de justiça restaurativa é a preocupação de a rede de controle se expandir.

Deste modo, compreender que o pensamento socioeducativo tem que ser visto como uma infração irregular, esta perspectiva assusta muitas pessoas, pois não entendem que a discussão tem que ser de forma protetiva, ética e social, porque este mesmo jovem não teve muitas vezes oportunidade nos seus diversos universos dentro do próprio universo familiar, uma educação amiga e muito menos um ambiente que o amparasse como ser humano importante.

Além disso, é importante lembrar que esta discussão começou com o Magistrado José Cândido de Albuquerque Mello Mattos. Desde 1927, ele acreditava que a criança deveria

ser vista como criança e os adultos como adultos. Em 1979, as normas foram estabelecidas como um conjunto de diretrizes jurídicas e reconheceram a contravenção como um ato irregular, servindo de inspiração para a aprovação da Lei 8.069, em 1990, que institui, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), contribuindo com aprovação do SINASE, onde foi constituído, em 11 de dezembro de 2006 pelo Conselho Nacional dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes pela Resolução nº 119. A Lei nº 12.594 de 2012 regulamentou o SINASE. Além disso, o SINASE é uma reunião ordenada de princípios, regras e critérios relacionados à implementação de medidas socioeducativas. Isso abrange os sistemas estaduais, distrital e municipais, bem como todas as iniciativas, políticas e programas específicos destinados a atender a adolescentes em cumprimento de programas socioeducativos. Concluindo, esperamos que este artigo não se esgote em si, abrindo caminhos para novas acepções de outros pesquisadores(as).

REFERÊNCIAS

ADORNO, W. Theodor. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

ARANTES, Liana Almeida de; GARCIA, Ana Maria Fraguas. A política desenvolvida para os adolescentes em conflito com a lei: Uma breve reflexão. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/index.php/catalogo/post/a-politica-desenvolvida-para-os-adolescentes-em-conflito-com-a-lei-uma-breve-reflexao>. Acesso em: 10 de janeiro de 2024.

AZEVEDO, Alzira.S, e MURARO, Darcísio. **A Educação Superior e a Formação do Pensamento Crítico**. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/II%20Jornada%20de%20Didatica%20e%20I%20Seminar%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD%20-%20Docencia%20na%20educacao%20Superior%20caminhos%20para%20uma%20praxis%20transformadora/A%20EDUCACAO%20SUPERIOR%20E%20A%20FORMACAO%20DO%20PENSAMENTO%20CRITICO.pdf>. Acesso em 11 de Maio de 2024.

BISPO, S. V. de S., de Faria, E. M. da S., & Garcia, E. E. B. (2021). Políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos: entre o ideal e o real. **Retratos Da Escola**, 15 (32), 305–320. <https://doi.org/10.22420/rde.v15i32.1245>. Acesso em 23 de maio de 2023.

CHIBENI, Silvio Seno. **Descartes, Locke, Berkeley, Hume e o realismo científico**: IFCH-Instituto de Filosofia e Ciências Humanas-Unicamp-Universidade de Campinas Volume 25,1990.

DANTAS, Tânia. Formação de professores em EJA: Uma Experiência Pioneira na Bahia. Salvador: **Revista da FAEEBA** (Universidade Estadual da Bahia) – Educação e Contemporaneidade. 2012.

DARTIGUES, André. **O que é fenomenologia**. São Paulo: Moraes,1992.

FÁVERO, A.A. (Org.); CEPPAS, Filipe; GONTIJO P.E; GALLO, Silvio; KOHAN, W.O. O Ensino da Filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. **Caderno CEDES – Centro de Estudos e Sociedade**, volume 24: 2004.

GALLEFI, Dante Augusto. Religião e ciência: diferença e repetição – uma investigação a partir da concepção moral e religiosa de Henri Bergson. **Caderno CRH – Centro de Estudos e Pesquisas em Humanidades**, UFBA – Universidade Federal da Bahia, v.26:2013.

GALLEFI, Dante Augusto. O Diálogo na formação transdisciplinar do educador-filósofo. **Journal childhood & Philosophy**, v.4, Rio de Janeiro: 2008.

GOHN, Maria da Gloria. Educação não formal aprendizagens e saberes em processos participativos. **Investigar em Educação - II^a Série**, Número 1, 2014

GOMES, Irene e FERREIRA, Igor. Em 2022, analfabetismo cai, mas continua mais alto entre idosos, pretos e pardos e no Nordeste Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste>. Acesso em: 4 de maio de 2024.

MAZZOTTI, T.B. **Filosofia da Educação: uma outra filosofia?** ed. DP&A, Rio de Janeiro:1999. MAIA, Tiago Onofre. Filosofia da linguagem: Reflexão e sentido. **Brasiliade – Revista de filosofia**, Curitiba, v. 1, n. 1, pp. 87-99, jan/jun. 2019.

MATTOS. José Cândido de Albuquerque Mello. A proteção da infância e adolescência pelo Estado. **Arquivo Judiciário**, v. 35, pp. 135-151 (suplemento), jul/set 1935. pp. 89-94.

PINHEIRO, Luciana de Araújo. **O Magistrado paternal: o juiz Mello Mattos e a assistência e proteção à infância (1924-1933)**. Disponível em: https://ppghcs.coc.fiocruz.br/images/dissertacoes/teste/tese_luciana_pinheiro.pdf. Acesso em: 06 de julho de 2024.

SANTOS, Laís de Jesus. **A resistência indígena, a catequese e o desafio da mudança de costumes nos relatos jesuíticos do século XVI**. Encontro estadual de história – Universidade do Recôncavo da Bahia: 2018.

SANTOS, Luciano Costa. Filosofia da Libertação como Libertação da Filosofia: Alteridade e Insurgência em Enrique Dussel. **Revista Ideação**. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/revistaideacao/article/view/5532>. Acesso em: 05 de maio de 2023.

SILVA, Érica Correia da, et alli. A Construção de uma representação do Conhecimento e Sua Análise Filosófica e Pedagógica. **Revista da Universidade Estadual de Londrina**, v.26, Paraná: 2021.

SILVA, André Luiz Siqueira. **O vento que paira em nossas cabeças** [livro eletrônico]: filosofia, história e memórias. Lauro de Freitas, BA: 2022.

SILVA, André Luiz Siqueira. **Escritos: as mulheres da capoeira** [livro eletrônico]. Lauro de Freitas, BA, 2023.

A EMPATIA COMO FATOR FUNDAMENTAL NO PROCESSO DE PERDÃO

EMPATHY AS A FUNDAMENTAL FACTOR IN THE FORGIVENESS PROCESS

RENÉ DENTZ⁴⁶

GUSTAVO LIMA E SANTOS⁴⁷

Resumo:

Este artigo analisa o papel da empatia no processo do perdão, um tema que ganha relevância na Psicologia Contemporânea, especialmente na Psicologia positiva. O perdão é visto tanto como uma habilidade social essencial para relações saudáveis quanto como um fenômeno complexo influenciado pela empatia e pelo altruísmo. O texto examina o perdão a partir de três dimensões de discordância: sua natureza (intrapessoal ou interpessoal), seus resultados (substituição de elementos negativos por positivos) e sua extraordinariedade (ordinário ou extraordinário). Conclui-se que a empatia desempenha um papel crucial na motivação para o perdão e na construção de um comportamento conciliatório.

Palavras-Chave:

Perdão. Empatia. Psicologia positiva. Relações interpessoais. Psicologia do perdão. Comportamento conciliatório.

Abstract:

This article analyzes the role of empathy in the forgiveness process, a theme gaining relevance in contemporary Psychology, particularly in Positive Psychology. Forgiveness is viewed both as an essential social skill for healthy relationships and as a complex phenomenon influenced by empathy and altruism. The text examines forgiveness from three dimensions of disagreement: its nature (intrapersonal or interpersonal), its outcomes (replacement of negative elements with positive ones), and its extraordinariness (ordinary or extraordinary). It concludes that empathy plays a crucial role in motivating forgiveness and in building conciliatory behavior.

Keywords:

Forgiveness. Empathy. Positive Psychology. Interpersonal Relationships. Psychology of Forgiveness. Conciliatory Behavior.

46 Doutor em Teologia. Professor na PUCMG.

47 Bacharel em Ciências do Estado. Mestre em Relações Internacionais.

INTRODUÇÃO

O perdão é um tema que percorre diversas áreas do conhecimento humano, especialmente a Psicologia, a Teologia e a Filosofia, e tem sido alvo de crescente interesse acadêmico nas últimas décadas. Embora presente em tradições religiosas e práticas terapêuticas, o perdão começou a ser estudado na Psicologia de forma mais sistemática apenas a partir dos anos 1980, com o Brasil acompanhando essa tendência no início dos anos 2000. A relevância do perdão vai além de sua aplicação em contextos religiosos, englobando aspectos interpessoais e intrapessoais que são essenciais para a saúde mental e a qualidade das relações sociais. No campo psicológico, o perdão é compreendido como uma habilidade ou processo que pode contribuir significativamente para o bem-estar emocional, promovendo a superação de mágoas e a redução de sentimento de vingança ou ressentimento.

Este estudo se concentra em uma das variáveis que influenciam o processo de perdoar: a empatia. A empatia, definida como a capacidade de compreender e vivenciar a perspectiva do outro, é vista como um fator-chave que pode facilitar ou até motivar o perdão. A literatura sugere que, ao experimentar empatia pelo ofensor, a vítima pode ser levada a reconsiderar sua posição e abrir-se para um processo de reconciliação. Este artigo busca analisar como a empatia atua no processo de perdão, com foco nas complexidades e nos desafios envolvidos, incluindo as diferentes visões sobre o perdão como processo intrapessoal ou interpessoal e as implicações emocionais dessa experiência. Ao longo do estudo, exploraremos o papel da empatia em diversos modelos de perdão, destacando a relevância desse conceito na compreensão e, na prática do perdão na Psicologia.

O estudo sobre o perdão é um campo recente, especialmente na Psicologia, quando comparado a áreas como a Teologia e a Psiquiatria. A partir dos anos 1980, estudiosos passaram a explorar a relação entre o perdão e processos psicológicos, e no Brasil, essa temática só ganhou espaço acadêmico a partir dos anos 2000. O perdão, contudo, envolve desafios conceituais complexos, uma vez que o seu entendimento varia entre ser um processo intrapessoal e interpessoal, além de gerar debates sobre seus resultados e sobre sua extraordinariedade. Este artigo explora, em especial, o papel da empatia no processo do perdão, buscando entender como essa habilidade pode influenciar a disposição para perdoar e a capacidade de superação emocional diante de ofensas.

1 SITUANDO O TEMA

Os estudos sobre o perdão, assim como a Psicologia em si, são recentes quando comparados a outros temas e áreas do conhecimento correlacionadas, como a Teologia e a Psiquiatria. Santana e Lopes (2012) nos lembram que os estudos sobre a relação entre o perdão e a psicologia se iniciaram seriamente somente na década de 1980, adentrando a academia brasileira só a partir dos anos 2000. Para que possamos supor que tais análises, independentemente dos prismas utilizados para observá-las, apresentam, naturalmente, diversos desafios, uma vez que temos enquanto um exercício inerentemente infundável a criação de uma definição fechada para um conceito abstrato como o perdão, questão que pode ser considerada um dos principais desafios sobre a temática (Santana; Lopes, 2012).

Santana e Lopes (2012) também apontam três pontos de discordância que existem sobre o conceito do perdão, pontos estes que dizem respeito à natureza do processo, aos resultados do processo e à extraordinariedade do processo. Quanto à natureza do processo de se perdoar, temos enquanto elemento de contenção se esse processo é intrapessoal ou interpessoal.

A primeira hipótese sustenta que o processo de perdão se refere a eventos que ocorrem de forma interna, trazendo consigo mudanças que, até certo ponto, se dariam de forma independente do ofensor. A segunda hipótese entende que o ato de perdoar como uma ação que necessariamente levaria em conta a forma que as pessoas se relacionam com as outras após incidentes e transgressões, com o próprio relacionamento interpessoal sendo o foco do estudo.

O segundo ponto de discordância, por sua vez, diz respeito aos resultados gerados pelo processo do perdão. A primeira hipótese sustenta que o processo de perdão não necessariamente precisa resultar na substituição dos elementos negativos que surgem da ofensa por elementos positivos, se restringindo somente a liberação das ações, dos sentimentos e dos comportamentos negativos ou orientados à vingança. Já a segunda hipótese argumenta que o ato de perdoar diz respeito a mais do que a superação dos aspectos negativos, defendendo que a presença de expressões e emoções positivas são imprescindíveis ao processo em si. Como consequência, teremos a primeira vertente deixando clara a diferença entre perdão

e reconciliação, enquanto a segunda vertente crê em uma conceituação que ofusca o limite entre os termos. Por fim, teremos o terceiro ponto de discordância, com o elemento de contenção sendo a extraordinariedade do processo de perdão.

Desta forma, Santana e Lopes (2012) argumentam que a literatura divide o perdão entre ordinário, aquele que se apresenta enquanto uma resposta a eventos encontrados durante a vida cotidiana, e extraordinário, sendo este exclusivo a vítimas que experimentaram violações muito intensas.

Reconhecidos estes elementos, podemos observar que dentre as primeiras análises sobre o tema no Brasil, encontraremos Del Prette e Del Prette (2003) apresentando o perdão como uma habilidade social necessária e importante para o estabelecimento e a manutenção de relações sociais saudáveis. Tal argumento converge com o de Paludo e Koller (2007), que apontam o perdão como uma perspectiva importante de ser estudada para os estudos da psicologia positiva. Em seu artigo, Paludo e Koller se atentam a características individuais que seriam importantes para a promoção do desenvolvimento pleno, saudável e positivo das pessoas, considerando desde aspectos biológicos a sociais, com algumas dessas características sendo a sabedoria e o afeto.

Para além dessas características, outros autores consideraram outras habilidades como essenciais no processo do perdão, uma delas sendo a empatia. De acordo com Gomide (2010), que analisa como certas virtudes influenciam o comportamento moral das pessoas, a empatia poderia ser compreendida como um componente complexo relacionado à capacidade do perdão. Outro autor que também direciona seus estudos para o papel da empatia nesse processo é Aragon (2016), que argumenta que existem suspeitas no debate *mainstream* que o processo do perdão não consegue ser iniciado antes da vítima conseguir sentir empatia com o transgressor, compreendendo sua culpa e seu sofrimento. Aragon fundamenta sua argumentação com base na teoria “empatia-altruísmo”, que diz que a motivação para que uma pessoa busque perdoar outra ocorre através da experiência de empatia e de altruísmo que almejam a construção de novos elementos positivos. Utilizando-se de um modelo de escalas que correlacionam empatia, perdão e probabilidade de se perdoar, Aragon concluiu que empatia se correlacionava diretamente com a probabilidade de se perdoar, e não necessariamente com o perdão em si. Estes resultados indicam que

indivíduos empáticos eram mais capazes de perdoar transgressores mesmo sem terem vivido anteriormente experiências similares. Como consequência, tal estudo demonstrou que a empatia é um possível motivador para o processo do perdão e para o comportamento conciliatório.

