

Thiago Costa
Renato Cani
Evandro Duarte
Ariadne Marinho
Organizadores

DIMENSÕES DO PENSAMENTO

Estudos em Educação, Política, Ciência e Arte - Volume 1



DIMENSÕES DO PENSAMENTO

Estudos em Educação, Política, Ciência e Arte - Volume 1





AVALIAÇÃO, PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram avaliados por pares e indicados para publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária responsável: Aline Grazielle Benitez CRB-1/3129

I31 Dimensões do Pensamento: Estudos em Educação,
1.ed. Política, Ciência e Arte - Volume 1 [recurso eletrônico] /
Thiago Costa... [et al.]. – 1.ed.
Curitiba-PR: Editora Bagai, 2022. 227 p.

Outros autores: Renato Cani; Evandro Duarte;
Ariadne Marinho.

Acesso em www.editorabagai.com.br

Bibliografia.
ISBN: 978-65-5368-099-9

1.Educação. 2. Política. 3. Ciência.
I. Costa, Thiago. II. Cani, Renato. III. Duarte, Evandro.
IV. Marinho, Ariadne.

03-2022/40

CDD 370.7

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação: Ciência 370.7

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-099-9.04.08.22>

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização prévia da **Editora BAGAI** por qualquer processo, meio ou forma, especialmente por sistemas gráficos (impressão), fonográficos, microfílmicos, fotográficos, videográficos, reprográficos, entre outros. A violação dos direitos autorais é passível de punição como crime (art. 184 e parágrafos do Código Penal) com pena de multa e prisão, busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610 de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

Este livro foi composto pela Editora Bagai.

 www.editorabagai.com.br

 [/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)

 [/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)

 contato@editorabagai.com.br

Thiago Costa
Renato Cani
Evandro Duarte
Ariadne Marinho
Organizadores

DIMENSÕES DO PENSAMENTO

Estudos em Educação, Política, Ciência e Arte - Volume 1



1.ª Edição - Copyright© 2021 dos autores
Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es). As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

<i>Editor-Chefe</i>	Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	Os autores
<i>Diagramação</i>	Lucas Augusto Markovicz
<i>Capa</i>	Alexandre Lemos
<i>Imagem</i>	https://bit.ly/3dhedrQ
<i>Conselho Editorial</i>	Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOCHAPECÓ Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo – CESUPA Dra. Andréia de Bem Machado – UFSC Dra. Andressa Grazielle Brandt – IFC – UFSC Dr. Antonio Xavier Tomo – UPM – MOÇAMBIQUE Dra. Camila Cunico – UFPB Dr. Carlos Luís Pereira – UFES Dr. Claudino Borges – UNIPIAGET - CV Dr. Cledione Jacinto de Freitas – UFMS Dra. Clélia Peretti – PUCPR Dra. Daniela Mendes V da Silva – SEEDUCRJ Dr. Deivid Alex dos Santos – UEL Dra. Denise Rocha – UFC Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima - UFPI Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESB Dr. Ernane Rosa Martins – IFG Dra. Flavia Gaze Bonfim – UFF Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes – UENP Dr. Hélder Rodrigues Maiunga – ISCED-HUILA - ANGOLA Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC Dra. Helisamara Mota Guedes – UFVJM Dr. Humberto Costa – UFPR Dr. Jorge Carvalho Brandão – UFC Dr. Jorge Henrique Gualandi – IFES Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya – CUIM-MÉXICO Dra. Karina de Araújo Dias – SME/PMF Dra. Larissa Warnavin – UNINTER Dr. Lucas Lenin Resende de Assis – UFLA Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFMT Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra – UFPB Dr. Marciel Lohmann – UEL Dr. Márcio de Oliveira – UFAM Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR Dra. Maria Caridad Bestard González - UCF-CUBA Dra. Maria Lucia Costa de Moura - UNIP Dra. Nadja Regina Sousa Magalhães – FOPPE-UFSC/UFPEL Dra. Patrícia de Oliveira - IF BAIANO Dr. Porfírio Pinto – CIDH - PORTUGAL Dr. Rogério Makino – UNEMAT Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS Dr. Ricardo Cauica Ferreira - UNITEL - ANGOLA Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO Dra. Rozane Zaionz - SME/SEED Dra. Sueli da Silva Aquino - FIPAR Dr. Tiago Tendai Chingore - UNILICUNGO – MOÇAMBIQUE Dr. Thiago Perez Bernardes de Moraes – UNIANDRADE/UK-ARGENTINA Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández – UCLV e CUM - CUBA Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoissell López Bestard- SEDUCRS

SUMÁRIO

PAULO FREIRE E OS PRINCÍPIOS QUE FUNDAMENTAM UMA PEDAGOGIA DA ESPERANÇA	17
--	-----------

Caroline Terra de Oliveira

A FORMAÇÃO HUMANA NOS ESCRITOS POLÍTICOS (1910-1926) DE ANTONIO GRAMSCI: A ORGANIZAÇÃO DA CULTURA COMO MEIO PARA A LUTA POLÍTICA.....	37
--	-----------

Evandro Santos Duarte

POR UMA RAZÃO QUE POSSIBILITE A COMPREENSÃO DAS RAZÕES DA EXISTÊNCIA À LUZ DE CONDORCET	59
--	-----------

Vanderlei Gualarte Farias

EDGAR ZILSEL (1891-1944) E O ENIGMA DAS ORIGENS. A INVENÇÃO DA CIÊNCIA COMO A INVENÇÃO DO INDIVÍDUO.....	77
---	-----------

Thiago Costa

REMBRANDT, EL PINTOR DE LEIDEN O SOBRE LA APROPRIACIÓN DEL SER.....	103
--	------------

Pablo Santamaría Alzate

UM MERGULHO NA PÓS-VERDADE: TERRAPLANISMO E OUTRAS CONSPIRAÇÕES	129
--	------------

Renato Cesar Cani

CURRÍCULO, GESTÃO E DEMOCRACIA	149
---	------------

Éderson Andrade | Jaqueline Mendes da Silva | Danillo Ferreira Mendes Silva

FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOBRE ENSINO DE GÊNERO E SEXUALIDADE: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DO DISCURSO	171
---	------------

Claúdia Janice Hilgert | Jaqueline Angelo dos Santos Denardin | João Carlos Rossi

**MEMÓRIAS DO ESTÁGIO DOCENTE: EPISÓDIOS DE
HOMOFOBIA E TRANSFOBIA NO PERÍODO DE ESTÁGIO
OBRIGATÓRIO DE UMA LICENCIATURA EM LETRAS 189**

Geovane César dos Santos Albuquerque

**RECORDAÇÕES DA CASA DOS VIVOS. O COTIDIANO
FEMININO NO HOSPITAL-COLÔNIA SÃO JULIÃO 205**

Ariadne Marinho

SOBRE OS ORGANIZADORES 225

ÍNDICE REMISSIVO 226

APRESENTAÇÃO

O Grupo de Pesquisa Transdisciplinar *Dimensões do Pensamento* foi criado buscando atender aos objetivos e as finalidades da Rede Federal de Educação Profissional, Técnica e Tecnológica, que contemplam a realização de pesquisas e estudos que visem à elaboração de soluções tecnológicas cujos benefícios se estendam à comunidade (Lei 11,892/2008, Art. 6º e 7º). Nesse sentido, entendemos que não há avanço intelectual, científico e tecnológico viável sem que se leve em consideração as dimensões inerentemente humanas, éticas, sociais, políticas e culturais das sociedades e diversos modelos de agrupamentos humanos. Por isso, o Grupo de Pesquisa Transdisciplinar *Dimensões do Pensamento* tem buscado fomentar o processo de produção de conhecimento no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) — *Campus Pontes e Lacerda/Fronteira Oeste*, por meio da organização das áreas disciplinares e curriculares agregadas em três linhas de pesquisa envolvidas nas análises dos diferentes aspectos que constituem o ser humano, bem como a totalidade concreta que o circunda.

Por meio do desenvolvimento de estudos e pesquisas acerca de temas *inter, trans e multidisciplinares*, o Grupo tem buscado a investigação dos elementos teóricos que permitam modificar e intervir na *práxis* social da comunidade acadêmica envolvida na realidade do IFMT — *Campus Pontes e Lacerda/Fronteira Oeste*. Composto por três linhas de pesquisa, busca-se tornar o conhecimento científico e tecnológico democrático e acessível a todos e a todas, contribuindo assim com novos saberes para a transformação social radical.

A linha de pesquisa 1, *Ciência, política e educação*, possui como objetivo examinar questões relacionadas à ciência, à política e à educação, partindo do contexto contemporâneo e tendo no horizonte as heranças intelectuais e materiais legados pela humanidade. Dispõe-se,

enquanto fundamento, as dimensões filosófica, política, pedagógica e científica dos seres humanos. Assim, a presente linha de pesquisa busca refletir sobre a construção dos paradigmas sociais e históricos da humanidade. Esses paradigmas são analisados e discutidos na busca pela construção de novas formas de sociabilidade e ordenamento social.