2 EMPATIA E PERDÃO

Considerando-se, portanto, os argumentos mencionados até o momento, analisaremos o papel da empatia no processo do perdão para compreender onde este elemento se encaixa na tríade de discordâncias previamente mencionadas. Para tal, começaremos nossa análise pela definição do termo. De acordo com o dicionário Houaiss de português, empatia diz respeito à “[...] capacidade de se identificar com outra pessoa, de sentir o que ela sente, de querer o que ela quer, de apreender do modo como ela apreende etc. [...]”; ao “[...] processo de identificação em que o indivíduo se coloca no lugar do outro e, com base em suas próprias suposições ou impressões tenta compreender o comportamento do outro [...]”; e à “[...] forma de cognição do eu social mediante três aptidões: para se ver do ponto de vista de outrem, para ver os outros do ponto de vista de outrem ou para ver os outros do ponto de vista deles mesmos [...]” (Houaiss, 2009). Observadas estas possíveis definições, podemos compará-las à definição do Dicionário de Psicologia da American Psychology Association (APA), que define empatia como a capacidade de se

[...] entender uma pessoa a partir da sua perspectiva, em vez da própria, ou vivenciar de forma vicária os sentimentos, percepções e pensamentos dessa pessoa. A empatia, por si só, não implica motivação para ajudar, embora possa se transformar em simpatia ou angústia pessoal, o que pode levar a uma ação. Na psicoterapia, a empatia do terapeuta em relação ao cliente pode ser um caminho para a compreensão das cognições, afetos, motivações ou comportamentos do cliente⁴⁸ (American Psychology Association, 2015, tradução nossa).

Conforme a própria definição da APA, o conceito de empatia pode ser sintetizado na habilidade de conseguir observar o mundo pela perspectiva do outro.

48 Do original: “*n.* understanding a person from their frame of reference rather than one’s own, or vicariously experiencing that person’s feelings, perceptions, and thoughts. Empathy does not, of itself, entail motivation to be of assistance, although it may turn into sympathy or personal distress, which may result in action. In psychotherapy, therapist empathy for the client can be a path to comprehension of the client’s cognitions, affects, motivations, or behaviors” (AMERICAN PSYCHOLOGY ASSOCIATION, 2015).

Com estes conceitos de empatia em mente, poderemos agora analisar a definição de perdão apresentada por Enright *et al.* (1998). Utilizando-se dos pontos de contensão existentes na literatura sobre a definição do termo, ou autores deixam claro que, para eles, o processo do perdão é um necessariamente interpessoal e que visa a substituição de elementos negativos por elementos positivos em relação ao ofensor. Tais autores definem perdão como

uma atitude moral na qual uma pessoa considera abdicar do direito ao ressentimento, julgamentos negativos, e comportamentos negativos para com a outra pessoa que a ofendeu injustamente, e, ao mesmo tempo, nutrir sentimentos imerecidos de compaixão, misericórdia e, possivelmente, amor para com o ofensor (Enright et al., 1998, pp. 46-47).

Esta definição se relaciona com a empatia de uma forma singular, uma vez que Enright *et al.* (1998) contrapõem seu conceito de perdão ao que compreendem como pseudo-perdão. De acordo com seu argumento, o ato de perdoar necessita, sempre, que a pessoa consiga concentrar-se no outro e se dispor a ver o ofensor com compaixão para que possa perdoá-lo. Caso contrário, o processo se limitaria a uma estratégia de poder e controle sobre o comportamento do transgressor, para exercer uma superioridade e um controle através da memória do erro cometido.

Ao compararmos esta definição aos conceitos de empatia previamente apresentados, temos que empatia seria, portanto, uma habilidade fundamental para que o processo do perdão possa ocorrer. Isto se dá uma vez que a capacidade de conseguir observar o mundo pela perspectiva do outro, de sentir e vivenciar seus sentimentos e emoções, faria do controle e da superioridade decorrentes do pseudo-perdão um exercício paradoxal.

Outra evidência dessa relação entre perdão e empatia no argumento de Enright *et al.* (1998) pode ser observada ao direcionarmos nossa atenção à palavra “compaixão”, que o autor considera significativa o suficiente para dedicar uma etapa do processo do perdão à conscientização dessa emoção em relação ao ofensor. Tal observação se faz importante, pois, de acordo com a definição do dicionário Houaiss, compaixão tem por significado:

sentimento piedoso exclusivamente humano de simpatia para com a tragédia pessoal de outrem, acompanhado do desejo de minorá-la; participação espiritual na

infelicidade alheia que suscita um impulso altruísta de ternura para com o sofredor (Houaiss, 2009).

Esta definição apresenta grande similaridade com a definição do Dicionário de Psicologia da APA, que compreende compaixão como “um forte sentimento de simpatia pelo sentimento de tristeza ou angústia de outra pessoa, geralmente envolvendo um desejo de ajudar ou confortar essa pessoa”⁴⁹ (American Psychology Association, 2015, tradução nossa). Ao olharmos, por sua vez, a palavra “simpatia”, encontraremos sua definição no mesmo dicionário, sendo descrita como: “[...] capacidade de compartilhar e responder às preocupações ou sentimentos dos outros”⁵⁰ (American Psychology Association, 2015, tradução nossa). Esta definição, de acordo com o próprio dicionário, pode ser compreendida como um sinônimo de empatia.

Realizadas estas análises, podemos, portanto, concluir que, caso utilizemos a definição de Enright *et al.* (1998) para perdão, a capacidade de sentir empatia é uma habilidade fundamental para o processo do ato de perdoar. Worthington (2005), ao analisar os estudos de Enright, opta por criar uma distinção entre dois tipos de perdão, um considerado decisional e outro de natureza emocional, uma vez que enfatiza a importância da relação entre os aspectos emocionais e motivacionais do processo. Desta forma, teríamos, então, em um primeiro momento uma mudança de intenção dos comportamentos do ofendido para com o ofensor que, ao longo do tempo, poderia levar a uma diminuição significativa o suficiente das emoções negativas iniciais para que a edificação de emoções positivas se tornasse possível. Desta forma, Santana e Lopes (2012) concluem que o perdão interpessoal é

um conjunto de mudanças motivacionais em que há um decréscimo na motivação para a vingança em relação ao ofensor, uma diminuição da motivação para evitá-lo e um aumento de motivações mais conciliadoras e de boa vontade em relação ao ofensor, apesar das ações dolorosas infligidas por este (Santana; Lopes, 2012, p. 627).

Retomando as definições de compaixão, simpatia e empatia que, como observado a partir de suas definições, são correlacionadas, podemos concluir que estas emoções se apresentam enquanto essenciais para que ocorram essas mudanças motivacionais

49 Do original: “n. a strong feeling of sympathy with another person’s feelings of sorrow or distress, usually involving a desire to help or comfort that person” (American Psychology Association, 2015).

50 Do original: “[...] a capacity to share in and respond to the concerns or feelings of others. See also empathy” (American Psychology Association, 2015).

apresentadas no conceito de perdão apresentado por Santana e Lopes (2012). Esta importância da empatia, constatada nas definições de Enright *et al.* (1998) e Santana e Lopes, também pode ser verificada em outras definições de perdão. Isto se torna evidente ao analisarmos definições de perdão que correlacionam o ato de se perdoar com a existência de uma “dívida interpessoal” que seria o resultado da injustiça vivida pela vítima. Tais definições argumentam que o processo do perdão teria em seu cerne a escolha livre de se abdicar do direito de ter o prejuízo vivido recompensado, de se vingar por conta do dano ou de punir o transgressor (Santana e Lopes, 2012). Novamente, podemos observar como esse processo de “cancelamento da dívida interpessoal” pode exigir a presença da capacidade de empatia pelo lado do ofendido.

Considerando as análises e definições mencionadas até o momento, devemos nos recordar de que todas compreendem o perdão como um processo interpessoal, no qual a relação entre as pessoas se apresenta enquanto o foco dos estudos. Tal foco nos permite compreender qual o papel da capacidade de empatia no processo de perdão, com esta habilidade sendo necessária para o ato de se perdoar. No entanto, Santana e Lopes (2012) também apresentam teorias que trabalham o processo do perdão enquanto de natureza intrapessoal, dizendo respeito a uma atividade orientada cognitivamente e que se constitui na mudança de como a pessoa interpreta a mágoa. Essas vertentes acadêmicas, por consequência, compreendem que questões como a possibilidade de reconciliação, de esquecimento do dano causado, ou do papel da empatia no processo não são especialmente relevantes para o processo em si.

3 O PAPEL DA ESCUTA

A escuta é tão necessária e, por vezes, complexa, que alguns autores chamam a atenção para sua importância, como o escritor alemão Goethe (1749-1832): “Falar é uma necessidade, escutar é uma arte”. Também Zenão (334-263 a.C.), antes de Cristo, afirmou: “A natureza deu-nos somente uma boca, mas duas orelhas, de modo que nós devemos falar menos e escutar mais”.

Uma armadilha da escuta é sua característica colonizadora, a partir da ideia de que um sabe e o outro irá aprender, nada mais arcaico em nosso meio, apesar de ser

extremamente comum. Em um mundo complexo, é preciso fugir das concepções ou compreensões rasas e apressadas.

Não entendemos tudo, não entendemos o outro, nos resta escutar, pois a fala do outro é o único caminho para mostrar elementos que estavam escondidos e eram estranhos à nossa subjetividade. A ideia de que algum está com a razão deve ser superada. Em um diálogo, os dois podem estar equivocados. Não devemos cair em dois monólogos. A essência da comunicação são os resquícios, o que não foi concluído, os mal-entendidos. Uma boa escuta é aquela que consegue suportar a incerteza, que produz, em algum grau, angústia e uma nova experiência, aberta. Escutar o outro é renunciar a si e perceber que o mundo é maior que nós mesmos. Somente assim, podemos evoluir e alcançarmos verdadeiramente um estado de empatia.

Vivemos em um mundo onde tudo está conectado: afetos, pensamentos, amores, ódios, conhecimentos etc. Também vivemos em um mundo onde tudo está distante: pessoas, sentimentos, vidas reais etc. Uma época de contradições é a nossa e temos a chance de mudar o rumo. Pela experiência clínica, vejo que cada vez mais as pessoas correm sem direção, se enganam e se apegam a muletas provisórias, estão ansiosas e próximas à depressão. Um bom caminho e necessário ao nosso tempo é o da prática da empatia, precisamos buscar entender o outro. Parece algo fácil e um clichê, mas como devemos iniciar esse processo e por que temos dificuldade de realizá-lo?

Uma resposta possível é que nos apegamos a um modelo único de vida e de mundo, normalmente o nosso mundo. Temos características constitutivas da nossa personalidade que tendem ao narcisismo, então acreditamos que o que é nosso, em diversos âmbitos, é melhor. O contrário também é verdadeiro: muitas vezes achamos que não temos nada de bom e que não podemos assumir nada dos outros, não temos essa condição. Em ambas as situações, o outro e seu mundo estão distantes, como colocados diante de um muro.

Uma atitude que deve ser levada a sério é a da escuta. Parece algo fácil e banal, não é mesmo? Contudo, é algo extremamente raro hoje em dia. Será que a maioria das pessoas hoje consegue escutar o outro (pais e filhos, colegas de trabalho, cônjuges, amigos) durante 10 minutos, atentamente e sem dar alguma opinião, direcionando o problema ou a conversa

para uma resolução? Escutar implica silêncio e o mundo em que vivemos tem muito ruído. Somos incapazes de escutar o outro em uma cultura da indiferença. Escutar é um gesto coletivo. Somente a partir da escuta podemos entender a diferença e é pela diferença que avançamos em nossa dimensão humana.

4 PERDÃO E SUAS DINÂMICAS: REFLEXÕES FILOSÓFICAS

Ricoeur delimita o tema do perdão na obra mencionada, sob o título de *Le pardon difficile*, introduzindo a ideia de que o perdão está inserido em uma problemática filosófica (e, como argumentaremos, teológica). Trata-se de uma proposta que, apesar de ser um horizonte, se distingue da trajetória abordada a partir da memória, da história e do esquecimento. Se a questão do esquecimento atravessa a da memória e da fidelidade ao passado, a do perdão está ligada à culpa e à reconciliação com o próprio passado.

O perdão, se ele tem sentido e se existe, forma o horizonte comum da memória, da história e do esquecimento. Sempre escapando, o horizonte torna o perdão difícil: nem fácil, nem impossível. Coloca o selo de inacabamento sobre toda a empreitada. É difícil de dar e de receber, e de conceber (Ricoeur, 2007, p. 593).

A análise parte da confissão do culpado, que se inicia com a tomada de consciência de uma falta cometida. Esse processo leva à interiorização de uma acusação que as leis consideram como “infrações”. Isso levanta a questão: “Como separar o agente de seu ato?”, já que “o que os códigos condenam são infrações à lei, mas o que os tribunais punem são pessoas” (Ricoeur, 2007, p. 497). Essa tentativa de escatologia da memória é cuidadosamente traçada ao longo do livro.

O perdão coloca uma questão distinta daquela que motivou toda a proposta do livro, a representação do passado, no plano da memória e da história, sob o risco do esquecimento (Ricoeur, 2007, p. 593). Ricoeur apresenta um argumento de Nicolai Hartmann, que afirma a impossibilidade e a inseparabilidade do ato e do agente: “a ipseidade culpada tem um caráter imperdoável de direito” (Ricoeur, 2007, p. 497). Se, portanto, o indivíduo tem “um caráter imperdoável ao direito”, podemos então afirmar que esse imperdoável estabelece a ideia de “perdão impossível” (Ricoeur, 2000, p. 497). O autor sugere a possibilidade de separar

o agente de sua ação, isto é, um desligamento entre o perdão e a culpa, uma oportunidade para que o culpado recomece, que seria o ápice desse desligamento. É em benefício da vida e de seus múltiplos começos e recomeços. “Isso me faz lembrar do que eu escrevia há cinquenta anos em ‘O voluntário e o involuntário’, onde pedia que refletíssemos mais sobre o nascimento do que sobre a morte. Depois, fiquei surpreso ao ver Hannah Arendt citando os Evangelhos, e Isaías 8, 23-9,5: ‘Uma criança nasceu, um filho nos foi dado’. Para ela, também, o nascimento significa mais que a morte. É isso, desejar permanecer vivo até a morte” (Ricoeur, 1995, p. 237).

A possibilidade de começar de novo está intimamente ligada à concepção de perdão, que se baseia na dialética do ligar e desligar. Arendt e Ricoeur consideram que o perdão seria a solução para o problema da irreversibilidade da ação humana. Esse ato de desligamento não é filosoficamente anormal: ele se mantém consistente com uma filosofia da ação, onde o foco está nos poderes que compõem o retrato do ser humano capaz.

No entanto, podemos questionar se esse desligamento é realmente possível. Derrida, outro filósofo contemporâneo que aborda o tema, afirma que “perdoar o culpado sem condenar sua ação seria perdoar um sujeito que não é aquele que cometeu o ato” (Derrida, 1998, p. 498). Também para Ricoeur, a justiça, a lei pela lei, entra em confronto com a ideia de perdão e arrependimento, tornando o perdão “o núcleo inaugural do arrependimento” (Ricoeur, 2007, p. 499). O arrependimento parece originar-se daquela propensão humana para o bem, que nos leva a acreditar que “a disposição primitiva do homem é boa” (Ricoeur, 2007, p. 499), e é nessa disposição primitiva para o bem que reside a possibilidade de restauração.

Ricoeur argumenta que incluir o perdão em um sistema de trocas implica reconhecer a relação entre a demanda e a oferta de perdão, mas a diferença entre os níveis de condicionalidade e incondicionalidade permanece subestimada. Dessa discrepância surgem dilemas entre os discursos do culpado, que confessa sua falta, e o da vítima, que considera o perdão. Esses dilemas se manifestam em perguntas como: “É possível perdoar alguém que não confessa sua falta? Deve o ofendido necessariamente ser o anunciador do perdão? É possível perdoar a si mesmo?” (Ricoeur, 2007, p. 485).