No mesmo caminho, a linha de pesquisa 2, *Estudos contemporâneos em ciência, tecnologia e arte*, tem como objetivo a análise dos impactos dos conceitos de ciência, de arte e de tecnologia no interior da sociedade contemporânea, notadamente a partir de diversas abordagens, como da filosofia da tecnologia, da estética, da história da ciência e história da arte. Isso se dá por meio da investigação das relações entre ciência, tecnologia e valores, bem como da abordagem acerca dos aspectos que orientam a produção de sentidos na atualidade, seja na arte, seja na ciência, destacando seu caráter histórico e, portanto, construído. Nesse sentido, procura-se revelar a importância do estético nos processos de significação e experiência de e no mundo, a partir de uma abordagem da história da cultura. Desta forma, a linha de pesquisa 2 busca uma reflexão transdisciplinar acerca dos processos de construção do conhecimento e seus instrumentos, teóricos e empíricos.

Por sua vez, a linha 3, *Identidade, Gênero e Cultura*, privilegia o exame das posições teóricas que agenciem rupturas com as ideologias normativas, notadamente aquelas fundamentadas em uma estrutura heteronormativa, masculina e caucasiana, que acionam dispositivos de controle e de constituição dos sujeitos. Como assinala Michel Foucault, “onde há poder, há resistências”; nesse sentido, as pesquisas constituem ao mesmo tempo posicionamentos políticos de insurreição, de insurgência e enfrentamento, vale dizer, de afirmação da diversidade dos modos de vida, de pensamento, de sentimento e de ação. Pretende-se, pois, acompanhar as estratégias conceituais de burla aos dispositivos de poder e controle disciplinar, sejam biopolíticos, sejam necropolíticos, em particular com discussões no espaço escolar e acadêmico.

Para alcançar os elementos teóricos descritos em cada uma das linhas de pesquisa, o Grupo tem buscado (i) promover encontros e ciclos permanentes de estudos que abranjam as linhas de pesquisa escolhidas; (ii) fomentar por meio de publicações e eventos a divulgação do conhecimento produzido pelas linhas de pesquisa; (iii) analisar questões relacionadas à ciência, política e educação dentro do contexto contemporâneo e do conhecimento produzido pela humanidade; (iv) investigar de modo amplo os aspectos que orientam a produção de sentidos na atualidade, na arte e/ou na ciência, destacando seu caráter histórico e, portanto, contingente; (v) analisar diversos saberes, diversas vozes, identidades, maneiras de ser, e novas formas de se constituir e organizar a sociedade de maneira racial e de gênero.

Buscando atender a todos os objetivos o grupo tem realizado continuamente as seguintes ações: (a) **ciclo de debates:** com a realização de encontros mensais para o estudo e a discussão de textos relacionados às ciências humanas, bem como das pesquisas em execução pelos membros do grupo; (b) **coordenação e organização** do *I Colóquio Dimensões do Pensamento* do IFMT - Campus Pontes e Lacerda/Fronteira Oeste, realizado no segundo semestre de 2021; e a proposta aqui apresentada de (c) **produção, organização e publicação de livro** sobre os projetos desenvolvidos pelos membros do grupo de pesquisa.

A produção, organização e publicação do livro que aqui apresentamos é o elemento final de um longo processo de fomento ao estudo de temas relacionados às linhas de pesquisa, sendo uma forma de divulgação do conhecimento produzido pela e para a comunidade acadêmica e escolar. Ademais, a presente obra busca promover o debate e a compreensão dos mecanismos, seja de entendimento, seja de transformação do mundo e da natureza no decurso da história, destacando o papel da ciência, das tecnologias e das artes visuais. Deste modo, propomos conferir protagonismos às resistências individuais e coletivas, bem como as variadas experiências de apreciação e inserção dos corpos, das identidades, dos gêneros e das subjetividades.

Por fim, a meta que permanece no horizonte de nossas ações e que motiva a produção da obra que ora se apresenta consiste no árduo e lento processo de construção de um conhecimento seguro, cientificamente orientado, bem como a realização da necessária emancipação dos/as sujeitos/as historicamente excluídos/as.

Os/a organizadores/a e
Grupo de Pesquisa Transdisciplinar
DIMENSÕES DO PENSAMENTO
Pontes e Lacerda, 15 de julho de 2022.

PREFÁCIO

É sempre uma honra e também uma grande responsabilidade prefaciara obra, que resulta em diversos trabalhos de pesquisadores (as) que buscam e trabalham com o conhecimento científico nas ciências humanas. Discutir as dimensões do pensamento passa, antes de mais nada, pela compreensão de processos formativos, políticos, culturais, tecnológicos, contemporâneos, ou seja, por diferentes vieses e olhares. Portanto, a obra que se apresenta aos leitores, coletânea de artigos científicos, estruturada em três linhas: **Ciência, política e educação; Estudos contemporâneos em ciência, tecnologia e arte; Identidade, interseccionalidade e cultura** apresentam discussões que versam sobre a construção do pensamento científico em diversos campos do conhecimento.

Assim, a obra é resultado do trabalho dos (as) pesquisadores (as) vinculados a grupos de pesquisas e debates que aconteceram em eventos científicos que tematizam as dimensões do pensamento. Para uma problematização inicial, vamos tratar do título da obra, empolgante e, em certa medida, inquietante, mas, pensar e refletir é isso, um processo constante de inquietações. O título da obra: Dimensões do pensamento traz duas palavras que nos chamam muito atenção, a primeira, dimensão, que entre as várias acepções, tomaremos a que nos interessa neste prefácio: extensões; a segunda, pensamento, que está ligado ao ato consciência de refletir, pensar, elaborar algo. Portanto, a obra Dimensões do pensamento nos provoca: quais seriam as extensões desse ato cognitivo? Até onde o pensamento pode nos levar? Quais reflexões podem advir deste processo?

A partir de então, a leitura da obra, em seus mais diversos capítulos, nos leva a essa problematização, a essa reflexão, sobre os lugares que o pensamento pode nos levar, e quando dizemos lugares, estamos nos referindo às reflexões.

Na linha 1: **Ciência, política e educação** encontramos o texto de Caroline Terra de Oliveira, intitulado: **Paulo Freire e os princípios que fundamentam uma pedagogia da esperança** traz algumas reflexões sobre quais seriam os fundamentos que pautam a pedagogia da esperança do autor e educador brasileiro Paulo Freire. Para tanto, a autora recorre, em suas reflexões, às diversas obras que Paulo Freire escreveu ao longo de sua vida. O texto busca refletir sobre o próprio conceito de esperança, como um *sonho possível* de melhoria, em especial das condições da classe trabalhadora, que passa pelo processo educativo, diante de uma sociedade desigual e injusta. Assim, o texto é um convite a reflexão sobre os conceitos que alicerçaram a vivência do educador brasileiro, mas também, a reflexão sobre os diversos momentos que vivemos, político, social, econômico e educacional.

Ainda nesta primeira linha da obra encontramos o capítulo de Evandro Santos Duarte, intitulado **A formação humana nos Escritos Políticos (1910-1926) de Antonio Gramsci: a organização da cultura como meio para a luta política**, o autor do capítulo traz uma discussão acerca de Antonio Gramsci, em especial, da formação humana, que precisa ser realizada a partir da passagem do senso comum e de uma visão folclórica da sociedade para uma visão filosófica, crítica da realidade social. O texto, além de propor uma discussão da obra de Antonio Gramsci, também traz à tona importantes reflexões sobre os conceitos de formação humana, tão necessários à sociedade contemporânea e de compreensão da realidade em que estamos inseridos.

Por sua vez, Vanderlei Gulart Farias, em seu texto **Por uma razão que possibilite a compreensão das razões da existência à luz de Condorcet** nos convida a uma reflexão sobre a sociedade do século XXI, em especial, as mudanças, transformações e disparidades e contradições que esta sociedade apresenta a luz das reflexões de Condorcet. O texto nos convida a pensar: quais seriam os caminhos para um mundo melhor/viável? Diante deste e de outros questionamentos

que o texto traz, o leitor fará um percurso pelos principais conceitos críticos da sociedade contemporânea.

Na linha 2: **Estudos Contemporâneos em Ciência, Tecnologia e Arte**, o capítulo de entrada, intitulado de **Edgar Zilsel (1891-1944) e o enigma das origens. A invenção da ciência como a invenção do indivíduo**, Thiago Costa traz uma rica discussão sobre as origens da ciência moderna, cujo fundamento é o texto “The social roots of science”, escrito em 1939 para uma conferência em Harvard, posteriormente desenvolvida no capítulo “The sociological roots of science”. No qual o filósofo de linha marxista, assegura que foi pela junção de três “estratos” sociais, a saber, os acadêmicos, os humanistas e os artesãos que a ciência moderna solidificou-se. Em seu estudo, Costa também apresenta estudiosos cujos pressupostos teóricos divergiram dos estudos de Zilsel, a exemplo de Alexandre Koyré, para quem a atividade científica relacionava ao domínio interior das ideias, uma perspectiva imanentista da ciência, em contraposição a abordagem que considerava fatores externos de Zilsel. Também Mauro Condé, para quem a abordagem de Zilsel apresentava sérias limitações, tal como considerar a ciência como uma invenção ocidental. Nesse texto, o leitor vê-se diante de um itinerário secular pelo qual a ciência moderna percorreu até sua sedimentação.

O texto **Rembrandt, El pintor de Leiden O sobre la apropiación del ser** de Pablo Santamaria Alzate faz uma reflexão interessante sobre o conjunto de obras de Rembrandt que tenham como temática o rosto e suas diversas dimensões. Neste texto, o leitor é convidado a refletir, sobre o olhar da arte, a condição humana, expressa no rosto, no olhar, daqueles que Rembrandt, de alguma maneira, pintou.

Já Renato César Cani em seu texto **Um mergulho na pós-verdade: terraplanismo e outras conspirações**, que por si só, o título do trabalho nos chama atenção para conceitos que acreditávamos já não existir mais na sociedade do século XXI e que, diante de inúmeras circulações nas mídias sociais, ganharam (e ganham) adeptos, o que

confronta o trabalho científico. Portanto, o texto de Renato César Cani nos convida a pensar na pós-verdade e na crescente onda de desinformação que alicerça esta sociedade em que estamos inseridos. Para tanto, o autor evidencia que uma reflexão sobre pós-verdade deve levar em conta diversos elementos, entre eles fatores sociais e políticos.

O primeiro texto que compõe a Linha 3, intitulada de **Identidade, Interseccionalidade e Cultura** é denominado de **Currículo, gestão e democracia**, nele, os autores, Éderson Andrade, Jaqueline Mendes da Silva e Danillo Ferreira Mendes Silva apresentam uma reflexão sobre os princípios norteadores de uma educação de qualidade. Para alcançar este objetivo, os autores defendem dois pontos fundamentais, o primeiro é a necessidade de compreensão e ação sobre práticas de currículo e de gestão escolar, as quais devem ser construídas democraticamente. Já a segunda, diz respeito aos campos do currículo e da gestão escolar potencializada e refletida de modo articulado. Para os pesquisadores, a qualidade do ensino não é algo pronto e acabado, se dá num espaço de luta para que os sujeitos envolvidos criem sentidos que possibilitem e promovam a qualidade, sendo assim, ela caracteriza-se em um constante vir a ser.

Compõe a obra também, o capítulo, **Formação de professores sobre ensino de gênero e sexualidade: possíveis contribuições da análise do discurso** no qual os autores Cláudia Janice Hilgert, Jaqueline Angelo dos Santos Denardin e João Carlos Rossi trazem a baila, uma reflexão sobre como a Análise Discurso de linha francesa pode se constituir como uma teoria de base para o ensino de gênero e sexualidade na formação docente. Isso posto que, a AD fundamenta-se na junção de três teorias distintas: materialismo histórico, a linguística e o discurso/psicanálise de linha lacaniana. Categorias de constituição do sujeito ideológico, do inconsciente e da língua que forma na/pela linguagem – discursividade. Nesse sentido, a contribuição da leitura é bastante produtiva para a formação de professores, pois é através do discurso que os sujeitos produzem e atribuem sentidos. De posse

do conhecimento desta teoria é possível que os docentes revejam posturas quanto ao ensino de gênero e sexualidade, na medida em que possibilita a eles, a partir de sua formação discursiva, enxergar de onde os estudantes se enunciam, cujo fulcro é orientar o ensino de um modo receptivo e confortável no qual se sintam livre de rótulos, intolerâncias e preconceitos.

No capítulo, **Memórias do Estágio Docente: episódios de homofobia e transfobia no período de estágio obrigatório de uma licenciatura em letras** de Geovane César dos Santos Albuquerque, temos uma visão subjetiva e objetiva da observação de seu período de estágio de docência no curso de Letras. Subjetivo na medida em que ele relata episódios de preconceitos de jovens com visão heteronormativa, os quais vivenciou e observou. E, simultaneamente, objetivo, porque o autor para além recordar olha tais episódios com isenção, no sentido de compreendê-los. Para isso, lança mão dos estudos sobre Educação Linguística Crítica e a Interseccionalidade, as quais pontua como sendo uma alternativa potencializadora para os educadores brasileiros.

No último capítulo da linha 3, **Recordações da casa dos vivos. O cotidiano feminino no hospital-colônia São Julião (1945-1975)** de Ariadne Marinho, o qual encerra a coletânea de textos da obra **Dimensões do pensamento**, a autora traz à baila uma reflexão sobre a mulher acometida de lepra internada, por vezes involuntariamente, no asilo-colônia de São Julião, no município de Campo Grande, antes da divisão de Mato Grosso. As discussões empreendidas por Marinho são norteadas pelos pressupostos de Judith Butler, Michael Foucault, relatos orais e pesquisa bibliográfica nas quais, ela discute uma diversidade de situações entrelaçadas, tais como: o isolamento de sujeitos acometidos pela lepra; segregação social como forma de suposto controle social em nome do qual, diretos dos sujeitos eram desrespeitados como forma de preservação da saúde da sociedade. Marinho propõe que questões relacionadas a gênero foram exponencialmente ampliadas naquele contexto, pois somente o fato de ser mulher numa sociedade

falocêntrica em si, já limitava os direitos das mulheres, e, adicionada a esta equação vinha o estigma, a mancha da lepra. As mulheres internas ficaram relegadas às vidas diminuídas num ambiente de exclusão e confinamento no qual até mesmo o direito natural destinado a todas as mulheres, ser mãe, lhes era roubado, na medida em que aquelas que porventura se tornaram mães naquele cenário foram privadas do convívio com seus filhos, que também eram depositados em orfanatos e privados do convívio familiar. O texto de Marinho encena um debate importante sobre a situação da mulher na sociedade da época e lança luzes sobre o apagamento de suas narrativas.

Para sumarizar, podemos dizer que, o livro **Dimensões do pensamento** traz a público um conjunto de capítulos transdisciplinares, nos quais os autores têm como escopo refletir sobre algumas situações pretéritas sobre as quais buscam compreender o passado como alternativa para melhor apreender o presente e assim prospectar um futuro mais humano. Vemos também um desejo de olhar a atualidade sob várias nuances, cujas perspectivas configuram um esforço para compreender os tempos em que vivemos, fato que dificulta bastante o trabalho do pesquisador que investiga o próprio momento histórico em que vive, o qual precisa atentar-se arduamente para não incorrer no erro de deixar que suas subjetividades sobreponham a objetividade necessária à pesquisa. É por valorizarmos o empenho dos pesquisadores e acreditarmos na capacidade de transformação na vida dos sujeitos advindos do ensino, da pesquisa e da extensão que recomendamos a leitura da obra em questão.

Desejamos a cada leitor e leitora uma boa leitura!

Prof. Dr. Epaminondas de Matos Magalhães (IFMT)
Prof. Dra. Vanderluce Moreira Machado (IFMT)

PAULO FREIRE E OS PRINCÍPIOS QUE FUNDAMENTAM UMA PEDAGOGIA DA ESPERANÇA

Caroline Terra de Oliveira¹

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente texto traz reflexões que foram debatidas no evento intitulado I Colóquio Dimensões do Pensamento, promovido pelo Grupo de Pesquisa Dimensões do Pensamento: Grupo de Pesquisa Transdisciplinar (CNPq/IFMT), do Instituto Federal Mato Grosso – Campus Pontes e Lacerda Fronteira Oeste, integrando a mesa-redonda com o tema: “O diálogo sobre a vida e a obra de Paulo Freire e os contributos de sua pedagogia da esperança em uma perspectiva crítica”.² Portanto, com base na temática proposta, construímos o debate, pautando-se nos seguintes questionamentos: Quais os pressupostos/os princípios que fundamentam a Pedagogia da esperança com base em Paulo Freire? Como podemos fortalecer a Pedagogia da esperança frente a tantos desafios que se impõem, na atualidade, para a escola e para a docência? Por que é tão necessária, nos dias de hoje, uma Pedagogia da esperança?