Em relação ao primeiro dilema, o autor argumenta que esperar pela confissão do culpado é respeitar seu orgulho e dignidade como pessoa. O segundo dilema levanta

questões sobre legitimidade. Por um lado, o número de vítimas tende a aumentar devido a laços familiares, comunitários ou culturais, questionando se somente a vítima inicial tem o direito de perdoar. Por outro lado, o pedido de perdão não precisa vir diretamente do ofensor, mas também de outros ligados a ele, como uma instituição. Surge então a dúvida sobre se as instituições têm representatividade suficiente para pedir perdão.

Quanto ao terceiro dilema, o autor sugere que somente o ofendido pode perdoar, destacando a dualidade de papéis entre agressor e ofendido. Além disso, observa-se que a diferença de níveis entre o perdão e a confissão não é reconhecida quando projetada em uma perspectiva horizontal, como no caso do autoperdão. Essa falta de reconhecimento “limita a identificação apressada do perdão a uma troca baseada apenas na reciprocidade” (Ricoeur, 2007, p. 486). Citando o trabalho de Jankélévitch (2011), o autor explora a oposição entre o irrevogável e o irreversível, onde o irreversível significa a impossibilidade de voltar ao passado, enquanto o irrevogável traduz a condição de que o feito não pode ser desfeito.

Precisamos sair do círculo da acusação e da punição, onde não há espaço para o perdão. Essa mudança é motivada por uma pergunta como a de Jankélévitch: “Nós pedimos o perdão?”. A pergunta sugere que, se o agressor tivesse pedido perdão, perdoá-lo seria uma questão válida. Mas essa suposição se opõe à principal característica do perdão, sua incondicionalidade. Se o perdão existe, como Derrida nos diz, então ele deve ser concedido sem a condição de um pedido. Mesmo que acreditemos, em uma crença prática, que há alguma correlação entre o pedido de perdão e o perdão concedido, essa crença transfere a falta do regime unilateral da acusação e punição para o regime de troca. Os gestos de líderes pedindo perdão às suas vítimas ressaltam a força do pedido de perdão em certas condições políticas excepcionais (Ricoeur, 2007, p. 619).

Outro aspecto do perdão trabalhado por Ricoeur surge a partir do pensamento de Hannah Arendt, que estabelece uma importante relação entre liberdade e ação. É na possibilidade de começar de novo que Ricoeur imagina o fundamento último do perdão. São os homens que fazem milagres, aqueles que, tendo recebido o duplo dom da liberdade e da ação, são capazes de instaurar uma realidade própria (Ricoeur, 1998, pp. 19-20). Dessa forma, a possibilidade de recomeçar está intimamente ligada à concepção de perdão. Ricoeur concorda com Arendt quando ela relaciona o perdão ao ato de ligar e desligar o agente do ato.

Todos chegamos ao mundo por meio do nascimento, e como recém-chegados e principiantes, somos capazes de começar algo novo. Sem o fator nascimento, não entenderíamos o que é novidade, e qualquer “ação” não passaria de comportamento ou preservação comum. Nenhuma outra faculdade, nem mesmo a razão ou a consciência, diferencia o homem tão radicalmente das outras espécies animais quanto a linguagem. Agir e começar não são o mesmo, mas estão intimamente ligados. Nenhuma das propriedades da criatividade é adequadamente expressa por metáforas retiradas do processo vital (Arendt, 2004, p. 152).

O que permanece no ser humano é sua capacidade de começar, que fundamenta todas as suas atividades. O sujeito é capaz, há uma aposta e um otimismo no ser humano. A ação humana é complexa devido à imprevisibilidade de suas consequências. No entanto, ao se deparar com o caos e o imprevisível, o ser humano sempre tem a capacidade de agir, em vez de ficar paralisado.

O risco da vida pública é evidente. Nos expomos à luz da vida pública como pessoas. O segundo risco é: começamos algo, lançamos nossas redes em uma teia de relações, e nunca sabemos qual será o resultado. Estamos reduzidos a dizer: “Senhor, perdoai-os porque eles não sabem o que fazem”! Isso se aplica a qualquer ação, e é simplesmente por isso que a ação se concretiza – ela escapa às previsões. É um risco. E agora, eu diria que esse risco só é possível se confiarmos nos homens, se lhes dermos nossa confiança – o mais difícil de entender – naquilo que há de mais humano no homem; do contrário, seria impossível (Arendt, 2004, p. 143).

Ricoeur também concorda com Hannah Arendt quanto à origem do perdão: o remédio não provém de uma faculdade superior, mas é uma das virtualidades da ação humana... Ninguém pode perdoar a si, e as duas faculdades, perdão e promessa, dependem da pluralidade. A solidão não oferece as condições necessárias para essas experiências, que têm seu fundamento na presença do outro. Arendt analisa os textos evangélicos, que dizem que os homens só podem pedir perdão de Deus se trocarem o perdão entre si. Isso é chamado de perdão humano.

Outro aspecto que Ricoeur considera, se refere à relação entre o perdão e o amor, em oposição à sua caracterização política, exemplificada pela figura do grande inquisidor no romance “Os Irmãos Karamazov”, de Dostoiévski, que oferece a remissão dos pecados

em troca da submissão. O perdão, ao contrário, promove a dissociação da dívida de sua culpa; busca desligar o agente de seu ato. Ao analisar a relação entre culpa e mal à luz das catástrofes da Segunda Guerra Mundial, Ricoeur afirma que a referência ao mal sugere a ideia de um excesso. Não é apenas um oposto que eu entenderia por oposição ao admissível – são males que se inscrevem em uma contradição mais radical do que aquela entre o admissível e o inadmissível, e que suscitam uma questão de justificação que o cumprimento do dever nunca satisfaria. Não se pode sugerir esse excesso do inadmissível sem atravessar o admissível pela passagem ao limite. São males, são rasgos do ser interior, conflitos, sofrimentos sem aquietação concebível (Ricoeur, 2007, p. 601).

Assim, no ato do mal extremo, realizado pela ruptura do vínculo humano, surge o índice deste outro extremo: o da maldade íntima daquele que cometeu o mal. Neste ponto, presenciamos as noções fundamentais do enigma do perdão: o irreparável, o imprescindível e o imperdoável. Este é o desafio central do perdão.

A descontinuidade justificaria uma abordagem intuitiva para uma hermenêutica aberta aos símbolos primários da falta, como corrupção, contaminação e pecado, e aos símbolos secundários estruturados pelos grandes mitos que alimentaram, em particular, o pensamento ocidental, sem mencionar os mitos racionalizados, como os das diversas gnoséses, incluindo a gnose cristã anti-gnóstica do pecado original. Para nossa pesquisa, é importante estudar mitos sobre culpabilidade, não só para pensar em como o mal começou, mas também para descobrir como podemos melhorar. É a esses recursos que recorreremos ao final do nosso percurso. Em um tratamento narrativo e mítico da origem do mal, delinear-se-á um espaço para o perdão (Ricoeur, 2007, p. 603).

O ato de perdoar pode ser fruto de tensões e complexidades, no entanto, é possível pensá-lo em uma dimensão de simplicidade e grandiosidade humanas. Trata-se de uma voz distinta da que se faz ouvir, um discurso de sabedoria, poético, que possibilita a suspensão das experiências-limite associadas ao perdão, como culpa, excesso de mal e crueldade. Ela é enunciada no presente, pois é o tempo que permanece e é mais importante que as outras três grandezas: a fé, a esperança e a caridade, mas a maior delas é a caridade, porque ela é a Altura em si. Se a caridade perdoa tudo, isso inclui o imperdoável, caso contrário, ela própria seria negada (Ricoeur, 2007, p. 605).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, explorou-se o papel do perdão como um conceito complexo e multifacetado, que atravessa as áreas da Psicologia, Teologia e Filosofia. A análise destacou a empatia como uma habilidade central no processo de perdoar, ressaltando que esta não apenas facilita a compreensão do outro, mas também promove uma abertura emocional que torna o perdão possível. De acordo com Enright *et al.* (1998) e Aragon (2016), indicaram que a empatia serve como um motivador para o perdão, auxiliando o ofendido a abdicar do ressentimento e a buscar uma reconciliação emocional. Além disso, observou-se que o perdão pode ser interpretado de formas variadas, seja como um processo intrapessoal de autotransformação, seja como um fenômeno interpessoal que implica uma reconciliação com o outro. Cada uma dessas perspectivas traz desafios próprios e sugere que o perdão não é um ato simplório ou único, mas sim um processo que envolve camadas de emoções e motivações, incluindo a compaixão, a simpatia e a capacidade de compreender o sofrimento alheio. A partir dessa análise, evidencia-se que o perdão tem um potencial transformador, tanto para quem perdoa quanto para quem é perdoado, promovendo o bem-estar emocional e o restabelecimento de relações interpessoais saudáveis. Assim, o estudo sobre o perdão na Psicologia não apenas amplia a compreensão desse processo, mas também fornece subsídios para a prática clínica e para a construção de uma sociedade mais empática e conciliadora. Ao integrar aspectos como a empatia, a compaixão e o respeito pela dignidade do outro, o perdão se revela como uma prática necessária e relevante para a convivência humana e para a superação das ofensas.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHOLOGY ASSOCIATION. Compassion. **Dictionary of Psychology**. Washington: APA Books, 2015. Disponível em: <https://dictionary.apa.org/compassion>. Acesso em: 27 set. 2024.

AMERICAN PSYCHOLOGY ASSOCIATION. Empathy. **Dictionary of Psychology**. Washington: APA Books, 2015. Disponível em: <https://dictionary.apa.org/empathy>. Acesso em: 27 set. 2024.

AMERICAN PSYCHOLOGY ASSOCIATION. Sympaty. **Dictionary of Psychology**. Washington: APA Books, 2015. Disponível em: <https://dictionary.apa.org/sympathy>. Acesso em: 27 set. 2024.

ARAGON, Patrick J. Empathy-motivated forgiveness: the influence of empathy, prior experience, and contextual factors in route to forgiveness of a transgressor. **International Journal of Psychology and Behavior Analysis**, v. 2, n. 114, pp. 1-7, 2016.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. **Habilidades sociais cristãs: desafios para uma nova sociedade***. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003.

DERRIDA, Jacques. **Perdonar**. El Imperdonable y lo Imprescriptible. Madrid: Editorial Trotta, 1998.

ENRIGHT, Robert D.; COYLE, Catherine T. Researching the process model of forgiveness within psychological interventions. In: WORTHINGTON JUNIOR, Everett L. (Ed.). **Dimensions of forgiveness: psychological research and theological perspectives**. Radnor, PA: Templeton Foundation Press, 1998.

ENRIGHT, Robert D.; FREEDMAN, Suzanne; RIQUE, Júlio. The psychology of interpersonal forgiveness. In: ENRIGHT, Robert D.; NORTH, Joanna (Ed.). **Exploring forgiveness** Madison: University of Wisconsin Press, 1998. pp. 46-62.

ENRIGHT, Robert D.; NORTH, Joanna (Ed.). **Exploring forgiveness**. Madison: University of Wisconsin Press, 1998.

GOMIDE, Paula Inez Cunha. **Comportamento moral: uma proposta para o desenvolvimento das virtudes**. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia) — Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2010.

HOUAISS. Compaixão. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/houaission/apps/uol_www/v7-0/html/index.php#1. Acesso em: 27 set. 2024.

HOUAISS. Empatia. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/houaission/apps/uol_www/v7-0/html/index.php#1. Acesso em: 27 set. 2024.

JANKÉLEVITCH, Vladimir. **O perdão**. Rio de Janeiro: Record, 2011.

PALUDO, Simone dos Santos; KOLLER, Sílvia Helena. Psicologia Positiva: uma nova abordagem para antigas questões. **Paidéia**, V. 17, N. 36, pp. 09-20, 2007.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Ed. Unicamp, 2007.

RICOEUR, Paul. **O mal: um desafio à filosofia e à teologia**. São Paulo: Loyola, 1995.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como um outro**. Campinas: Papirus, 2000.

SANTANA, Rodrigo Gomes; LOPES, Renata Ferrarez Fernandes. Aspectos conceituais do perdão no campo da Psicologia. **Psicologia: Ciência e Profissão**, V. 32, N. 3, pp. 618–631, 2012.

WORTHINGTON JUNIOR, Everett L. Initial questions about the art and science of forgiving. In: WORTHINGTON JUNIOR, Everett L. (Ed.). **The handbook of forgiveness**. New York, NY: Brunner-Routledge, 2005.

RELIGIOSIDADE NO CONSULTÓRIO PSICOTERAPÊUTICO: CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS DE PSICÓLOGOS JUNGUIANOS

RELIGIOSITY IN THE PSYCHOTERAPEUTIC OFFICE: CONCEPTIONS AND EXPERIENCES OF JUNGIAN PSYCHOLOGISTS

ITACIR JOÃO PIASSON⁵¹

MARTA HELENA DE FREITAS⁵²

DOUGLAS LEITE PIASSON⁵³

Resumo:

O artigo descreve os resultados de uma pesquisa qualitativa, de base fenomenológica, realizada com três psicoterapeutas de formação junguiana, a qual tem como objetivos conhecer suas percepções, concepções e experiências com o tema da religiosidade no âmbito de atendimentos psicoterápicos em consultório particular de Brasília-DF e de Cuiabá-MT. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os três participantes, abordando os seguintes temas-eixos: 1) contexto de atuação e atividades desenvolvidas; 2) formas de manifestação da religiosidade dos usuários; 3) relação entre religiosidade e saúde mental; 4) modo de lidar com a religiosidade no contexto de atuação; 5) o que consideram boas e más práticas no lidar com a religiosidade; 6) conexão e distinção entre experiência religiosa e psicopatologia; 7) religiosidade pessoal e sua influência no trabalho; 8) abordagem do tema ao longo da formação; recomendações a jovens profissionais. Todas as entrevistas foram gravadas, transcritas, revisadas e analisadas com base no método proposto por Amadeu Giorgi. Buscou-se identificar as convergências e especificidades das experiências dos participantes, contextualizando-as também em função das características da população atendida. Os resultados evidenciam que os profissionais acolhem de forma respeitosa e ética a diversidade de experiências religiosas/espirituais de seus pacientes; identificam tanto relações patológicas quanto terapêuticas entre religiosidade e saúde mental; consideram boas práticas as experiências religiosas que contribuem para o processo de individuação e más práticas as que promovem a discriminação, alienação e adoecimento mental; reconhecem a influência da religião pessoal no ambiente de trabalho, porém atuam conforme o código de ética do psicólogo sem induzir a convicções políticas, filosóficas, morais, ideológicas ou religiosas; por fim, reconhecem a importância do estudo aprofundado da psicologia da religião, especialmente a psicologia junguiana, e recomendam o mesmo aos jovens profissionais para o exercício da profissão.

Palavras-Chave:

Religiosidade. Espiritualidade. Psicoterapia. Psicologia Junguiana. Consultório Psicoterapêutico.

51 Doutor em Psicologia. Professor da UCB.

52 Doutora em Psicologia. Professora da UCB.

53 Doutor em Psicologia. Professor da UCB.

Abstract:

The article describes the results of a qualitative research, with a phenomenological basis, carried out with three psychotherapists with Jungian training, which aims to know their perceptions, conceptions and experiences with the theme of religiosity in the context of psychotherapeutic care in a private practice of Brasília/DF and Cuiabá/MT. Semi-structured interviews were carried out with the three participants, addressing the following axes-themes: 1) context of performance and activities developed; 2) forms of manifestation of users' religiosity; 3) relationship between religiosity and mental health; 4) way of dealing with religiosity in the context of action; 5) what they consider good and bad practices in dealing with religiosity; 6) connection and distinction between religious experience and psychopathology; 7) personal religiosity and its influence at work; 8) theme approach throughout the training; recommendations for young professionals. All interviews were recorded, transcribed, revised and analyzed based on the method proposed by Amadeu Giorgi. We sought to identify the convergences and specificities of the participants' experiences, also contextualizing them according to the characteristics of the population served. The results show that professionals respectfully and ethically accept the diversity of religious/spiritual experiences of their patients; identify both pathological and therapeutic relationships between religiosity and mental health; consider good practices to be religious experiences that contribute to the individuation process and bad practices to promote discrimination, alienation and mental illness; recognize the influence of personal religion in the work environment but act in accordance with the psychologist's code of ethics without inducing political, philosophical, moral, ideological or religious convictions; finally, they recognize the importance of in-depth study of the psychology of religion, especially Jungian psychology, and recommend the same to young professionals to practice their profession.

Keywords:

Religiosity. Spirituality. Psychotherapy. Jungian Psychology. Psychotherapeutic office.

INTRODUÇÃO

O trabalho aqui apresentado busca sondar concepções e experiências de psicólogos junguianos do Distrito Federal e Cuiabá sobre o binômio religiosidade/espiritualidade no contexto da clínica partícula onde atuam.

Inicialmente, serão descritos alguns aspectos da contextualização da realidade brasileira do DF e de Cuiabá para entender o resultado deste estudo no contexto de atuação dos psicólogos junguianos entrevistados, sendo que um profissional atua em Cuiabá-MT e os outros dois em Brasília-DF.

A capital do país, Brasília, inaugurada em 1960, é projetada e construída sob a influência de dois mitos de base profética: a Cidade Utópica e a Terra Prometida (Siqueira, 2018). O mito da “Cidade Utópica”, projetado pelos fundadores da cidade, previa um novo

tempo e uma nova civilização pautada pelo belo, pela igualdade e pela universalidade. O mito da “Terra Prometida”, profetizado por Dom Bosco, anunciava Brasília como a Capital do Terceiro Milênio, inaugurando uma Nova Era religiosa, onde todas as religiões conviveriam pacificamente entre si e inaugurariam um tempo de paz.

A arquitetura futurista projetada por Niemeyer, aliada à divulgação de profecias apocalípticas que anunciam o fim do mundo, desencadeia uma onda de migração de diferentes grupos religiosos e culturais de todas as partes do mundo em direção à nova capital, em busca de um local seguro para a construção de uma nova humanidade. Desde sua origem, observa-se então um movimento constante de pessoas e grupos que procuram construir uma nova consciência religiosa, adeptas de uma espécie de “miscigenação” de crenças e abertas à diversidade cultural e religiosa.

Dentre os grupos mais influentes do movimento de uma nova era, encontram-se o Vale do Amanhecer, fundado por Tia Neiva, em 1969, que acolhe uma infinidade de linhas espirituais das mais diversas matrizes orientais e ocidentais; a Cidade Eclética, fundada por Oceano de Sá, em 1956, constituída por diferentes grupos ecléticos de linha Kardecista e Umbandistas e religiões de linha oriental; a Cidade da Fraternidade, fundada por Francisco Peixoto Lins, em 1949, de base espiritualista; e o Templo da Boa Vontade, fundado por José de Paiva Neto, em 1989, aberto à diversidade cultural e religiosa com foco na integração entre criatura e Criador.

Siqueira D. (2018), em estudo realizado sobre as novas religiosidades da capital do Brasil, apresenta um resultado importante dos principais significados e visões de mundo comuns aos grupos místico-exotéricos como: a noção de “carma e reencarnação” na grande maioria dos grupos; a “viabilidade do eu interior, eu superior, eu maior, eu crítico ou eu próprio”, onde o mundo seria constituído de aparências e as pessoas seriam moldadas e padronizadas pela sociedade. “O mundo é uma ilusão: anular o ego e desapegar-se” através da evolução espiritual; “a divinização do indivíduo: recuperação da magia e psicologização da religiosidade” com a crença de que o divino se encontra no indivíduo e existe a busca interior do Eu maior; “holismo e ecumenismo”, em busca do caminho da unidade entre os diferentes. Esta pequena amostra da diversidade cultural e religiosa presente no Distrito Federal revela o perfil dos novos movimentos religiosos que se multiplicam a cada ano

e desafiam a abertura dos profissionais da psicologia a conhecerem o fenômeno e suas características culturais e religiosas para que possam acolher as diferentes experiências na clínica com o cuidado que merecem.

O resultado do Censo do IBGE (2010) confirma a diversidade religiosa presente no Distrito Federal. O levantamento identificou os seguintes grupos e quantidade de adesões, identificada na tabela a seguir:

Tabela 1 – Diversidade religiosa presente no Distrito Federal

Sem religião	236.528	Judaísmo	1.103
Budismo	4.397	Não determinada e múltiplo pertencimento	15.941
Candomblé	2.204	Novas Religiões Orientais	3.015
Católica Apostólica Romana	1.455.134	Testemunhas de Jeová	15.353
Católica Apostólica Brasileira	8.275	Tradições Esotéricas	4.487
Católica Ortodoxa	5.760	Tradições Indígenas	834
Espírita	89.836	Umbanda	3.331
Espiritualista	1.564	Umbanda e Candomblé	5.775
Evangélica	690.982	Outras Declarações de religiosidades afro-brasileiras	240
Hinduísmo	229	Outras religiões orientais	532
Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias	3.002	Outras religiosidades cristãs	22.041
Islamismo	972	Não sabem	3.341

Fonte: IBGE, 2010.

A história de Cuiabá inicia-se durante as expedições de bandeirantes em busca de indígenas e minas de ouro, no século XVII. A cultura cuiabana possui elementos de diversas matrizes culturais, como portugueses, africanos, espanhóis e principalmente povos indígenas. A cidade de Cuiabá é fundada no dia 8 de abril de 1719. No dia 1º de janeiro de 1727, Cuiabá é elevada à categoria de vila, com o nome de Vila Real do Senhor Bom Jesus de Cuiabá. Em 28 de agosto de 1835, Cuiabá torna-se capital da província de Mato Grosso. Seu nome Cuiabá apresenta diversas versões como: “lugar da *lkuia*”, (*ikuia*: flecha-arpão, flecha para pescar, feita de uma espécie de cana brava; pá: lugar) local onde os indígenas bororos costumam caçar e pescar; aglutinação de *Kyyaverá* (que em guarani significa “rio de lontra brilhante”); ou “rio criador de vasilha” conhecida por *cuia*. Lira, (2011).

Segundo o Censo do IBGE (2010) a diversidade religiosa também se faz presente na cidade de Cuiabá com algumas diferenças no número de adesões nos diferentes grupos como se observa na tabela a seguir:

Tabela 2 – Diversidade religiosa presente em Cuiabá

Sem religião	42.385	Judaísmo	16
Budismo	442	Não determinada e múltiplo pertencimento	1.712
Candomblé	51	Novas Religiões Orientais	540
Católica Apostólica Romana	323.410	Testemunhas de Jeová	3.598
Católica Apostólica Brasileira	5.564	Tradições Esotéricas	802
Católica Ortodoxa	468	Tradições Indígenas	102
Espírita	17.480	Umbanda	619
Espiritualista	179	Umbanda e Candomblé	670
Evangélica	145.292	Outras Declarações de religiosidades afro-brasileiras	0
Hinduísmo	23	Outras religiões orientais	113
Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias	938	Outras religiosidades cristãs	6.124
Islamismo	345	Não sabem	659

Fonte: IBGE, 2010.

Pelo resultado do censo, é possível perceber que ambas as cidades apresentam uma diversidade religiosa muito grande, com algumas particularidades na quantidade de adeptos nos diferentes grupos. Os maiores grupos em quantidade de adeptos nas duas cidades são: os sem religião; católicos apostólicos Romanos; evangélicos; espíritas; não determinada e múltiplo pertencimento; Testemunhas de Jeová e outras religiões cristãs. A realidade vivida no Distrito Federal e em Cuiabá é uma consequência do cenário nacional, uma vez que os dados do censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizado em 2010, revelam que mais de 90% dos brasileiros declaram-se religiosos, e isso merece especial atenção dos psicoterapeutas ao tratar das possíveis relações entre religiosidade/espiritualidade e saúde mental no atendimento clínico.

O censo apresenta outras questões relevantes, tanto a nível nacional quanto regional, como a diversidade cultural e religiosa, a criação de novas formas de religiosidade

e espiritualidade constituídas dentro de uma nova era religiosa, o enfrentamento das antigas instituições religiosas e a abertura para um novo sincretismo religioso, o que torna ainda mais difícil o profissional da saúde para conhecer de forma profunda e acolher de forma respeitosa a religiosidade e espiritualidade de seus pacientes no processo terapêutico.

No bloco do conhecimento, Hofmann e Walach (2011) avaliam o conhecimento do psicólogo sobre a diversidade cultural e religiosa, a conhecimento da religiosidade como construção puramente mental na clínica; o discernimento entre experiências conscientes e psicopatológicas dos clientes, o reconhecimento da mudança e evolução das crenças e práticas religiosas, a consciência de práticas religiosas que podem impactar negativamente na saúde psicológica; a indicação de questões legais e éticas relacionadas à religiosidade e espiritualidade (R/E) que podem surgir no trabalho com o paciente.

1 ALGUMAS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS PSICOLÓGICAS NO TRATO COM A RELIGIOSIDADE NO CONSULTÓRIO

No bloco das habilidades, Hofmann e Walach (2011) avaliam a capacidade de conduzir uma psicoterapia empática e eficaz com clientes de diferentes origens espirituais; a indagação sobre fundamentos espirituais e religiosos, experiências, práticas, atitudes e crenças como parte padrão da compreensão da história do cliente; a capacidade de auxiliar os clientes a explorarem e acessarem seus pontos fortes relacionados à R/E; a capacidade de identificar problemas e encaminhar para outros profissionais quando necessário; o acompanhamento das pesquisas e produção científica relacionada à R/E na clínica e o reconhecimento dos limites de sua qualificação e busca de parcerias que a complementem.

O trato adequado de tais temas depende da formação, sensibilidade e habilidade do terapeuta em perceber o que é importante para o paciente e oferecer uma terapia adequada às suas demandas pessoais. Os autores recomendam várias estratégias baseadas em evidências para integração da religiosidade e espiritualidade na prática clínica como: tratar a religião e a espiritualidade como um aspecto potencialmente importante da identidade do cliente; expressar curiosidade sobre as experiências vividas pelo cliente; explorar o histórico, os valores e o compromisso religioso ou espiritual; Incorporar os valores da R/E do paciente e sua visão de mundo; considerar a adaptação da R/E na psicoterapia para o bem-estar

do paciente; “adaptar o tratamento do paciente incluindo sua dimensão religiosa; seguir o exemplo do cliente ao incorporar crenças e práticas de religiosidade e espiritualidade. Respeito e humanidade cultural ao discutir as práticas e visões de mundo religioso dos pacientes” (Captari *et al.*, 2018, p. 14).

O contexto de mudança do cenário religioso exige novas competências espirituais e religiosas para os psicólogos. Vieten *et al.* (2013), em pesquisa sobre competências espirituais e religiosas para psicólogos, declaram ser claro que a religião e a espiritualidade são importantes na vida da maioria das pessoas entrevistadas. Constatam ainda que a paisagem religiosa e espiritual está cada vez mais diversificada, com aumento de pessoas não afiliadas a uma religião específica e o crescimento de pessoas que declaram ter uma espiritualidade, porém não se declaram religiosas. Em relação à R/E na psicoterapia, constatam que existe uma preferência, por parte dos clientes, para tratarem questões religiosas e espirituais na psicoterapia, relacionando à saúde e ao bem-estar. Por outro lado, a pesquisa identificou algumas dificuldades, como: a falta de discussão da temática na psicoterapia, falta de competência e treinamento para o atendimento multicultural e multirreligioso. O resultado da pesquisa desafiou os pesquisadores a proporem uma competência religiosa e espiritual básica para todos os psicólogos licenciados, visando a melhoria de sua atuação profissional relacionada à temática.

Além da formação adequada, é necessário seguir as orientações do código de ética que regulamenta a ação clínica dos profissionais. Reber (2020) parte do Código de Ética que norteia o trabalho de conselheiros e psicoterapeutas e afirma que os profissionais devem buscar treinamento em áreas que correm o risco de impor valores a seus clientes. Observa ainda que o naturalismo, que embasa a ciência e a psicologia, exclui o teísmo e faz parte da visão de mundo de muitas pessoas. Desta forma, o naturalismo é um valor profissional que pode ser imposto aos psicoterapeutas e clientes. Em relação aos terapeutas que são membros da Igreja, o estudo orienta que recebam treinamento em teísmo para que possam avaliar criticamente sua posição teísta e ofereçam uma terapia sensível e respeitosa.

A falta de uma boa formação pode comprometer o procedimento terapêutico e o resultado da psicoterapia. Em pesquisa de Shafranske e Malony (1990) com quarenta e sete psicólogos clínicos da Califórnia, selecionados aleatoriamente, constataram que

a maioria desses profissionais trata de questões religiosas e espirituais do cotidiano, na prática, profissional e sua função na vida das pessoas. Identificam ainda que a maioria dos psicólogos utiliza intervenções de cunho religioso, pois as questões religiosas ou espirituais são raramente discutidas nos cursos de pós-graduação e treinamento profissional.

Uma boa formação permite avaliar, de forma profissional, as diferentes formas de manifestação da RE na atuação clínica. Os estudos mostram que é comum aparecer formas negativas da RE na clínica como: a recusa da busca de tratamento psicológico por considerar a via religiosa a única solução viável (Koenig, 2005; Lucchetti *et al.*, 2010); a perda de questionamento da fé (APA, 2014); presença de questões religiosas e espirituais no discurso e na experiência dos pacientes/clientes e despreparo dos profissionais para lidarem com tal realidade.

Outras pesquisas mostram manifestações positivas da religiosidade no consultório como: menor vulnerabilidade ao uso de drogas, ao suicídio e ao divórcio (Seligman, 2009); melhora nas condições de saúde e enfrentamento de condições adversas da vida (Koenig *et al.*, 2014); esta manifestação positiva é confirmada na pesquisa de Hefti (2019), que avalia a integração da espiritualidade no cuidado com a saúde mental, identifica que 70% a 80% dos entrevistados usa de crenças ou práticas religiosas ou espirituais no enfrentamento de dificuldades e frustrações diárias. Neste sentido, a religião pode contribuir nos ajustes emocionais e no cultivo da esperança.

A inclusão da RE na atividade do consultório tem outros motivos a considerar. Shafranske e Malony (1990) apresentam quatro motivos para que se considere a R/E no consultório: 1) as relações que os estudos constatarem entre religiosidade e saúde mental; 2) a relevância da religião na cultura; 3) a consideração dos valores na prática clínica. Um dos aspectos fortes da religião pode estar em sua possibilidade de responder às necessidades de diferentes formas (Pargament, 1996).

As últimas pesquisas internacionais mostram que existe uma retomada da sensibilidade de valores culturais e religiosos estabelecidos nos currículos e programas e propiciam o aumento da atenção para a ER na formação e atuação clínica. Em estudo recente, Khalili (2019) constata que, nas últimas décadas, a abordagem da sensibilidade de valores culturais se estabelece nos currículos e programas de treinamento de profissionais da saúde mental, em seu processo de

formação acadêmica. A ampliação dos estudos mostra que os psicólogos e psicoterapeutas estão mais atentos ao contexto pessoal e cultural de seus pacientes.

O estudo observa, ainda, a ênfase na necessidade de desenvolver códigos éticos que orientem o uso de elementos espirituais ou religiosos no ambiente terapêutico, ou mesmo no aconselhamento. Ele também reconhece que o diálogo com as diversas culturas e tradições religiosas e espirituais contribui para o crescimento das ciências, propiciando uma visão holística da vida social e cultural das pessoas.