¹ Professora Adjunta do Departamento de Ensino da Faculdade de Educação na Universidade Federal de Pelotas. Graduada em História Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG (2003) e Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil - ULBRA (2013). Especialista em Sociedade, Política e Cultura do Rio Grande do Sul pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG (2004). Mestre em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG (2008). Doutora em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG (2013). Na Educação Básica, foi professora de História no Ensino Médio e nos Anos Finais do Ensino Fundamental na Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul. Integra o grupo de pesquisa Filosofia, Educação e Práxis Social (FEPráxis/UFPel). Temáticas de interesse: Educação e mundo do trabalho, Educação Ambiental, Educação Popular, Educação de Jovens e Adultos, Ciências da Natureza na Educação Infantil e nos Anos Iniciais. Orcid: 0000-0001-9710-1382

² Evento realizado no dia 26 de outubro de 2021 de forma on-line, com transmissão pela plataforma do YouTube.

O presente debate não se refere somente à obra intitulada Pedagogia da esperança, publicada em 1992. A Pedagogia da esperança é um dos princípios fundamentais da concepção de educação libertadora com base em Paulo Freire. Assim, vários aspectos da sua obra como um todo, serão abordados em termos de discussão conceitual. Desse modo, o capítulo integra vários aspectos explorados ao longo de diversas de suas obras, em especial: Conscientização: teoria e prática da Libertação; Medo e Ousadia; Ação Cultural para a Liberdade; Educação e Mudança; Pedagogia do Oprimido; Pedagogia da Esperança; Pedagogia da Autonomia; entre outros, como a Pedagogia dos sonhos possíveis e a Pedagogia da Indignação.

O capítulo está estruturado nos seguintes pontos: em um primeiro momento, destaca-se uma breve biografia de Paulo Freire, refletindo sobre sua trajetória política e profissional, enquanto professor e militante – como sendo um *andarilho da esperança*, tal como denominado por Andreola (2006); no segundo momento, o texto debate a esperança enquanto imperativo existencial e histórico necessário à condição humana de *ser mais*, abordando os conceitos de inédito-viável e situações-limites; o terceiro ponto, discute a categoria do diálogo como sendo um dos alicerces da esperança na educação, enfatizando o diálogo colaborativo, crítico e desvelador da realidade como fundamento da educação libertadora; o quarto momento debate a Pedagogia da esperança como processo necessário à formação permanente de professores e professoras na contemporaneidade, realizando uma reflexão crítica sobre a visão empresarial e o gerencialismo na educação; por fim, discute-se a dimensão política da categoria esperança em Freire, salientando sua incumbência revolucionária, seu dinamismo transformador, no processo de conhecimento, denúncia e anúncio de possibilidades.

PAULO FREIRE: O *ANDARILHO DA ESPERANÇA*

A trajetória de Paulo Reglus Neves Freire fundamenta a sua visão de educação libertadora. Desde sua infância com dificuldades

em Jaboatão, passando pela sua formação pedagógica no Serviço Social da Indústria (SESI), sua convivência com professores e professoras de escolas primárias em Recife, seu trabalho nos bairros da periferia como educador popular de crianças, jovens e adultos no Movimento de Cultura Popular de Pernambuco, até o seu exílio na Bolívia e, logo depois no Chile, constituíram-se em experiências consolidadoras do seu pensamento e de sua compreensão sobre a realidade da América Latina, vivências que constituíram a base para pensar a Pedagogia da esperança. Sobre a trajetória de Freire, enfatiza Andreola: “No nível da práxis histórica da libertação, esse processo amplo teve suas expressões concretas nos movimentos populares, nas lutas sindicais, nas organizações estudantis, nas comunidades de base, em diferentes formas de educação popular e em movimentos revolucionários”. (ANDREOLA, 2006, p. 25).

Sobre o papel do exílio na sua formação, Freire faz a seguinte reflexão: “O exílio foi o último período de meu desenvolvimento na pedagogia e na política, para a minha compreensão da política da educação. (...). É impossível que alguém esteja exposto a tantas culturas e países diferentes, numa vida de exílio, sem que aprenda coisas novas e reaprenda velhas coisas” (FREIRE, 1987, p. 26). Nestas vivências, portanto, encontra-se a essência do significado da Pedagogia da Esperança, do entendimento de *sonho possível*, elaborados por Paulo Freire.

O sentido da postura e visão de mundo de Freire, do compromisso assumido política e afetivamente está intimamente relacionado com a sua trajetória de vivência com os sujeitos oprimidos, com a classe trabalhadora: daí que essa vivência com os esfarrapados do mundo permitiu o conhecimento das condições de desumanização do povo da América Latina e de outros continentes, experiências que possibilitaram a reflexão das contradições da realidade em que vivemos, que despertaram o sentimento de indignação contra todo tipo de injustiça – a *indignação* também é componente fundamental da Pedagogia da esperança e da busca pelos inéditos-viáveis.

Assim, é importante destacar que Paulo Freire, como diz Balduino Andreola (2006), foi um “eterno andarilho da esperança, do diálogo, da libertação, do óbvio”. (ANDREOLA, 2006, p. 20). Buscou, ao longo de sua trajetória enquanto professor e militante, mobilizar, construir e fortalecer uma Pedagogia da esperança, como um sonho coletivo na educação. Sua trajetória profissional e obra, deixaram um legado que evidencia a relação estreita que sempre buscou construir entre a teoria e a prática, como já problematizou em diversas de suas obras e, podemos citar como exemplo, o texto da Pedagogia da Autonomia, intitulado “Ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo”.

Procuramos enfatizar, portanto, a potencialidade da Pedagogia da esperança na construção de sujeitos utópicos e de práticas educativas que atuem a partir da perspectiva de que “mudar é difícil, mas é possível”, como diria Freire (2000, p. 114). Ainda retomo as palavras de Freire para expressar a urgência da manutenção da Pedagogia da Esperança como sendo um desafio aos educadores. Assim, constitui-se como princípio necessário para o enfrentamento da concepção fatalista da realidade enfatizada pela ideologia neoliberal:

Para mim, a briga pela atualização do sonho, da utopia da criticidade, da esperança é a briga pela recusa, que se funda na justa raiva e na ação político-ética eficaz, da negação do sonho e da esperança. Não posso aceitar calado e “bem-comportado” que um bilhão de desempregados com quem o século se encerra sejam considerados uma pura fatalidade deste momento. Nenhuma realidade social, histórica, econômica é assim porque está escrito que assim seja. Enquanto presença na História e no mundo, esperançadamente luto pelo sonho, pela utopia, pela esperança (...). (FREIRE, 2000, p. 115-6).

Em Paulo Freire, a Pedagogia da esperança é o fundamento necessário à construção dos *inéditos-viáveis* para a educação e, em tempos de ataques à democracia, de reivindicação pelo retorno da Ditadura

Militar por parte de grupos conservadores e reacionários no Brasil, lembramos episódios presentes na História do país que repercutiram no exílio de Paulo Freire na década de 60 no Chile, período em que escreveu uma de suas principais obras, a *Pedagogia do Oprimido* – livro que é referência e destaque no cenário nacional e internacional. Neste debate, encontra-se a importância da categoria do diálogo na trajetória de vida e nas formulações teóricas da obra de Paulo Freire, tal como enfatiza Andreola: “[...] o diálogo freireano insere-se num processo histórico amplo, de luta, transformação e libertação dos povos latino-americanos. A fase áurea de tal processo pode ser estabelecida nas décadas de 1950 e 1960. Depois veio a repressão violenta dos regimes autoritários de todos nós conhecidos” (ANDREOLA, 2006, p. 24).

Destaca-se que a concepção de sonho e esperança, em Freire, está intimamente relacionada à necessária busca de um conhecimento crítico sobre a realidade e mobilização de práticas transformadoras das condições opressoras de nossa sociedade.

(...) não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens. A utopia implica essa denúncia e esse anúncio, mas não deixa esgotar-se na tensão entre ambos quando da produção do futuro antes anunciado e agora um novo presente. A nova experiência de sonho se instaura, na medida mesma em que a história não se imobiliza, não morre. Pelo contrário, continua (FREIRE, *Pedagogia da Esperança*, 2006, p. 91-2).

Assim, frente ao contexto de incertezas da contemporaneidade, de insegurança e precarização do trabalho docente, de aumento da desigualdade social e dos processos de exploração do ser humano e da natureza, enfatiza-se o grande valor da trajetória profissional e da obra de Paulo Freire na atualidade, enquanto pensador, militante e educador crítico.

A ESPERANÇA ENQUANTO IMPERATIVO EXISTENCIAL E HISTÓRICO

Na sua obra *Pedagogia da Esperança*, Freire afirma que a esperança é um imperativo existencial e histórico. Assume a esperança como sendo um conceito central à condição humana de *ser mais*, afirmando-se como necessidade ontológica. Assim, negar a esperança é negar aquilo que nos faz humanos. Portanto, essa busca pelo *ser mais* é vocação ontológica do ser humano, uma vez que está permanentemente disposto a aprender, a saber, a interrogar, a buscar, a criar. Nas suas palavras: “Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança”. (FREIRE, 2006, p. 91).

Assim, em Paulo Freire, o sentido da busca pelo *ser mais* está relacionado à necessidade histórica de humanização dos oprimidos frente à condição de desumanização a que se veem submetidos. A opressão existe quando é negado este direito aos humanos de *serem mais*. À esperança, portanto, insere-se a concepção de inacabamento, sendo a compreensão da infinitude de cada sujeito: o outro em seu contexto é o inacabado, é abertura infinita, é aspiração, é energia criadora, está inserido num contínuo processo de desenvolvimento afetivo, moral e intelectual.

A esperança, como necessidade ontológica, impulsiona o embate, integrando “[...] parte da natureza pedagógica do processo político de que a luta é expressão” (FREIRE, 1992, p. 6). Nas palavras do autor:

Em minha visão, “ser” no mundo significa transformar e retransformar o mundo, e não adaptar-se a ele. Como seres humanos, não resta dúvida de que nossas principais responsabilidades consistem em intervir na realidade e manter nossa esperança. (FREIRE, 2001, p. 36).

Paulo Freire, porém, não nega a existência da desesperança como algo concreto, que possui razões históricas e econômicas que explicam a sua existência. Conforme Paulo Freire, a desesperança é percepção distorcida da realidade: a desesperança é um projeto de negação das

alternativas que podem romper com as desigualdades e injustiças sociais presentes no atual modelo de desenvolvimento; por isso afirmamos que a desesperança é um projeto (é noção fatalista da História, é a negação autoritária do sonho; a desesperança é um projeto do atual modelo de produção econômica que busca por sujeitos da adaptação e não da transformação). Por esses, e outros inúmeros motivos aqui elencados, a Pedagogia da esperança se faz necessária, ante a necessidade de reinventar a escola, as relações sociais e práticas pedagógicas, reinventar o currículo e democratizar o acesso ao conhecimento científico.

Ao refletir sobre o contexto de adversidades que vivenciam as classes populares na obra *Política e Educação* (FREIRE, 2001a), destacando a miséria das favelas, o desemprego, a violência, bem como as problemáticas relacionadas à infraestrutura das escolas, coloca a esperança como um direito necessário para o rompimento do processo de desumanização: “É preciso que as maiorias tenham o direito à esperança para que, operando o presente, tenham futuro” (FREIRE, 2001a, p. 51).

Especialmente, referindo-se à prática dos educadores, Freire relaciona a concepção de esperança aos conceitos de: inédito-viável, que consiste no sonho que se busca através da educação; utopia e sonho possível, o qual corresponde ao desenho que temos do futuro, os projetos que mobilizam a nossa práxis – a utopia é o horizonte possível. Estes elementos são fundantes de uma Pedagogia da esperança.

Em sua obra *Ação cultural para a liberdade*, Paulo Freire remonta à esperança como sendo um desafio à ação de todo professor e professora que compreende a educação como campo de possibilidades e de anúncio e concretização dos sonhos possíveis. Em sua obra *Conscientização: teoria e prática da libertação* destacam que a percepção da importância da necessidade de superação de uma realidade opressora passa pelo imperativo do reconhecimento dessa luta por parte dos oprimidos, através da percepção das contradições de sua situação existencial, desvelando o que o autor denomina de situações-limites. E a Pedagogia da

esperança é construída a partir da percepção destas situações-limites e da necessidade de sua superação na busca pelos inéditos-viáveis.

Freire enfatiza que o processo de construção dos sonhos possíveis, orientados pela Pedagogia da esperança, passa pelo imperativo de conhecer e ultrapassar o que o autor denomina de situações-limites: compreender os desafios vivenciados, refletir e engajar-se num movimento de superação destas barreiras que tornam inviáveis a concretização dos sonhos.

A mobilização pela busca dos inéditos-viáveis exige o conhecimento crítico da realidade e o compromisso da luta – luta que é coletiva - com a criação das condições sociais que possibilitem a concretização dos projetos e sonhos almejados. Mas, é preciso cultivar a esperança, educar a esperança, como diz o autor, e ela será fomentada no coletivo. E a educação, sendo construída no coletivo, depende fundamentalmente da esperança.

O inédito-viável é expressão das alternativas e projetos voltados para o campo das possibilidades, sendo construído a partir da práxis humana, nutrindo-se da esperança que existe em cada ser humano na busca por um mundo mais justo, solidário e humanizador, tendo em seu fundamento a inconclusão humana (a busca pelo *ser mais*). O inédito-viável é o sonho socialmente pretendido, é a utopia historicamente possível que renasce permanentemente.

Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, cita Álvaro Vieira Pinto, reportando-se à construção do conceito das situações-limites como sendo as condições concretas e históricas de um determinado contexto de realidade que desafiam os seres humanos à sua negação ou aceitação passiva. O enfrentamento em relação às situações-limites não depende da dimensão do problema, mas da compreensão que os humanos possuem diante das possibilidades de reinventar novas condições de sua existência individual. As situações-limites, portanto, seriam a nascente do qual parte o sentido da existência de um comportamento não contemplativo:

Esta é a razão pela qual não são as situações-limites, em si mesmas, geradoras de um clima de desesperança, mas a percepção que os homens tenham delas num dado momento histórico, como um freio a eles, como algo que eles não podem ultrapassar. (FREIRE, 1987, p. 90).

Dentro deste contexto, ressaltamos a importância do aspecto educativo da indignação política, como sentimento necessário para a ousadia do mover-se na esperança frente a contextos opressivos, angustiantes e desesperadores. Neste aspecto, Freire destaca a diversidade de sentimentos que integram o cotidiano dos educadores e que fundamentam suas práticas pedagógicas, sendo presente a indignação e o medo como processos que podem contribuir para o imobilismo ou desafiar os ao espanto, a suspeita e à ousadia, enfim, provocá-los ao exercício crítico de usas opções políticas, metodológicas e epistemológicas. Segundo Freire (1986, p. 70): “(...) o medo vem de seu sonho político, e negar o medo é negar o sonho”.

O medo pode corresponder ao respectivo conteúdo que paralisa ou mobiliza o educador a contestar as obviedades teóricas e a romper com a vivência da desesperança:

(...) o que não posso permitir é que meu medo seja injustificado e que me imobilize. Se estou seguro do meu sonho político, então uma das condições para continuar a ter esse sonho é não me imobilizar enquanto caminho para a sua realização. E o medo pode ser paralisante. (FREIRE, 1986, p. 70).

De acordo com Freire, o inédito-viável é expressão da potencialidade da imaginação criadora, tal qual problematiza Gaston Bachelard (1993; 2001), quando afirma a importância da imaginação criadora no desenvolvimento da ciência, destacando que todo o projeto um dia foi sonhado.

A partir da leitura crítica do mundo, de escuta do saber de experiência, o educador elabora imagens do amanhã, imagens de esperança

de um mundo melhor – porque a educação trabalha com a ideia de futuro. Por esse motivo, a utopia na concepção freireana, necessita da criatividade transformadora da imaginação, tal como problematiza Gaston Bachelard (1993; 2001), para conjecturar o projeto do sonho possível, a ser concretizado pela ação política.

Em Freire, portanto, a imaginação criadora possui relevância na medida em que se mostra como um desenho de um mundo sonhado, como destaca no livro *Pedagogia da esperança*:

(...) o sonho é tão necessário aos sujeitos políticos, transformadores do mundo e não adaptáveis a ele, quanto, fundamental é, para o trabalhador, que projete em seu cérebro o que vai executar antes mesmo da execução. (FREIRE, 1992, p. 92).

O sentido de construção dos *sonhos possíveis* está relacionado à expectativa, ao desejo que se projeta para a perspectiva de concretude no futuro. Esta expectativa confiante constitui a *esperança*. E esta concepção de esperança em Freire (esperança enquanto expectativa confiante), está muito articulada com a compreensão problematizada pelo filósofo Ernst Bloch (2005; 2006a; 2006b): em vista disso, há que considerar o necessário diálogo entre Paulo Freire e Ernst Bloch acerca do Princípio e da Pedagogia da esperança.

Podemos destacar que o sentido do conceito de utopia na obra de Freire ultrapassa o significado relacionado ao senso comum: não constitui projeto irrealizável, mas sim, processo transformador e mobilizador, que envolve a relação dialética entre conhecimento crítico e práxis social. A citação a seguir expressa a utopia como um ato de conhecimento crítico da realidade:

A utopia exige o conhecimento crítico. É um ato de conhecimento. Eu não posso denunciar a estrutura desumanizante se não a penetro para conhecê-la. Não posso anunciar se não conheço, mas entre o momento do anúncio e a realização do mesmo existe algo que deve ser destacado: é que o anúncio não é anúncio

de um ante-projeto, porque é na práxis histórica que o anteprojecto se torna projecto. É atuando que posso transformar meu anteprojecto em projecto (...). (FREIRE, 1979, p. 16).