No contexto brasileiro, algumas pesquisas ressaltam a presença da R/E na atuação clínica. Dalgalarondo (2007), apresenta um panorama e uma análise crítica da produção sobre saúde mental e religião no Brasil, com trabalhos contemporâneos que tratam de temas relacionados à religião, ao uso do álcool, das drogas e de condições como esquizofrenia e suicídio, revelando uma multiplicidade de temas abordados nos estudos relacionados à religiosidade e à saúde mental.

Outro aspecto importante a se observar é a questão da religiosidade do psicólogo clínico. Estudos de Toledo Filho (2008), com psicólogos clínicos com mais de trinta anos de experiência em prática clínica, observa que as especificidades próprias da formação e a atuação do psicólogo clínico influenciam na modificação de sua religiosidade, pois sofre influências das próprias escolhas, adesões e do amadurecimento vivenciados pelo terapeuta.

Oliveira & Junges (2012) descrevem a percepção dos psicólogos da relação entre espiritualidade/religiosidade e saúde mental, na prática em Centro de Atenção Psicossocial e clínica particular e concluem que quando a espiritualidade/religiosidade estiver bem integrada à vida do sujeito, pode contribuir de forma positiva para a saúde mental. Enfatizam ainda que o psicólogo é um facilitador no processo de autoconhecimento e autonomia na integração da dimensão espiritual, sendo necessário distinguir no processo psicoterapêutico as experiências que prejudicam ou que contribuem para a saúde mental de seus pacientes.

Ainda, pesquisas de Assis & Medeiro (2007) observam ser importante conhecer a dinâmica, as crenças, valores e princípios morais do paciente na psicoterapia. Segundo o depoimento dos profissionais entrevistados, a crença do paciente deve ser respeitada,

acolhida e incluída no processo terapêutico visando a melhora da qualidade de vida. Bruscagin (2004) também destaca a importância de se desenvolver uma atuação colaborativa no trabalho clínico, estabelecendo parceria com seus clientes, aprendendo com suas crenças e familiarizando-se com a linguagem religiosa de seus pacientes. Desta forma, a psicoterapia poderia ser um meio de escuta e resolução de conflitos que incorpore, de forma natural, os aspectos religiosos e espirituais no processo psicoterápico (Lima, 2001; Panzini & Bandeira, 2007).

Em dissertação de mestrado sobre a religiosidade/espiritualidade na clínica prática psicológica, Cunha (2017) encontra evidências de que os psicoterapeutas consideram a dimensão da R/E integrada ao cuidado e compreensão da relação com a saúde, visando resguardar as necessidades dos pacientes. Considera ainda que esta visão dos psicoterapeutas, possivelmente, parte da percepção de que a R/E seja parte constituinte do processo cultural e merece ser estudada e considerada no processo terapêutico, buscando a melhoria da qualidade de vida dos pacientes.

A abordagem junguiana entende que a dimensão religiosa/espiritual é necessária por negar uma visão estritamente materialista da vida e possibilitar a religação de si no processo de individuação, uma existência dotada de propósito e sentido existencial. Para Jung (2012a), o encontro com a alma possibilita a descoberta da humanidade e do mundo.

Na obra *Tipos Psicológicos* (Jung, 1981, §842), o analista do inconsciente coletivo esclarece sobre a alma e coloca-a em oposição ao conceito de persona. A alma é um guia personificado, como figuras femininas no homem e masculinas na mulher, respectivamente, como já se disse antes, denominadas de anima e animus, e teria como função facilitar o relacionamento com o inconsciente, com o mundo interior. A persona teria como função facilitar o relacionamento com o mundo exterior. Um dos maiores desafios do analista junguiano é compreender a importância da religiosidade/espiritualidade para a dinâmica psíquica e o entendimento do fenômeno religioso no processo de análise do homem contemporâneo.

Como os termos religião, religiosidade e espiritualidade apresentam uma infinidade de conceito, Freitas (2017) propôs um modelo conceitual integrador, procurando esclarecer as distinções e conexões entre os termos, para evitar possíveis simplismos e equívocos no estudo da Psicologia da Religião, como sugerido por Aletti

(2012). No modelo proposto, a espiritualidade se caracteriza como demanda de sentido do ser humano, a religiosidade como “um modo de elaboração subjetiva e intersubjetiva na busca de respostas para as demandas de sentido ancorada em crenças religiosas e a religião como sistema ou doutrina de resposta à tais demandas”. O consenso na conceituação de tais temas na psicologia, evita uma possível fragmentação conceitual em torno dos temas e possibilita maior clareza na descrição da experiência humana. A compreensão de tais conceitos busca apreender o fator religioso envolvido na dimensão humana, possibilitando conhecer as percepções, concepções e modos de lidar dos psicólogos junguianos com tal fenômeno, em contexto clínico.

No intuito de conhecer com profundidade a realidade dos psicoterapeutas junguianos, pautou-se o estudo nos seguintes objetivos específicos: a) identificar as percepções de psicólogos junguianos acerca das manifestações de RE dos pacientes em contextos de atuação clínica; b) verificar e descrever como tais psicólogos concebem as relações entre religiosidade, espiritualidade e saúde mental em contextos de atuação clínica; c) sondar e descrever o modo como lidam com a RE em seus contextos de atuação clínica; d) identificar e descrever o que consideram boas e más práticas no modo de lidar com a RE em tais contextos; e) identificar como percebem a própria RE e respectivo papel sobre o seu trabalho clínico; f) averiguar se e como o tema da RE foi abordado ao longo da formação profissional desses psicólogos; g) sondar suas possíveis indicações a jovens psicoterapeutas acerca do tema em pauta.

2 MÉTODO

O método adotado neste estudo é de cunho qualitativo fenomenológico (Giorgi & Souza, 2010).

O projeto guarda-chuva, ao qual a pesquisa se vincula, foi aprovado pelo CEP e autorizado sob o número de registro CAAE: 14671719.1.0000.0029.

Os participantes desta pesquisa são três psicólogos de base junguiana, sendo dois da região de Brasília-DF e um da região de Cuiabá-MT. Todos os entrevistados deste estudo atuam em consultório particular e concordaram em participar voluntariamente da

pesquisa. Em relação aos dados demográficos, consideram-se aspectos como: sexo, idade, formação e contexto de atuação.

O instrumento empregado para a coleta de dados foi um roteiro de entrevista semiestruturada, baseada nos seguintes temas-eixos norteadores: 1) contexto de atuação e atividades desenvolvidas; 2) formas de manifestação da religiosidade dos usuários; 3) relação entre religiosidade e saúde mental; 4) modo de lidar com a religiosidade no contexto de atuação; 5) o que considera boas e más práticas no lidar com a religiosidade; 6) conexão e distinção entre experiência religiosa e psicopatologia; 7) religiosidade pessoal e sua influência no trabalho; 8) abordagem do tema ao longo da formação; e 9) recomendações a jovens profissionais.

As entrevistas foram conduzidas da seguinte forma: contato com os profissionais do consultório particular, agendamento das entrevistas, orientações sobre a modalidade de entrevista, leitura e assinatura previa do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, realização das entrevistas com gravação simultânea. Ao final das entrevistas, catalogaram-se os arquivos com identificação dela ao projeto vinculado e armazenados em arquivo protegido para estudos. Na etapa final, realizou-se a transcrição e a revisão das entrevistas conforme o protocolo de transcrição das pesquisas qualitativas de base fenomenológica, mantendo a fidelidade ao texto e revisão realizada por pares.

A pesquisa fenomenológica foi inspirada em Amatuzzi buscando surpreender o vivido surpreendido em ato (Amatuzzi, 2012).

o procedimento de organização dos dados foi por meio de quadros relacionados aos temas eixos da entrevista, onde os trechos de fala foram reproduzidos para ilustrar o que é contemplado na síntese.

Os procedimentos de análise dos dados foram realizados dentro dos cinco passos propostos por Giorgi (2009) com algumas implementações do laboratório de pesquisa (Freitas, 2019), como descrito na sequência: 1º passo - apresentação do sentido do todo de cada entrevista, apreendendo o sentido geral do relato explicitado em sua linguagem; 2º passo – organização do relato em unidade de significado, aprimorando a compreensão do sentido geral na perspectiva fenomenológica psicológica; 3º passo – transformação

da linguagem natural em linguagem psicológica, destacando a dimensão psicológica da experiência; 4º passo – identificação das unidades de sentido, buscando uma elaboração clara dos sentidos psicológicos implícitos na fala dos entrevistados; 5º passo – estruturação geral das experiências do vivido, transformando-as em declaração da estrutura da experiência (Andrade & Holanda, 2017). A conexão de unidades de sentido (US) de acordo com suas familiaridades e aproximações em torno de unidades mais abrangentes, designadas de Núcleo de Sentido (NS). Buscou-se, ainda, identificar convergências e divergências relacionadas às percepções, vivências e experiências compartilhadas em cada eixo de pesquisa (Gomes, 1997).

Ao final da descrição, procedeu-se à discussão compreensiva das experiências e percepções, colocando-as em diálogo com a literatura, em uma abordagem hermenêutica.

Os critérios de inclusão solicitados para participar da pesquisa foram: ser psicólogo de formação junguiana, atuar em consultório particular, ter pelo menos um ano de experiência em psicologia analítica no atendimento clínico e concordar em participar da pesquisa e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os critérios de exclusão seriam apresentar algum impedimento para participar da entrevista ou não autorizar sua gravação.

Entre os riscos da pesquisa, previu-se a possível identificação dos profissionais participantes e o constrangimento em responder determinadas perguntas. Como estratégias para minimizar os riscos, utilizou-se o armazenamento das informações em arquivos desconectados da internet, a orientação sobre a possibilidade de abandonar a pesquisa em caso de submissão a perguntas constrangedoras.

3 RESULTADOS

O material descritivo foi organizado em nove Quadros, conforme os eixos temáticos abordados nas entrevistas, de modo a facilitar a apresentação e a visualização dos resultados de cada um dos três profissionais. Os quadros mostram uma síntese das unidades de sentido apreendidas dos relatos de cada profissional. A síntese é complementada com casos ilustrativos descritos pelos entrevistados.

Quadro 1. Contexto de atuação e atividades desenvolvidas (consultório)

Antenor	Lenita	Gislene
Público: Crianças, adolescentes, adultos e pessoas idosas com problemas de queixas psicológicas como depressão, ansiedade e tristeza. Queixas de fala sobre relacionamento com cônjuge, filho ou pai e dificuldade de lidar com emoções e sentimentos e crises. Atividades: Atendimento pautado por uma escuta bem atenta para tentar captar tanto a fala quanto a emoção e uso de técnicas das ciências psicológicas como a escrita espontânea, desenhos, pintura, caixa de areia e role play.	Público: Crianças, adolescentes, adultos e idosos com grande quantidade de funcionários públicos com boa condição financeira e vazio existencial e dependência química com anseio por uma religação interna. Atividades: Atendimento psicológico e psicoterápico individual com maior demanda para tratar da falta de sentido, depressão e ansiedade. Trabalha através da imaginação ativa e caixa de areia.	Público: Crianças, jovens, adultos e idosos das mais diversas denominações religiosas e contextos sociais diferentes. Atividades: Atendimento psicológico e psicoterápico individual.

Contemplando a natureza do público atendido e as atividades desenvolvidas no consultório por cada entrevistado, a síntese dos relatos apresentada neste primeiro quadro mostra a predominância da psicoterapia individual, mesmo que empregando alguma diversidade de técnicas: de atuação como a escrita espontânea, desenho pintura e caixa de areia, descritas por Antenor; a imaginação ativa e caixa de areia apontadas por Lenita; e palestras em projetos sociais envolvendo seu próprio público, indicadas por Gislene.

Ao descreverem o público atendido e atividades, os entrevistados ressaltam algumas particularidades. Por exemplo, Antenor diz que “minha forma de atendimento é muito pautada por uma escuta bem atenta para tentar captar tanto o disposto do paciente” quanto a emoção. Além disso, Lenita comenta: “Eu trabalho com imaginação ativa no consultório com a caixa de areia para adultos também”. Por outro lado, Gislene expressa: “Toda a minha prática sempre foi com adultos e idosos e eu não me identificava com o trabalho e aí fui buscar e encontrei Jung que estudo desde dois mil.”

Quadro 2. Formas de manifestação da religiosidade dos usuários.

Antenor	Lenita	Gislene
Crença em corpos astrais, ligação profunda do indivíduo consigo mesmo, com seus sentimentos, suas ideias, limites, possibilidades e sentido da vida.	Através de sonhos, relatos, o caminho da espiritualidade, história de vida, abertura para o self, abertura para o si mesmo, ecumenismo, um Deus conosco, vivo, do cotidiano, que abençoa, manda o sol, a chuva, busca da religiosidade, experiência do sagrado, pecado, julgamento de Deus.	Através de sonhos que apresentam conteúdos relacionados à religiosidade. Necessidade de uma nova visão da vida, de falar a respeito da sua alma, da religiosidade e da espiritualidade. Busca de uma religião ou religiosidade com mais afinidade que compreenda suas habilidades mediúnicas.

Os relatos do Quadro 2 apresentam diferentes formas de manifestação da religiosidade do usuário, como: crença, ligação profunda consigo mesmo, abertura para o Self, ecumenismo, busca de uma religião.

Antenor vê a manifestação de religiosidade “como esse fenômeno, que eu vejo para mim mesmo que é a possibilidade de o indivíduo ter uma ligação profunda consigo mesmo, com seus sentimentos, suas ideias, limites e possibilidades e com o sentido que ele dá à sua vida”. Neste sentido, Antenor comunga com a proposta junguiana de que a religiosidade deve auxiliar o ser humano a enfrentar o cotidiano da vida. Além disso, Lenita relata a seguinte experiência: “Uma vez eu recebi uma paciente que veio com problemas sérios de coração. Ela tinha ficado viúva e a tristeza foi tanta que afetou o músculo cardíaco. Nós começamos a trabalhar, através da imaginação ativa, com o coração dela e ela fez o diálogo com seu coração e hoje os exames científicos confirmam que seu coração está zerado e não toma mais a medicação para o coração, pois é considerada curada”. Assim, Lenita manifesta uma forma mágica e milagrosa da religiosidade onde o poder da imaginação ativa pode curar doenças incuráveis pela ciência. Por fim, Gislene comenta: “através de sonhos que incompreensíveis, e necessidade de uma nova visão da vida”. Neste relato, Gislene apresenta uma experiência do sagrado através do sonho, capaz de oferecer uma nova visão da vida.

Os três relatos apresentam diferentes abordagens para entender as manifestações de religiosidade, como o reforço da crença do indivíduo para enfrentar os desafios do cotidiano da vida (Antenor), a imaginação ativa para superar as dificuldades e doenças (Lenita) e a análise dos sonhos que revela o numinoso do Self para iluminar o ego em busca do sentido da vida (Gislene).