Assim, a luta pela concretização dos inéditos-viáveis deve ser movida com esperança, com otimismo crítico – na ótica de Freire. O ser humano sonha com esperança quando existe confiança na potencialidade da sua capacidade de criação e realização – esperança não é espera vã, mas ação política.

O DIÁLOGO COMO UM DOS ALICERCES DA ESPERANÇA NA EDUCAÇÃO

Outro aspecto fundante da concepção de educação libertadora em Freire diz respeito à construção do diálogo entre educador e educando: este deve se basear na esperança confiante, na fé e na capacidade humana de *ser mais*. Streck coloca que “[...] na Pedagogia do oprimido (1981, p. 97) a esperança se faz presente como condição para o diálogo, junto com o amor, a humildade, a fé nos homens e nas mulheres. A confiança se instaura no diálogo que, por sua vez, é movido pela esperança” (STRECK, 2008, p. 161). Freire, neste sentido, salienta este aspecto afirmando que “(...) o diálogo é o encontro dos homens para Ser Mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer, já não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso” (FREIRE, 1987, p. 82).

Freire trabalhou também a *pedagogia do conhecimento* enquanto pronúncia do mundo vivido. Conhecimento que se constrói a partir do diálogo colaborador, crítico e desvelador de realidades, questionador da nossa forma de estar sendo no mundo, o que o autor denomina de *diálogo autêntico* – que se refere ao compromisso dos sujeitos de colaborar na construção do mundo comum.

Por esse motivo, a construção da Pedagogia da esperança que projeta os *sonhos possíveis* não se realiza de forma isolada, desvinculada das situações concretas de existência com o outro, mas no diálogo em co-laboração pela criação das condições de possibilidades. Andreola critica o que ele denomina de “senso comum freireano”, o qual exprime uma visão reducionista do diálogo como sendo uma técnica ou método (ANDREOLA, 2006). Remetendo-se a esta reflexão o autor destaca um questionamento realizado pelo próprio Freire em relação ao diálogo: “Será que se trata de um método?” E [Freire] responde dizendo que é, realmente, um método, mas não um método pedagógico e, sim, um método epistemológico. E acrescenta que ele sempre se preocupou com uma nova teoria do conhecimento” (ANDREOLA, 2006, p. 29).

O diálogo na perspectiva da educação libertadora é movido na esperança, funda-se na fé nos homens e na sua capacidade de criação, exige dos homens e mulheres uma visão e postura desafiadora diante dos problemas da realidade que os impedem de humanizar-se: “Se o diálogo é o encontro dos homens para *Ser Mais*, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer, já não pode haver diálogo. Seu encontro é vazio e estéril”. (FREIRE, 1987, p. 47). Sobre o lugar da esperança no diálogo, afirma Zitkoski: “A proposta de uma educação humanista-libertadora em Freire tem no diálogo/dialogicidade uma das categorias centrais de um projeto pedagógico crítico, mas propositivo e esperançoso em relação a nosso futuro”. (ZITKOSKI, 2008, p. 117).

Na premissa de uma Pedagogia da esperança, o ser humano deve romper com a visão fatalista da realidade e atuar no mundo de forma a transformá-lo em um contexto com justiça social, com a construção de relações entre o ser humano e a natureza que sejam diferentes da forma como estão sendo construídas atualmente – no qual as necessidades de acumulação de riqueza na sociedade atual exigem de forma crescente uma intensificação das relações sociais de exploração, opressão e dominação do ser humano e da natureza.

E a esperança possibilita vislumbrar um outro cenário, diferente do cenário de desesperança que se apresenta nos dias de hoje, por isso a esperança possui um conteúdo revolucionário: “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”, conforme as palavras de Paulo Freire.

A PEDAGOGIA DA ESPERANÇA COMO PROCESSO NECESSÁRIO À FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES E PROFESSORAS NA CONTEMPORANEIDADE

O desafio atual da escola pública é romper com os condicionamentos históricos que geram a desesperança, instituindo propostas educacionais que tenham como referência a Pedagogia da esperança. Assim, a esperança é componente fundamental no processo de formação permanente dos educadores, pois: constitui-se como base para a reflexão sobre o projeto de escola e o projeto de sociedade que defendemos e queremos edificar; a esperança é importante para a socialização de experiências de formação na escola; torna-se relevante para os professores e professoras poderem vislumbrar e construir alternativas que possam se contrapor à lógica e à visão empresarial que invadem as escolas nos dias de hoje; neste sentido, a Pedagogia da esperança, com base em Freire, questiona o gerencialismo na educação, critica a visão empresarial, a perda de autonomia do trabalho docente, bem como a descaracterização do trabalho dos professores e professoras enquanto trabalho intelectual – características atuais de uma educação bancária; e Pedagogia da esperança é fundamental para a constituição e o fortalecimento de um trabalho coletivo, colaborativo e solidário na escola.

Conforme debatem Pina e Gama (2020), ainda nos anos 1990, dois organismos empresariais assumiram a função de orientar o avanço das políticas neoliberais na educação escolar, destacando-se o Grupo de Institutos Fundações e Empresas (GIFE) e o Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social (IE). Este projeto para a educação básica, que os autores denominam de Direita para o Social

(DPS), defende a noção de parceria, o gerencialismo na educação e a escola enquanto instituição que deverá difundir os valores e preceitos empresariais. Além disso, a DPS estipula um padrão de qualidade para a educação básica, no qual temos as avaliações externas como o parâmetro considerado mais adequado para mensurar a “taxa de retorno” dos investimentos, conforme a percepção do referido grupo. Sobre o gerencialismo na educação salientamos que:

O gerencialismo na educação defende o Estado Mínimo (otimização dos recursos financeiros para as instituições públicas), os princípios da Nova Gestão Pública (que valoriza a eficiência, a eficácia e a produtividade do profissional da educação, em detrimento da formação humanístico-cultural). Pensa-se num novo perfil de profissional inspirado nas organizações privadas. (PINA; GAMA, 2020, p. 345).

Diante deste cenário educacional, a Pedagogia da esperança, deverá se constituir como o alicerce para a superação das situações-limites que se apresentam como barreiras à transformação/reinvenção da escola nos moldes de uma Pedagogia crítica. Sendo assim, é imperativo “[...] o desenvolvimento e a prática de proposições formativas contra-hegemônicas, centradas na elevação do padrão cultural dos trabalhadores por meio da transmissão do conhecimento científico, filosófico e artístico em suas formas mais desenvolvidas”. (PINA; GAMA, 2020, p. 360).

Neste sentido, a esperança é compreendida como aspecto fundante da dimensão política da educação, fornecendo subsídios às ações transformadoras e às alternativas que se contrapõem ao contexto neoliberal na escola. Sobre isso, destaca Freitas:

Temática que persiste no conjunto de suas últimas obras, a esperança, compreendida como uma necessidade ontológica do ser humano, é analisada como atitude a ser criticamente desenvolvida pelas práticas formadoras comprometidas com uma posição progressista da educação. No desenvolvimento de sua criticidade, cons-

titui-se enquanto pedagogia que orienta a construção do sonho coletivo a partir da vivência da dialeticidade da denúncia e do anúncio, viabilizando a construção do inédito-viável e desafiando o senso comum a orientar-se a partir de uma consciência democrática (FREITAS, 2004, p. 82).

Para uma reinvenção da escola é preciso a *denúncia militante* – nesse caso, compreender e analisar as *situações-límites* do contexto escolar, denunciar a visão empresarial que se fortalece na escola pública, bem como a estrutura desumanizante, para vislumbrar os *inéditos-viáveis* na educação. Freire concebe a esperança como processo que emerge da indissociabilidade entre denúncia e anúncio: “Não há anúncio sem denúncia, assim como toda denúncia gera anúncio. Sem este, a esperança é impossível”. (FREIRE, 1981, p. 48).

Afirmamos que a Pedagogia da esperança é princípio necessário para o enfrentamento das propostas educativas empresariais que estão se consolidando na escola, como também se torna relevante para a construção de uma gestão democrática nestas instituições – uma esperança alicerçada na construção coletiva de um projeto educativo comprometido com as classes populares e a democratização do conhecimento científico. Sendo assim, é orientada pelo compromisso e ousadia da escola e de seus educadores de refletir criticamente, de questionar e contestar as propostas educativas que vão ao encontro dos ideais da estrutura dominante de distribuição do capital e do conhecimento (como já foi destacado, há a necessidade de contestar o gerencialismo na educação e o vínculo, cada vez mais forte, que se estabelece entre o currículo escolar e as avaliações externas – fator que contraria a investigação dos temas geradores, tão enfatizado por Paulo Freire ao pensar a educação de jovens e adultos).