Quadro 03. Relações entre religiosidade e saúde mental

Antenor	Lenita	Gislene
A religiosidade é bastante importante, tanto do ponto de vista de amparo quanto de elaboração de ideias. A religião, para mim, é essa forma de possibilitar o indivíduo no contato mais profundo, seja com sentimentos, possibilidades ou o movimento religioso de religare. Do ponto de vista científico, a religiosidade é bastante favorável e interessante para a elaboração de angústias, momentos, coisas, elementos e a vida dos pacientes.	A religiosidade melhora muito a saúde mental quando a pessoa descobre a força da oração e da meditação aumenta sua autoestima, suas relações interpessoais, pois você se encontra e encontra o outro também. A saúde mental é a mente encontrando equilíbrio a partir de suas potencialidades através da imaginação ativa e da meditação. Não há dúvidas de que o caminho da espiritualidade melhora muito a saúde da mente, independente de qual seja. Para ilustrar, apresenta o caso de uma paciente com problemas cardíacos agravados após a morte e tristeza pela perda do marido que é curada através de exercícios de imaginação ativa.	No consultório, tem a percepção de que as pessoas que têm fé, uma religiosidade e se abrem para o sagrado possuem maior possibilidade de cura. Segue a teoria junguiana de ativar o arquétipo do curador interno e trabalha o eixo do consciente e inconsciente, com a imagem de Deus dentro de cada um, pois todos possuem uma necessidade intrínseca do sagrado. Parte do princípio de que a doença é um desvio da ética, entendida como um estado de honestidade e integridade emocional em consonância com a essência de cada um e a saúde mental, física e espiritual, é estar em consonância com o sagrado e tornar-se com a consciência plena.

Conforme as sínteses do tema eixo sobre as relações entre religiosidade e saúde mental, apresentadas no Quadro 3, verifica-se a prevalência das relações positivas entre religiosidade e saúde mental. Isso é evidenciado no relato de Antenor: “Eu acho que a religiosidade, falando como cientista, eu creio que ela é bastante importante, tanto do ponto de vista de amparo, a forma que eu percebo, clinicamente falando, quanto do ponto de vista de elaboração das ideias!”. Além disso, Lenita afirma: “Não tenho dúvidas que o caminho da espiritualidade, seja qual for, melhora muito a saúde da nossa mente”. Por fim, Gislene observa: “O que eu tenho percebido é que as pessoas, aqui dentro do meu consultório, as pessoas que têm uma fé, que têm uma religiosidade elas têm uma possibilidade maior de cura”.

Os relatos manifestam diferentes formas de ver a relação entre religiosidade e saúde mental. O Antenor assume uma postura mais científica relacionada ao amparo e à elaboração de ideias como símbolo de saúde mental. Já Lenita e Gislene acreditam no poder da espiritualidade, fé e religiosidade para melhorar a saúde da mente e buscar a cura.

Quadro 4. Modos de lidar com a religiosidade no contexto de atuação

Antenor	Lenita	Gislene
Tem uma postura de acolhimento da religiosidade do paciente através de um diálogo curioso sobre sua experiência religiosa, permitindo que as coisas fluam naturalmente, sem a tentativa de julgamento. Procura ouvir, compreender e ficar em uma posição de silêncio para acolher o que o paciente apresenta. Procura entender o que o paciente sente e elabora suas perspectivas. Quando faz uma interpretação do fenômeno religioso apresentado pelo paciente, pede sua permissão para colocar sua visão de cientista. Se a pessoa permitir, costuma fazer uma interpretação do fenômeno apresentado.	Sempre tenta escutar qual é o centro que está gritando através dos sintomas, pois acredita que Deus ali está e é ele que conduz a terapia através de mim. Sua dedicação é única e exclusiva para a clínica e sempre quis ser trabalhadora por amor ao ser humano, onde o self vai sendo construído.	Sempre teve uma postura de acolhimento e de entendimento da realidade psíquica e espiritual de cada um. Sempre está aberta para ouvir a experiência de religiosidade dos pacientes de forma natural, investigando a questão sem julgar nem impor nada. Se vê na psicologia como pescadora de almas e um instrumento de Deus.

O quadro 4 apresenta modos convergentes de lidar com a religiosidade de seus pacientes por parte dos três entrevistados, tais como o acolhimento da religiosidade e a escuta atenta sem julgamento. Essa postura é percebida no relato de Antenor: “Como psicólogo, quando eu vou fazer uma interpretação dentro de um fenômeno religioso, eu peço uma permissão à pessoa para que eu coloque minha visão como cientista do que eu estou vendo dela, com todo respeito pela sua religião. Se a pessoa permitir, eu costumo fazer uma interpretação daquilo que ela está trazendo do ponto de vista religioso”. Da mesma forma, Lenita afirma: “eu sempre tento escutar qual é o centro que está gritando através desse sintoma”. Além disso, Gislene comenta: “A psicologia para mim é um trabalho sagrado e me sinto psicóloga vinte e quatro horas por dia, pois o tempo todo pesquisando as pessoas e olhando como elas são. Eu me vejo na psicologia como pescadora de almas e um instrumento de Deus”.

Em relação ao modo de lidar com a religiosidade, observa-se uma postura mais racional e interpretativa por parte do Antenor, uma postura de escuta ativa através dos sintomas do paciente, da Lenita e uma postura mais religiosa da Gislene como pescadora de almas e instrumento de Deus.

Quadro 5. O que considera boas e más práticas no lidar com a religiosidade

Antenor	Lenita	Gislene
Boas práticas: O respeito à religiosidade e subjetividade do paciente. Escutar atenciosamente o paciente e tentar com ele entender o que está trazendo. Ser curioso com o que a pessoa está apresentando sem interromper sua fala. Más práticas: Negar-se a ouvir a experiência religiosa do indivíduo, cortar a via religiosa afirmando que não pode falar muito sobre religião. Afirmar que não entende nada de religião e desviar a conversa para outras questões. São consideradas más práticas pelo desrespeito à subjetividade do paciente.	Boas práticas: Acolher a pessoa do modo que ela vai para o consultório e fazer com que ela se sinta livre para ser ela mesma. Dar abertura para que saiba que a terapeuta está interessada em sua experiência religiosa. Interessar-se pela história de ligação da paciente com o divino e a não manter escondido. Ter amor e respeito pela religiosidade do paciente por entender que é sagrada. Acolher a religiosidade do paciente como um tesouro que traz desde o berço. Acolhida da religiosidade do paciente e com ele fazer o caminho mesmo quando não tem nada, abrir para o self, para o si e o ecumenismo. Más práticas: Impor alguma coisa e direcionar para uma religião, não acolher a religiosidade independente da confissão religiosa e afirmar que a verdadeira religião é a que o terapeuta segue, ou mesmo orgulhar-se de dizer que não tem religião nem espiritualidade, pois considera isso vazio.	Boas práticas: Atendimento que inclui a dimensão do sagrado no setting terapêutico sem oferecer uma prática religiosa específica de uma determinada religião, como, por exemplo, o passe ou água fluida do espiritismo. O acolhimento, a fé e o amor a si mesmo, amor à vida e ao outro. Fazer uma limpeza espiritual, pedir ajuda a Deus, aos amigos espirituais, à Maria Santíssima para o bem da pessoa. Ter compaixão e amor pelas pessoas que sofrem. Fazer do consultório uma egrégora, um espaço de diálogo e cura. Uma situação em que a pessoa não se abre para transformações em si pelo medo de fazer algo que sua religião não aceita ou pelo fato de fazer terapia com um profissional de religião diferente da sua.

Na descrição das boas práticas, os três entrevistados apresentam convergências como o respeito à religiosidade do outro e a acolhida sem julgamentos, e ter amor e compaixão pelo sofrimento do outro, princípios que estão presentes tanto no código de ética do psicólogo quanto na psicologia junguiana.

Ainda em relação à descrição das boas práticas, observa-se outros cuidados como a demonstração de interesse pela experiência religiosa do outro, o amor e o respeito pela religiosidade do paciente e acolhê-la como um tesouro a ser lapidado como descreve Lenita, ou mesmo o acolhimento, a fé e o amor à vida, como relatado por Gislene.

Destaco a seguir alguns relatos de boas práticas apresentados pelos entrevistados. Primeiramente, Antenor afirma: “Acho que boa prática é o respeito à subjetividade do paciente. Isso inclui que ele possa trazer a religiosidade dele para dentro da clínica, escutar atentamente o paciente e tentar com ele entender o que está trazendo.”. Além disso, Lenita complementa: “Eu tenho o maior respeito pela religiosidade do paciente, pois, para mim, é sagrado e isso eu considero uma boa prática que a pessoa confie pra mim o tesouro da vida dela”. Por fim, Gislene observa: “O meu consultório é uma egrégora que eu vejo como um espaço de cura, um espaço de diálogo”.

Em relação às más práticas, cada terapeuta apresenta um aspecto que considera negativo. O Antenor destaca a recusa em ouvir a experiência religiosa do indivíduo e alegar falta de entendimento sobre o assunto. A Lenita salienta a falta de acolhimento da religiosidade do outro e a tentativa de impor seu próprio credo. A Gislene já aponta a má prática por parte do paciente que não se abre para a transformação por medo das punições da própria religião ou por resistência aos princípios religiosos do terapeuta.

As boas práticas relatadas pelos três terapeutas são previstas tanto pelo código de ética do psicólogo quanto pelos princípios terapêuticos da filosofia junguiana, o que revela a maturidade e responsabilidade profissional no trato com a religiosidade/espiritualidade dos pacientes. Já em relação às más práticas, o Antenor e a Lenita salientam a postura inadequada dos profissionais e a Gislene relata a falta de abertura do paciente, postura que não revela se a limitação está na postura do terapeuta que inibe a abertura do paciente ou se é um perfil de seus pacientes.

Quadro 6. Conexões e distinções entre experiência religiosa e psicopatologia

Antenor	Lenita	Gislene
Tenta sempre trabalhar com a perspectiva do que conhece, do ponto de vista de ferramenta científica e do que pode fazer com aquilo. Tende a ver a religiosidade como uma questão psicopatológica pela sua formação e história de vida. O fato de não estar ligado a uma instituição religiosa o faz ver a vida de forma muito baseada em dados científicos. Entra no território religioso quando vê que não tem mais nada a fazer com o paciente do ponto de vista científico e se acredita que a religiosidade pode ajudar o paciente a amenizar o problema. Entende que o fenômeno religioso passa a ser patológico quando é alienante e proíbe o indivíduo de entrar em contato com seus sentimentos de tristeza, raiva, medo. Entende que a religião que orienta as pessoas a não entrarem em contato com seus sentimentos por considerar algo demoníaco é patológico, pois impossibilita o indivíduo de entrar em contato consigo mesmo.	Entende que a experiência religiosa pode estar associada à psicopatologia quando a pessoa fica fechada por vários dias em um retiro com cantos, palestras, confronto com a sombra, o pecado e muita emotividade. Para ilustrar, relata a experiência de pacientes falando em línguas após retiros espirituais, como um quadro de esquizofrenia e surtos psicóticos desencadeados no retiro espiritual que necessitou de atendimento psicológico e psiquiátrico. Relata ainda o caso de outro paciente que se identificou com o arquétipo do curador e dizia que iria curar o mundo, e nesse caso precisou trabalhar a desidentificação e retomar sua tarefa de ser humano.	A experiência religiosa é caracterizada pela saúde do pensamento e pela coerência das atitudes na vida diária. Já na psicopatologia, o paciente apresenta delírios, distúrbios de comportamento. A maioria dos que possui transtorno psiquiátrico, psicopatológico, apresenta dificuldades na perspectiva do Complexo de Édipo. Normalmente, as pessoas que têm transtorno religioso não apresentam distúrbios de comportamento nem psicopatias ou transtornos psiquiátricos. Apresenta o caso de uma paciente com alteração psíquica devido ao diagnóstico de epilepsia que melhorou seu quadro de saúde mental devido à intervenção psiquiátrica com medicamentos e psicológica associada à maturidade religiosa e espiritual.

No Quadro seis, os terapeutas apresentam convergências nas conexões e distinções entre experiência religiosa e psicopatológica. A experiência verdadeiramente religiosa ajuda a conectar-se com a realidade da vida e resolver os problemas, enquanto a experiência psicopatológica agrava seu estado de saúde mental, como observado nos tópicos do Quadro 6 e nos relatos a seguir:

Antenor comenta: “Estou lembrando de um caso de uma garota que eu atendi há uns cinco anos com uma crise suicida muito forte. Ela até tentou suicidar dentro da minha sala... Pensamos na possibilidade de a garota com crise suicida ter uma religião, porque o que estava fazendo, do ponto de vista da ciência, não estava surtindo efeito. Talvez ela

precisasse, naquele momento, ter uma experiência religiosa sim”. Por outro lado, Lenita apresenta uma visão mais cautelosa em relação à espiritualidade e à saúde mental. Ela relata: “Eu já recebi pessoas que desenvolveram um quadro de esquizofrenia a partir de um retiro espiritual de encubação onde a pessoa fica vários dias fechada com cantos, palestras, muita emotividade, choro e confronto com sua sombra, o pecado, e a pessoa pode desenvolver uma doença psicopatológica a partir de traços genéticos ou psicogenéticos”. Gislene, por sua vez, enfatiza a importância do diagnóstico diferente. Ela afirma: “Eu vejo muito nitidamente quando é uma questão psicopatológica em que a paciente apresenta delírios mesmo e não é só em uma situação específica, mas em um todo em que apresenta distúrbios de comportamento”.

O relato de Antenor no caso da possibilidade de indicar uma experiência religiosa para resolver o problema da ideação suicida da paciente revela a descrença da capacidade da ciência em resolver os problemas e buscar um sentido para a vida da paciente. Postura que não condiz com a psicologia junguiana, que acredita que ciência e religião andam juntas na busca de respostas aos problemas humanos, mesmo que por vias diversificadas.

Quadro 7. Religiosidade pessoal

Antenor	Lenita	Gislene
Foi católico na infância e frequentou a Igreja até a adolescência, quando se afastou por questões de sentimento. Teve contato com a Umbanda, o Candomblé e o Judaísmo como observador e não participante. Vê a religião como o religare, um movimento de ligar as coisas que são mais profundas, como sentimentos, sincronicidades ou fatos importantes da vida, uma ligação consigo no sentido de reconhecer seus sentimentos, limites, possibilidades e relações que podem ou não entrar. Ultimamente aproximou-se do Judaísmo através da leitura do livro <i>A Alma Imortal</i>, de Tom Bonder, e se sente um pouco mais próximo da dimensão religiosa.	É católica e segue o caminho da espiritualidade desde o berço, com experiência de um Deus muito vivo, do chão, da plantação, do cotidiano, que manda o sol, a chuva, a bênção. Sempre educada a um Deus conosco que é tudo. Acredita que não tem como não levar essa experiência religiosa para dentro da clínica, pois entende que o terapeuta leva o paciente até onde já caminhou e, quando um paciente chega com a alma sangrando, é a possibilidade de fazer um trabalho efetivo de alguém encaminhado por Deus.	Vem de uma família extremamente espiritualizada, inicialmente católica e atualmente espírita. Tornou-se espírita a partir dos onze anos e tem sua vida pautada na espiritualidade. Atualmente faz parte de um grupo de desenvolvimento mediúnico e faz palestras no centro espírita.

Observando o modo como cada um dos três entrevistados descreve a sua religiosidade pessoal, conforme as sínteses apresentadas no Quadro 7, verificam-se convergências entre os entrevistados, em que todos nasceram em famílias católicas. No decorrer da vida, Antenor e Gislene buscam outras instituições religiosas e novas experiências, enquanto Lenita se mantém fiel aos princípios da instituição católica. Os relatos a seguir mostram como cada um vê sua própria religiosidade pessoal e sua presença no consultório.

Nos depoimentos, Antenor descreve a religião como m processo de conexão profunda, “ um movimento de ligar as coisas que são mais profundas, tentar fazer essa ligação de coisas e pra mim com sentimentos, sincronidades ou fatos importantes da minha vida”. Essa postura, em contraste com a construção, é fruto de suas experiências realizadas com diferentes comunidades religiosas que participou e que levar para o consultório, respeitando as experiências religiosas de seus pacientes. Por outro lado, Lenita defende uma visão mais diretiva do papel do terapeuta, afirmando que “Fui educada a um Deus conosco que procura levar para dentro da clínica, acreditando que o terapeuta leva o paciente até onde conseguiu caminhar”. Para ela, a experiência religiosa do terapeuta dá segurança para conduzir a trajetória espiritual e religiosa de seus pacientes com mais firmeza. Gislene, por sua vez, integra sua espiritualidade pessoal à prática clínica. Ela afirma que “tenho minha vida pautada na espiritualidade por vir de uma família extremamente espiritualizada”. Essa espiritualidade, que leva para o consultório como parte de sua identidade, pois ajudou a superar problemas familiares e pessoais e acredita que pode ajudar a superar problemas de seus pacientes.