A esperança é necessária, mas não é suficiente, como diz Freire (1981), pois ela, sozinha não tem o poder de transformar a realidade; a esperança necessita da práxis para se tornar concretude histórica – o que o autor denomina de *denúncia militante* – “o futuro anunciado vai

nascendo da denúncia militante” (FREIRE, 1981, p. 48): “[A esperança], ela só, não ganha a luta, mas, sem ela, a luta fraqueja e titubeia” (FREIRE, 1992, p. 6). A esperança, portanto, deve ser alicerçada na práxis e não na espera vã, no imobilismo, na resignação e no conformismo, características estas da desesperança.

A DIMENSÃO POLÍTICA DA ESPERANÇA COMO ENFRENTAMENTO AO PROCESSO NEOLIBERAL DA EDUCAÇÃO

A Pedagogia da esperança tem como fundamento a compreensão da História como possibilidade, negando as concepções fatalistas sobre o contexto de realidade que nos cerca: assim, tanto Ernst Bloch, como Paulo Freire argumentam em favor de uma *esperança crítica* - que colabora para o contragolpe antecipador e não para embelezar o existente, nas palavras de Bloch (2005; 2006a; 2006b). Portanto, superar a concepção fatalista da realidade é um dos sentidos da esperança na educação:

E se o homem é capaz de perceber-se, enquanto percebe uma realidade que lhe parecia “em si” inexorável, é capaz de objetivá-la, descobrindo sua presença criadora e potencialmente transformadora desta mesma realidade. O fatalismo diante da realidade, característico da percepção distorcida, cede lugar à esperança. Uma esperança crítica que move os homens para a transformação (FREIRE, 1983, p. 51).

O conceito de esperança possui um interesse revolucionário de ultrapassar o ruim existente para a concretização dos sonhos com uma vida melhor. É neste sentido que ambos os autores defendem a argumentação em torno do conceito de *esperança crítica*, a qual envolve uma incumbência revolucionária, compreendendo uma irreconciliação do sujeito com a sua situação existente: o processo pedagógico funda-se na esperança e na crença de que a mudança é possível.

A dimensão política da categoria esperança, assim, refere-se à importância de, enquanto educadores, assumirmos um posicionamento

face ao processo neoliberal da educação que, na atualidade, assume a lógica empresarial como orientadora das ações na escola e das políticas educacionais. Neste cenário, percebe-se a emergência de processos de padronização dos objetivos de aprendizagem, em escala nacional, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), fator que implica na padronização dos materiais didáticos (PINA; GAMA, 2020). Conforme enfatizam Pina e Gama (2020):

Em suma, os reais objetivos do projeto formativo do empresariado são: i) a escola pública para integração, convivência, apaziguamento, adaptação e empregabilidade precária para os trabalhadores; ii) avanço no mercado de materiais didáticos e exploração de um mercado inteiramente novo de formação docente; consultoria; sistemas informatizados; iii) o controle do trabalho educativo. (PINA; GAMA, 2020, p. 360).

Freire destaca que o sonho fundamentado na esperança possui uma natureza política, sendo um desafio ético e estético: pois pressupõe a fé na capacidade dos humanos de reinventar coletivamente as condições para a construção de uma vida mais digna e solidária, alicerçada em pressupostos democráticos da educação.

Essa premissa implica romper com a ética do mercado, da expansão desenfreada do capital e das desigualdades que o caracterizam, além de assumirmos a necessidade de uma ética ecológica que “(...) ganha uma importância fundamental neste fim de século. Ela tem de estar presente em qualquer prática educativa de caráter radical, crítico ou libertador” (FREIRE, 2000, p. 67). Freire, desse modo, salienta a importância de pensarmos as questões ambientais para além da ética do mercado e do lucro:

(...) urge que assumamos o dever de lutar pelos princípios éticos mais fundamentais como do respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas. Não creio na amorosidade entre homens e mulheres, entre

os seres humanos, se não nos tornarmos capazes de amar o mundo (...). (FREIRE, 2000, p. 67).

Freire coloca a esperança como aprendizagem política de exercício e comprometimento com uma utopia. Nesta perspectiva, em um contexto de desesperança e desespero, encontra-se o imperativo de educarmos a nossa esperança: há a necessidade da confiança e lealdade aos nossos sonhos, no sentido de estar situado para além da pura percepção de nossa inconclusão e limitações, mas significar a utopia a partir da luta política e concreta. O sonho também é colocado como objeto de reflexão filosófica: pois confere à consciência a possibilidade de entendimento sobre a realidade concreta, assim, o sonho porque lutamos também é ato de conhecimento do mundo e da nossa subjetividade, dos nossos anseios e da percepção da viabilidade e concretude dos nossos projetos.

CONSIDERAÇÃO FINAIS: POR QUE É TÃO NECESSÁRIA, NOS DIAS DE HOJE, UMA PEDAGOGIA DA ESPERANÇA?

Vivemos tempos de profunda desesperança no Brasil e na América Latina e, assumir a Pedagogia da Esperança enquanto fundamento da ação docente é construir processos de resistência e de luta frente ao negacionismo científico e à ampliação da exploração do ser humano e da natureza, é lutar pelo fortalecimento da gestão democrática na escola.

Assumir a Pedagogia da esperança também envolve a luta por uma educação que valorize os professores e professoras do nosso país, que valorize a escola pública; envolve a luta por uma educação que defenda o trabalho dos professores e professoras como sendo um trabalho intelectual, tal como também problematizou o pesquisador Henry Giroux (1997), inspirado em Paulo Freire.

Outrossim, assumir a Pedagogia da esperança na escola e no contexto da educação popular, inclui a luta por uma educação que forme sujeitos que tenham o compromisso político com o rompimento das desigualdades e injustiças sociais do país; envolve a luta pela

valorização da diferença e da diversidade na educação; inclui a luta pelas causas ambientais, pelos direitos humanos, por uma educação e espaços mais dialógicos e democráticos de decisão na nossa sociedade, pois enquanto existirem contextos de injustiça social e de exploração da classe trabalhadora, tão atual e necessária é uma Pedagogia voltada para a construção da esperança na educação.

A Pedagogia da esperança é imprescindível, nos dias de hoje, pois precisamos avançar, ainda, no sentido de ampliar a rigorosidade na leitura e na compreensão do pensamento de Paulo Freire, precisamos ampliar o entendimento do significado que assume a sua pedagogia frente aos desafios que a escola enfrenta na atualidade.

Então, diante destes inúmeros desafios já destacados, torna-se relevante compreender a complexidade e o sentido das obras de Paulo Freire nos dias de hoje. Precisamos avançar nesta leitura, mas com rigorosidade metódica, problematizando e analisando as situações-limites que se impõem na atualidade e construindo estratégias de luta para concretizarmos os inéditos-viáveis, ou seja, os sonhos porque lutamos para a educação.

Precisamos avançar no sentido de entendermos a importância da sua teoria e de sua história para analisar a sociedade contraditória e desigual que temos hoje, reivindicando a atualidade do seu pensamento para refletir sobre o mundo que queremos, porque e por quem devemos lutar. Devemos reivindicar e construir espaços de debate/diálogo coletivo; pensar o sentido e o significado dos conceitos de sua teoria, seja na escola ou nos espaços não formais de educação, nutrindo as nossas utopias e a nossa esperança na construção de uma sociedade mais justa, democrática, diversa e sustentável.

REFERÊNCIAS

ANDREOLA, Balduino. Educação e diálogo na perspectiva de Freire. REP - **Revista Espaço Pedagógico**, v. 13, n. 1, Passo Fundo, p. 19-34, jan./jun. 2006.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

- BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BLOCH, Ernst. **O princípio esperança**. Rio de Janeiro: EdUERJ: Contraponto, 2005. 1 v.
- BLOCH, Ernst. **O princípio esperança**. Rio de Janeiro: EdUERJ: Contraponto, 2006a. 2 v.
- BLOCH, Ernst. **O princípio esperança**. Rio de Janeiro: EdUERJ: Contraponto, 2006b. 3 v.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Pedagogia da Conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e prática da libertação**. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'água, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. Ed. - São Paulo, Cortez, 2001a.
- FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo (organizadora). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001b.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- PINA, Leonardo Docena; GAMA, Carolina. Base Nacional Comum Curricular: algumas reflexões a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista Trabalho Necessário**. V.18, nº 36 - 2020 (maio-ago.).
- STRECK, Danilo. **Esperança** (verbetes). In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire** (p. 161). Belo Horizonte: Editora Autêntica. 2008.
- ZITKOSKI, Jaime. **Diálogo/Dialogicidade** (verbetes). In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire** (p. 117). Belo Horizonte: Editora Autêntica. 2008.