Quadro 8. Abordagem do tema ao longo da formação

Antenor	Lenita	Gislene
Na graduação, teve a disciplina de psicologia da religião, que estudava o fenômeno religioso em uma perspectiva científica. Seu respeito à religiosidade vem da formação junguiana, onde os supervisores são muito respeitosos com a diversidade religiosa, e teve mais a parte teórica, voltada para o estudo do fenômeno do ponto de vista arquetípico e não uma imersão no fenômeno. Também vem de sua experiência como ser humano de reconhecer e respeitar as diferenças, sejam elas religiosas ou de outros aspectos. Tem uma conduta de respeito e de curiosidade em relação à religiosidade. Acredita que tanto a graduação quanto a pós-graduação, atenderam suas expectativas.	Na primeira graduação, em filosofia, teve uma matéria de psicologia onde conheceu o pensamento de Freud e de Jung e gostou tanto da teoria junguiana que se tornou autodidata e aprofundou-se nas suas obras. Na segunda graduação, em psicologia, sempre teve uma grande briga, pois ninguém falava em religiosidade ou alma, pois era um tema quase proibido. O curso tinha uma abordagem do social sem a questão religiosa. Voltou a ler Jung no último ano da graduação, pois tinha um orientador junguiano com abordagem do estágio junguiana e fez análise dos casos de pacientes com uma busca mais profunda da sua espiritualidade. Na especialização em Psicologia Analítica, não houve um direcionamento específico para a religiosidade. Teve maior contato com a religiosidade e espiritualidade no curso de imaginação ativa. Sua dedicação maior sempre foi na área junguiana, como autodidata na leitura das obras junguianas.	Na graduação em psicologia, não abordaram a religiosidade, espiritualidade e saúde mental. A formação em psicologia foi totalmente voltada para o psiquismo na perspectiva materialista. Teve contato com a teoria junguiana, no curso de gerontologia e mais especificamente na especialização junguiana onde se fala o tempo todo sobre religiosidade e espiritualidade. Quando começou a caminhar com Freud, deixou de lado a religião e retomou a religiosidade e espiritualidade ao estudar as obras junguianas. Considera a matéria de religiosidade totalmente viável e adequada para a formação do psicoterapeuta. Acredita que não há mais como formar bons médicos, psicólogos, psicoterapeutas, fisioterapeutas se não falar da perspectiva da religiosidade e da espiritualidade em uma perspectiva ética e filosófica. Não se pode falar de saúde mental, sem que realmente falemos da perspectiva da espiritualidade.

As descrições do Quadro 8 apresentam diferentes experiências em relação à abordagem do tema ao longo da formação dos psicólogos junguianos entrevistados. Cada profissional apresenta um percurso diferente no seu processo formativo. Por exemplo, Antenor fez sua graduação em psicologia no Distrito Federal e considera satisfatória a abordagem dada ao tema da RE na sua graduação e especialização junguiana. Por outro lado, Lenita entrou em contato com a psicologia junguiana em sua graduação em filosofia, no estado do Paraná, porém não recebeu o mesmo embasamento na graduação em psicologia e buscou aprimorar seus conhecimentos na especialização junguiana. Uma realidade

parecida é percebida na trajetória formativa da Gislene, que não obteve formação adequada na graduação em psicologia, realizada no estado do Mato Grosso, e teve que buscar reforço na especial junguiana.

Nos depoimentos, Antenor reconhece a contribuição da formação religiosa tanto na graduação quanto na especialização. “Eu acho que a formação junguiana na especialização me forneceu bons elementos. Eu acho que as duas instituições, tanto a universidade quanto o instituto que eu me formei em psicologia analítica, atenderam as minhas expectativas”. Formação que ajudou a tratar das questões religiosas com maior clareza e segurança. Em contraste, Lenita, ao contrário, relata que “No processo de graduação da Psicologia, não tive ninguém que me apresentou à religiosidade. Durante os quatro anos de estudo na graduação em psicologia, nada de religiosidade”. Foi diante desta lacuna formativa que Lenita buscou a formação em Psicologia Junguiana para aprender como lidar com a RE de forma respeitosa. De modo semelhante, Gislene, por sua vez, relata que “Na minha formação enquanto psicóloga, na federal, foi totalmente voltada para o psiquismo na perspectiva materialista”. Consequentemente, a formação eu tive que buscar na especialização junguiana para auxiliar no atendimento clínico.

Quadro 9. Recomendações a jovens profissionais

Antenor	Lenita	Gislene
Recomenda uma prática, um conhecimento ou uma pesquisa de elementos do inconsciente coletivo, que são elementos que adentram nesse fenômeno da religiosidade para que o indivíduo entre em contato com as coisas dele e, dessa forma, se desenvolva. Muito respeito pelas diversidades religiosas porque elas falam da história do indivíduo e de um ponto profundo da história. Do ponto de vista clínico, recomenda o respeito e a atenção curiosa, a vontade de construir com o outro o discurso religioso que ele está trazendo. Estuda o fenômeno religioso respeitando a vivência religiosa de cada indivíduo.	Recomenda que tenham respeito e acolhida ao sagrado que há no ser humano, pois é a tarefa mais bonita que tem na arte de ser terapeuta, onde o sagrado no paciente que vai conduzir tudo. Despertar o paciente nessa potência sem fim que abre um campo de segurança interior. Ajudar a pessoa a colocar no sagrado que há nela para recarregar sua saúde mental e sua autoestima. Busquem suas próprias almas! Vão atrás! Não esperem dos professores ou de alguém que vá falar sobre religiosidade e espiritualidade! Se você quer crescer em um caminho para dentro, vá dialogar com a tua própria alma e não deixe ela se afastar! Vá atrás da psiquê!	Recomenda que comecemos a estudar os filósofos que falam da religiosidade, principalmente os filósofos orientais, que trazem a importância da religiosidade e espiritualidade para o ser humano. Jung precisa ser visto na psicologia porque não tem como estudar o psiquismo sem considerar a questão religiosa e espiritual.

Ao serem questionados sobre como atuar no contexto clínico, em relação à religiosidade, apresentam convergências como o incentivo à leitura dos psicólogos clássicos que tratam a religiosidade com profundidade, a necessidade de estudar o tema da religiosidade/espiritualidade para atender as demandas da clínica de forma adequada, respeito e acolhida da religiosidade e estudo da psicologia junguiana que trata da religiosidade positivamente.

Entre as recomendações, destaco alguns relatos. Por exemplo, Antenor, “Então, do meu ponto de vista, recomendaria uma prática, um conhecimento ou uma pesquisa de elementos do inconsciente coletivo, que são elementos que adentram nesse fenômeno da religiosidade, para que o indivíduo entre em contato com as coisas dele e dessa forma se desenvolva”. Esse fenômeno muito estudado por Jung para entender a religiosidade enquanto fenômeno de construção cultural. Além disso, recomendaria ainda o respeito pela diversidade religiosa, o estudo do fenômeno religioso e o respeito e a atenção curiosa. Neste depoimento, revela seu espírito investigativo na abordagem científica que o ambiente universitário exige. Da mesma forma, Lenita comenta: “Eu diria aos estudantes de psicologia que estão em formação, busquem a sua própria alma! Vão atrás! Não esperem dos professores! Não esperem que alguém vá falar para vocês sobre religiosidade ou espiritualidade”. Essa é uma crítica à postura materialista da sociedade contemporânea que busca o sentido através de bens materiais e esquece do cuidado com a alma. Por fim, Gislene recomenda: “A minha recomendação é que nós comecemos a estudar os filósofos que falam da religiosidade. Jung precisa ser visto na psicologia porque não tem como estudarmos o psiquismo sem levarmos em consideração a questão religiosa e espiritual”. Essa é uma indicação de uma trajetória junguiana de buscar o conhecimento dos grandes filósofos para entender a dimensão religiosa do ser humano e sua importância na via das pessoas no decorrer da história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao investigar se, e como, o tema da RE foi abordado ao longo da formação profissional dos três entrevistados, observaram-se algumas convergências como a fragilidade no estudo da temática da RE na graduação, o que é um fator que repercute de forma negativa na atuação clínica, gerando insegurança e pressa para tratar as demandas relacionadas. Em

resposta à fragilidade do estudo da temática na graduação, os três terapeutas buscaram complementação e especialização na psicologia junguiana e outros estudos relacionados, abrindo espaço para o acolhimento da RE como elemento constituinte da própria psique e necessário ao processo de individuação. O que concilia com o pensamento de Jung (2011a) em que reconhece que muitos símbolos do caminho da individuação encontram-se nas religiões e nos mitos e podem beneficiar o ser humano.

Outro aspecto que chama a atenção nos relatos relacionados às percepções dos psicólogos junguianos acerca das manifestações de RE dos pacientes em contexto de atuação clínica é o acolhimento espontâneo e cuidadoso das diferentes manifestações de RE dos pacientes, sem julgamento ou discriminação. Tal postura é embasada, tanto na teoria junguiana, que relaciona a religiosidade ao processo de individuação (Jung, 2015), quanto nas experiências pessoais dos terapeutas, como descrito por Antenor, que vê a religiosidade como a possibilidade do indivíduo ter a ligação profunda consigo mesmo, a Lenita que orienta o paciente para um diálogo profundo com seu coração em busca da cura e a Gislene acolhendo os conteúdos inconscientes dos sonhos e orientando seus pacientes para uma nova visão de vida.

Ao estabelecerem a relação entre religiosidade, espiritualidade e saúde mental, os terapeutas apresentam algumas convergências, mesmo que por caminhos alternativos. Enquanto Antenor conduz a terapia por meio da ciência com questionamentos relacionados às experiências do cotidiano da vida de seus pacientes e em casos mais extremos, recorre aos símbolos religiosos e sua relação com a saúde mental, Lenita e Gislene, partem da relação direta entre símbolos, imagens e princípios religiosos e a saúde mental, estabelecendo vínculos com a reflexão científica. Mesmo que por vias diferentes, convergem no modo de lidar com uma postura de escuta e acolhida das demandas religiosas e sua relação com a saúde mental. Também convergem nas boas práticas de respeito à religiosidade do outro, acolhida sem julgamento e compaixão pelo sofrimento de seus pacientes, pois, segundo Jung (2015), o motivo do sofrimento é a estagnação espiritual, esterilidade da alma, porém é desse sofrimento que surge toda criação espiritual do ser humano.

Uma postura semelhante dos terapeutas se repete na resposta à questão do terceiro eixo, em que procuram descrever a relação entre religiosidade e saúde mental. Enquanto Antenor se apresenta como cientista, reconhecendo que a religiosidade é importante tanto para o amparo quanto para a elaboração das ideias, Lenita e Gislene reconhecem o caminho da espiritualidade e da fé como possibilidades de cura. Estas diferentes formas de conduzir o processo terapêutico e a relação que estabelecem entre religiosidade e saúde mental podem estar relacionadas ao processo formativo e ao contexto de atuação.

Enquanto Antenor tem uma formação de base psicanalítica e junguiana, atuando com jovens universitários com crises relacionadas à ansiedade, depressão, e discernimento profissional, Lenita e Gislene possuem uma formação junguiana e atendem clientes de diferentes contextos com alta demanda por busca do sentido da vida. Mesmo que por caminhos diferentes, os três terapeutas relacionam a religiosidade à saúde mental.

Analisando outras expressões usadas pelos psicólogos na descrição sobre o modo de lidar com a religiosidade, nota-se que Antenor pede permissão ao cliente para expressar sua opinião de cientista sobre o fenômeno religioso e respeita sua religiosidade. Lenita procura ouvir o centro que está gritando através do sintoma e oferecer suporte espiritual para que seu cliente encontre um caminho de cura e Gislene vê a psicologia como “pescadora de almas” e “instrumento de Deus”, conceitos ligados à saúde psíquica que caracteriza uma postura mais religiosa.

Um cuidado semelhante é percebido ao estabelecerem conexões e distinções entre experiência religiosa e psicopatologia. Baseados em seus estudos e experiências clínicas, avaliam de forma criteriosa as diferentes experiências e convergem na concepção de que as experiências genuinamente religiosas permitem ao indivíduo entrar em contato consigo mesmo e ajudam a enfrentar seus medos e limitações. Enquanto Antenor apresenta um caso de experiência religiosa relacionado à superação da crise suicida, Lenita descreveu um caso de esquizofrenia, como consequência de um retiro espiritual e Gislene relacionou a esquizofrenia a delírios e distúrbios de comportamento.

Ao descreverem suas experiências e percepções sobre a religiosidade pessoal, convergem nos seguintes aspectos: a concepção de que a atuação clínica deve ser pautada pelos princípios éticos que regulamentam a profissão; a religiosidade pessoal está presente na atuação clínica e influencia o processo terapêutico; a Lenita entende que “o terapeuta leva o paciente até onde já caminhou” e isso significa que sua experiência religiosa é fundamental para entender e conduzir a experiência do outro. O Antenor reconhece na religião o movimento de *religare* o ser humano às coisas mais profundas, onde a ciência não pode auxiliar. A Gislene também tem sua vida pessoal e profissional pautada nos princípios religiosos. A meu ver, essas características pessoais comuns de uma religiosidade pessoal forte, presente na atuação clínica, fazem parte da cultura brasileira e da própria trajetória religiosa de cada terapeuta e se fazem presentes na atuação clínica. Nesse sentido, Jung (2015) adverte que a psicologia,

enquanto ciência da alma, deve restringir-se ao seu objeto e precaver-se para não ultrapassar seus limites com afirmações metafísicas ou de profissão de fé.

Analisando-se o conjunto de percepções e experiências descritas pelos psicólogos junguianos da clínica particular, nos diferentes eixos de pesquisa deste estudo, fica evidente que a eficácia no atendimento clínico está intimamente relacionada à qualificação profissional. No caso dos profissionais aqui entrevistados, foram unânimes em afirmar que foi através da psicologia junguiana que aprenderam a tratar da questão religiosa como um elemento constituinte da própria psique e necessário para a saúde mental. O que coincide com o pensamento de Silveira (1997/2007), onde expressa que a religiosidade é um fenômeno universal e uma função natural inerente à psiquê. Desta forma, a psicologia, segundo Jung (2015), faz o contrário do que é acusada, abrindo os olhos para a riqueza de sentido dos dogmas e ajudando a alma enferma a pôr-se a caminho da experiência libertadora.

Os três terapeutas entrevistados, além de reconhecerem a psicologia junguiana ajuda os pacientes a se sentirem religiosos e espirituais. Eles também apreenderam a valorizar novas fontes de conhecimento e novas experiências religiosas que conectam as pessoas ao sagrado, como recomendados por Antenor e Lenita: “Do ponto de vista clínico, recomendo o respeito e a atenção curiosa, a vontade de construir com o outro o discurso religioso que ele está trazendo” (Antenor); “Ajudar a pessoa a plugar no sagrado que há nela para recarregar sua saúde mental e sua autoestima” (Lenita). As duas recomendações estão em consonância com as seguintes concepções junguianas de religião: Jung (1978) uma consciência transformada pela experiência numinosa serve para fortalecer a psique humana.

Ao final do estudo, fica evidente o alcance dos objetivos propostos nesta pesquisa. Identificaram-se as diferentes percepções dos três psicólogos junguianos entrevistados acerca das manifestações de RE dos pacientes em contexto de atuação profissional, tanto nos apontamentos destacados nos Quadros, quanto nos relatos pessoais descritos a partir das experiências vividas no consultório de psicologia. Percepções de que as manifestações religiosas e espirituais dos pacientes precisam ser acolhidas de forma cuidadosa, respeitosa e profissional, de acordo com os princípios da psicologia junguiana e do código de ética do psicólogo.

Verificou-se e descreveu-se ainda como tais psicólogos junguianos concebem as relações entre religiosidade, espiritualidade e saúde mental em contexto de atuação clínica, evidenciando que a RE tem um potencial de gerar tanto a saúde mental quando conduzida

de forma responsável e profissional como o adoecimento quando conduzida de forma preconceituosa e impositiva.

Ficou claro também, a partir dos depoimentos, o modo como os profissionais lidam com a RE em seus contextos de atuação, evidenciando que apresentam uma postura de abertura, acolhimento e diálogo sobre a diversidade de experiências religiosas vividas pelos seus pacientes.

Identificou-se e descreveu-se ainda o que consideram boas e más práticas no modo de lidar com a RE ficando evidências de que consideram boas práticas as experiências religiosas que contribuem para o processo de individuação e más práticas as que promovem a disseminação, alienação e adoecimento mental.

Em relação à religiosidade pessoal, observou-se que reconhecem a influência da religião pessoal no ambiente de trabalho, porém, atuam de acordo com o código de ética do psicólogo, sem induzir a convicções políticas, filosóficas, morais, ideológicas e religiosas.

Por fim, os psicólogos junguianos reconhecem a importância do estudo da Psicologia da Religião, especialmente a psicologia junguiana, e recomendam o fortalecimento dos estudos filosóficos e psicológicos, aos jovens profissionais da psicologia, para o exercício adequado da profissão.

REFERÊNCIAS

ALETTI, M. A psicologia diante da religião e da espiritualidade: questões de conteúdo e de método. In: FREITAS, M. H.; PAIVA, G. J. (Eds.). **Religiosidade e Cultura Contemporânea: desafios para a Psicologia**. Brasília: Universa, 2012, pp. 157-190.

AMATUZZI, M. M. Pesquisa fenomenológica em psicologia. In M. S. T. BRUNS, M. S. T.; HOLANDA, A. F. (Orgs.). **Psicologia e fenomenologia: reflexões e perspectivas**. São Paulo: Alínea, 2012, pp. 17-25.

ANDRADE, C. C.; HOLANDA, A. F. (2017). Apontamentos sobre pesquisa qualitativa e pesquisa empírico-fenomenológica. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 27, n. 2, p. 259-268, abr./jun. 2010.

ANCONA-LOPEZ, M. O. Psicólogo clínico e as questões religiosas. In: ANTÚNEZ, A. E G.; SAFRA, G. (Orgs.). **Tratado de Psicologia Clínica: Da graduação à PósGraduação** (pp. 285-289). São Paulo: Atheneu, 2018, pp. 285-289.

ANGERAMI, V. A. De espiritualidade, de ateísmo e de psicoterapia. In: ANGELAMI, V. A. (Org). **Espiritualidade e Prática Clínica**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

ASSIS, C.L.; MEDEIRO E. D. Religião e psicoterapia: um estudo a partir de psicólogos de cacoal – RO, Brasil. **Integracion Acadêmica em Psicologia**, Volume5. Número 15, 2005. Consultado em: <https://integracion-academica.org/anteriores/25-volumen-5-numero-15-2017/178-religiao-e-psicoterapia-um-estudo-a-partir-de-psicologos-de-cacoal-ro-brasil>

BEVENIDES, P. S.; NETO, V. B. L. Entre o crepúsculo e a aurora: uma arqueogenealogia da crise e dos ressurgimentos da clínica psicológica. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, 10(1): 2019, pp. 113-122. Recuperado de: <http://www.periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/33645>.

BRUSCAGIN, C. Família e religião. In: CERVENY, C. M. O. (Org.). **Família e...** São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2004, pp. 163-186.

CAMPOS, A.F. **Deus na cadeira vazia: psicoterapia e espiritualidade nas percepções de Gestalt-Terapeutas**. 2019. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/37138/1/2019_AlineFerreiraCampos.pdf.

COSTA, W.; NOGUEIRA, C.; FREIRE, T. **The lack of teaching/study of religiosity/spirituality in psychology degree courses in Brazil: The need for reflection**. *Journal of Religion and Health*, 49, 2010. pp. 322–332. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10943-009-9255-9>.

CRESWEL, John W. **Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativos, quantitativos e misto**. 3ª. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, V.F. **Religiosidade/Espiritualidade (R/E) na prática clínica psicológica: Experiências de Psicoterapeutas**. Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. 2017. Consultado em: <http://bdtd.ufmt.edu.br/handle/tede/546>.

CUNHA, V. F.; SCORSOLINI-COMIN, F. A. Religiosity/Spirituality (RS). In: *The Clinical Context: Professional Experiences of Psychotherapists*. **Trends Psychol.**, vol. 27, nº 2, 2019b, pp. 427- 441. DOI: <https://doi.org/10.9788/tp2019.2-10>.

CUNHA, V. F.; SCORSOLINI-COMIN, F. Best professional practices when approaching religiosity/spirituality in psychotherapy in Brazil. **Counselling and Psychotherapy Research**, 19 (4), 2019, pp. 523-532. DOI: <https://doi.org/10.1002/capr.12241>.

CUNHA, V.; ROSSATO, L.; SCORSOLINI-COMIN, F. **Religião, religiosidade, espiritualidade, ancestralidade: Tensões e potencialidades no campo da saúde**. *Revista Relegens Thréskeia*, 10 (1), 2021, pp. 143-170. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/rt.v10i1.79730>.

DALGALARRONDO, P. Estudos sobre religião e saúde mental realizados no Brasil: histórico e perspectivas atuais. **Archives of Clinical Psychiatry**, 34 (1), 2007, pp. 25-33.

DARTIGUES, A. **O que é a Fenomenologia?** São Paulo, SP: Centauro, 2008.

FREITAS, M. H. de F.; SANTOS, B. R. dos S. Religiosity and mental health among the immigrants in Brasília. *International Journal of Migration, Health and Social Care*, V. 13, Issue: 2, 2017, pp.207-219, <https://doi.org/10.1108/IJMHSC-05-2015-0015> Consultado de: <https://doi.org/10.1108/IJMHSC-05-2015-0015>. Download em: 25 novembro de 2021.

FREITAS, M. H. SANTOS, L. C.; SILVA, R. C. Percepções de psicólogos sobre religiosidade e saúde mental: estudo fenomenológico em um CAPS do Distrito Federal. In: LESSA, Jadir Machado;

FARIA, Simony de Sousa; JÚNIOR, Aulerives Maciel; PEREIRA, Eduardo Henrique Passos (Org.). **A clínica psicológica e suas interfaces com a saúde**. Curitiba: CRV, 2019, pp. 102-120.

FREITAS, M.H. **Religiosidade na prática clínica**. 2018. Disponível em: <http://antigo.crp-01.org.br/?event=roda-de-conversa-religiosidade-na-pratica-clinica-um-olhar-a-partir-de-diferentes-abordagens>.

GERONASSO, M.C.H.; MOREÍ, C.L.O.O. (2005). **Influência da religiosidade/espiritualidade no contexto psicoterapêutico**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/ZYpkcHTjNccSTsH6TH7R5Sn/?lang=pt>

GIORGI, A.; SOUSA, D. Método fenomenológico de investigação em psicologia. Lisboa: Fim de século, 2010.

GIORGI, A. **The Descriptive Phenomenological Method in Psychology: A Modified Husserlian Approach**. Pittsburgh, Pensilvânia: Duquette University Press, 2015.

GOMES, W. A. Entrevista fenomenológica e o estudo da experiência consciente. *Psicologia USP*, V. 8n, N.2, 1997, pp. 1-20.

GOMES, W. B. **Fenomenologia e pesquisa em psicologia**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1998. INSTITUTO GALLUP. **Religiosity Highest in World's Poorest Nations**. Disponível em: <http://www.gallup.com/poll/142727/religiosity-highest-world-poorest-nations.aspx#2>, acessado em 16 de fevereiro de 2022.

HEFTI, R. Integrando Espiritualidade no cuidado em saúde mental, na Psiquiatria e na Psicoterapia. 2019. Consultado de: DOI:[10.5380/psi.v23i02.68486](https://doi.org/10.5380/psi.v23i02.68486)

HOFMANN, L.; WALACH, H. Spirituality and religiosity in psychotherapy – a representative survey among German psychotherapists. **Psychotherapy Research**, V. 21, 2011, pp. 179-192. Consultado de: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10503307.2010.536595?scroll=top&needAccess=true&>

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2010: **Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. 2010.

JUNG, C. G. Tipos Psicológicos. Petrópolis: Vozes, 1981.

JUNG, C. G. **Símbolos da Transformação**. Petrópolis, Vozes, 2011^a.

JUNG, C.G. Obras completas. 3ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2012a.

JUNG, C. G. **Estudos Sobre psicologia Analítica**. Petrópolis: Vozes, 1978

JUNG, C. G. **Psicologia da religião ocidental e oriental**. Petrópolis, Editora Vozes, 1971/1988.

JUNG, C. G. **Espiritualidade e Transcendência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

KOENIG, H. G., *et al.*. Religious involvement is associated with greater purpose, optimism, generosity and gratitude in persons with major depression and chronic medical illness. *Journal of Psychosomatic Research*, 77, 2014, pp. 135-143. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2014.05.002>

KOENIG, H. G. **Espiritualidade no cuidado com o paciente. Por quê, como, quando e o quê**. São Paulo: Editora FE, 2005.

LEMOS, D.; GALINDO, P. P. G.; BICALHO, P. T. R.; OLIVEIRA, L. P. R.; JÚNIOR, J. P. P.; BARROS; SAMPAIO, A. M.; SILVA, J. M. S. (Orgs). **Clínica política, arte e cultura: subjetividades e a produção dos fascismos no contemporâneo**. Curitiba: CRV, 2019.

LIMA, M. V. O. Terapia cognitiva comportamental e religiosidade. In WIELENSKA, R. C. (Org.). **Sobre comportamento e cognição: questionando e ampliando a teoria e as intervenções clínicas e em outros contextos**. Santo André, SP: ESETEC, 2001, pp. 222-227.

LUCZINSKI, G. F. **O psicólogo clínico e a religiosidade do cliente: impactos na relação terapêutica**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP, Brasil. (2005). Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/15001/1/DissertGiovana.pdf>

LUCCHETTI, G.; GRANERO, A. L.; BASSI, R. M.; LATORRACA, R.; NACIF, S. A. P. **Espiritualidade na prática clínica: O que o clínico deve saber?** *Revista Brasileira de Clínica Médica*, 8 (2), 2010, pp. 154-158.

MACHADO, F. R.; PIASSON, D. L.; MICHEL, R. B. Mapeamento da psicologia da religião no Brasil. In: ESPERANDIO, M. R. G.; ZANGARI, W.; FREITAS, M. H.; LADD, K. L. **Psicologia cognitiva da religião no Brasil: estado atual e oportunidades futuras**. CRV: Curitiba, 2019.

OLIVEIRA, M. F. C. G. Jung: Um homem Religioso? **Os sentidos da experiência religiosa em C. G. Jung**. 169 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião). 2012. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

PAIVA, G. J. Religião Psicologia: Conhecimento e comportamento. **Psicologia reflexão e clínica**. 15 (3), 2002, pp. 561-567. Disponível em: <http://www.Scielo.br/pdf/prc/v15n3/a10v15n3.pdf>

PANZINI, R. G.; BANDEIRA, D. R. Coping (enfrentamento) religioso/ espiritual. *Archives of Clinical Psychiatry*, 34 (1), 2007, pp. 126-135.

PARGAMENT, K. I. Religious methods of coping: resources for the conservation and transformation of significance. In: SHAFRANSKE, E. P. Religion and clinical practice of psychology. Washington, DC. APA, 1997, pp. 215-239.

PARGAMENT, K.; SMITH, B.; KOENIG, H.; PEREZ, L. Patterns of positive and negative religious coping with major life stressors. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 37, 1998, pp. 710-724. DOI: <https://doi.org/10.2307/1388152>

PARGMENT, K. I. Religious methods of coping: resources for the conservation and transformation of significance. In: SHAFRANSKE, E. P. Religion and clinical practice of psychology (pp. 215-239). Washington, DC. APA, 1996.

PARGAMENT, Kenneth Ira. Spiritually integrated psychotherapy: understanding and addressing the sacred. New York: The Guilford Press, 2011.

PEREIRA, K. C. L.; HOLANDA, A. F. Espiritualidade e religiosidade para estudantes de psicologia: Ambivalência e expressões do vivido. *Rev. Pistis Prax., Teol. Pastor.*, Curitiba, V. 8, N. 2, 2016, pp. 385-413, maio/ago. DOI: <https://doi.org/10.7213/revistapistispraxis.08.002.DS07>

PIASSON, D. L. O censo religioso na formação em psicologia no Brasil: uma análise dos currículos universitários. Dissertação (Programa Stricto Sensu em Psicologia) – Universidade Católica de Brasília. 2017.

PIASSON, D. L.; FREITAS, M. H. O censo religioso na formação do psicólogo: análise dos currículos das universidades brasileiras. In: ALMINHANA, L. O.; AQUINO, T. A.; FREITAS, M. H. Experiências Religiosas, Espirituais e Anômalas: desafios para a saúde mental. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2020, pp. 205-224.

Pinto, E.B. (2019). Espiritualidade e religiosidade: articulações. Disponível em: <http://www.eniobritopinto.com.br/2019/01/28/2009-espiritualidade-e-religiosidade-articulacoes/>

RIBEIRO, D. O Povo Brasileiro: A formação e o Sentido do Brasil. São Paulo, Companhia de Letras, 1999.

SELIGMAN, M. E. P. Felicidade autêntica: usando a nova psicologia positiva para a realização permanente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

SHAFRANSKE, E.P.; MALONY, H. N. California psychologists' religiosity and psychotherapy. *Journal of Religion and Health*, V. 29, N. 3, 1990, pp. 219-231. Consultado de: <<https://www.jstor.org/stable/27506069>>.

SILVEIRA, N. Jung: vida e obra. 16ª ed. Ver. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

SIQUEIRA, D. Novas religiosidades na capital do Brasil. Recuperado em 23 de abril de 2018 de <[http://C:/Users/usuario/Downloads/12379-Texto%20do%20artigo-15262-1-10-20120513%20\(1\).pdf](http://C:/Users/usuario/Downloads/12379-Texto%20do%20artigo-15262-1-10-20120513%20(1).pdf)>.

SOCCHI, V. Religiosidade e o adulto idoso. In: WITTER, G. P. (Org.). **Envelhecimento: referenciais teóricos e pesquisas** (pp. 87-101). Campinas, SP: Alínea, 2006, pp. 87-101.

TORRES, A.R.R. Religião: a ontologia pessoal. In: ANGERAMI, V.A. (Org). **Psicologia e Religião**. SP. Pioneira Thomson Learning, 2008.

VIETEN, C.; SCAMMELL, S.; PILATO, R.; AMMONDSOON, I.; PARGAMENT, K.I.; LUKPFF, D. Spiritual and Religious Competencies for Psychologists. **Psychology of Religion and Spirituality**, 2013, V. 5, N 3, 129 – 144. Supplemental materials: DOI: <<http://dx.doi.org/10.1037/a0032699.sup>>.