A FORMAÇÃO HUMANA NOS ESCRITOS POLÍTIOS (1910-1926) DE ANTONIO GRAMSCI: A ORGANIZAÇÃO DA CULTURA COMO MEIO PARA A LUTA POLÍTIICA

Evandro Santos Duarte³

PRIMEIROS CAMINHOS: DO SENSO COMUM À CONSCIÊNCIA FILOSÓFICA

Antonio Gramsci (1891-1937) durante sua trajetória de luta pela transformação social radical sempre se colocou ao lado dos trabalhadores, entendendo-os como a classe revolucionária. O filósofo via nos subalternos potenciais formadores para uma nova concepção de sociedade, em que o livre pensamento e a criação independente fossem os organizadores de toda a vida, onde todos pudessem ter as condições materiais de existência para que, nas palavras do próprio autor sardo⁴, fossem “o que quisessem ser”. Nem a escola, tampouco as fábricas, ou qualquer outro organismo social poderiam determinar *a priori* o que os sujeitos deveriam vir a ser.

Mesmo não tendo sido um teórico da educação, Gramsci contribuiu para o campo da formação, já que, na investigação feita por ele sobre as possibilidades do movimento revolucionário dos trabalhadores, encontramos caminhos para a construção de uma nova sociabilidade. Do mesmo modo, é no campo da discussão sobre a formação humana que construímos princípios para uma nova concepção social, visto que

³Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. Licenciado em Filosofia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (2013). Especialista em Docência no Ensino Superior pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (2013). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (2018). E-mail: evandrosduarte@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3781-4385>

⁴Antonio Gramsci nasceu em 22 de janeiro de 1891, na comuna italiana de Ales, na região da Sardenha, por isso, em alguns momentos os seus intérpretes referem-se a ele como “autor sardo”. No presente texto também fazemos essa referência, além de citarmos Gramsci como “autor italiano”.

é também através da educação que os processos históricos poderão ser modificados. Certamente, não estamos negando a máxima marxista de que a luta de classes acontece no campo econômico, entretanto, como bem destaca Gramsci, também é no campo da superestrutura que acontece a transformação social radical.

A proposta de formação humana gramsciana possibilita pensarmos a conjuntura histórica e social, tendo em vista a construção das condições materiais para que o proletariado ultrapasse o senso comum e a visão de mundo folclórica no qual está inserindo, buscando a construção de uma consciência filosófica da realidade social. Sair do senso comum quase nunca é uma tarefa fácil, pois exige certo esforço intelectual para afastar-se o suficiente da realidade e entendê-la como um todo complexo e contraditório. Não é um movimento natural, mas ele precisa ser feito por meio de estímulos e com a contribuição dos mais preparados.

O texto ora apresentado discute os conceitos gramscianos que podem fundamentar uma teoria da educação centrada na emancipação coletiva, discutindo os pressupostos da superestrutura social, que na contemporaneidade está baseada no individualismo e na alienação política e social. A crítica gramsciana sobre as condições culturais e sociais impostas pelo capitalismo permite uma reflexão filosófica sobre todas as dimensões da vida humana. A discussão que propomos sobre o projeto de formação humana em Gramsci tem como base os seus *Escritos Políticos*⁵ (1910-1926), sendo que, neste texto, concentramos nossa análise especialmente sobre os aspectos relacionados aos organismos de cultura que podem contribuir para conscientização dos subalternos.

⁵Os chamados Escritos Políticos (ou pré-cárcere) são os escritos jornalísticos de Gramsci. Textos que o autor italiano escrevia aos jornais socialistas e comunistas da Itália, além de alguns textos para discussão interna do Partido Socialista e, posteriormente, do Partido Comunista. Também datam desse período algumas cartas aos companheiros de partido. O primeiro escrito que conhecemos de Gramsci é seu trabalho escolar: “Oprimidos e opressores”, de 1910, em que Gramsci analisa a luta que o ser humano trava contra sua própria espécie para dominar e oprimir e, ao mesmo tempo, criar as condições para a liberdade.

OS ESCRITOS POLÍTICOS (1910-1926) NO CONTEXTO DA PRODUÇÃO INTELECTUAL DE GRAMSCI

Os *Escritos Políticos* gramscianos reúnem mais de 1700 títulos, sendo quase o dobro de sua produção carcerária. Todavia, Gramsci nutria sobre eles um olhar crítico, até por isso, mesmo em vida, optou por não publicar nenhum deles, apesar de vários convites para organizar coletâneas desses textos. Segundo ele próprio, foram escritos “para morrer ao fim do dia”, até por referirem-se a fatos cotidianos e não propriamente a uma reflexão teórica sobre conceitos. Porém, alguns desses textos ultrapassam o “fim do dia” e projetam-se *für ewig* (para sempre), como o próprio ensaio que Gramsci estava escrevendo quando foi preso “*Alguns temas da questão meridional*” (COUTINHO, 2004).

A relevância dos *Escritos Políticos* é comprovada pelo grau de profundidade e clareza teórica presentes nos textos dessa época. Nos seus textos jornalísticos, Gramsci discute questões culturais, apontando os elementos necessários à formação intelectual do proletariado, sendo que, para o autor italiano, a conscientização dos subalternos somente é possível por meio de uma formação cultural tão sólida quanto a formação política. Assim, desde seus escritos juvenis, Gramsci articulava o papel da formação cultural ao da formação política. Formação cultural capaz de propor a conscientização sobre as condições sociais vigentes, e a necessidade de pensarmos coletivamente, direcionando a reflexão e a ação concreta para a emancipação humana.

Em seus textos jornalísticos escritos no período entre 1910 e 1919, Gramsci trata majoritariamente da relação entre socialismo e cultura. Analisando a importância da cultura no processo de formação da classe trabalhadora, bem como o papel da formação cultural na construção das condições necessárias para a emancipação, Gramsci defende que é por meio da luta das ideias que nasce o processo revolucionário. No cárcere (1929-1938), Gramsci viria avaliar que nesse período da sua vida sofria forte influência do pensador italiano Benedetto Croce (1866-1952). Gramsci também foi um entusiasta da revolução russa,

isso, portanto, terá grande importância nos seus textos e na sua interpretação sobre o processo de revolução (COUTINHO, 2004).

Nos anos de 1919 e 1920, Gramsci dedicar-se-ia a teorizar os conselhos de fábrica, entendidos por ele como a expressão italiana dos sovietes russos. Nesse período, a Itália passava por uma crise econômica e social, com fortes manifestações políticas das classes subalternas, havendo a tomada de algumas fábricas em Turim. Gramsci participa ativamente desse momento, que viria a ser conhecido como biênio vermelho. Assim, os escritos desse período são marcados pela disputa do proletariado italiano com a burguesia nacional. Ao final desse período, com a derrocada dos conselhos de fábrica, o autor sardo começa a discutir a questão do partido político, entendendo-o como a organização social capaz de superar o papel dos sindicatos, os quais ainda estão sobre a ordem do capitalismo. É nesse período que Gramsci busca conhecer os escritos de Lenin, entendendo-os como uma possibilidade para analisar a situação italiana.

Entre os anos de 1921 e 1922, Gramsci se preocupa com a ascensão fascista na Itália, analisando e entendendo o fascismo como um movimento de classe em que a burguesia começa a busca pela solidificação da sua hegemonia, por meio da rearticulação do bloco histórico que havia sofrido fissuras com o biênio vermelho. O autor italiano aponta, nesses textos, que a base social do fascismo é a pequena burguesia, sendo ela a responsável pela sustentação política para a manutenção do sistema.

Durante o período de 1922-1924, o autor italiano permanece na União Soviética (URSS) como delegado da Internacional Comunista (IC). Gramsci, nesse período, começa a trabalhar e escrever sobre temas que, posteriormente, fariam parte de sua reflexão mais profunda presentes nos *Cadernos do cárcere*. Também é nesse período que Gramsci adere à proposta leninista de frente única, e, entre seus escritos, encontramos várias cartas produzidas para seus companheiros de partido. Na sua maioria as cartas desse período tinham como

finalidade a articulação do Partido Comunista Italiano (PCI) com a proposta de organização revolucionária defendida por Lenin.

Não há uma ruptura teórica entre os *Escritos* pré-cárcere com relação aos *Cadernos* gramscianos. Entretanto, é necessário considerar que o “jovem” Gramsci procurava elaborar uma análise conjuntural da realidade, e nunca buscou um afastamento teórico para entender os fatores mais profundos e fundamentais para a construção da hegemonia do proletariado. O distanciamento (forçado) que Gramsci alcança a partir do cárcere faz com que ele consiga perceber elementos e fatos que passavam despercebidos nos textos jornalísticos. Além disso, segundo Coutinho (2011), há em Gramsci a mesma preocupação de Marx: incluir na totalidade e de forma histórica os fatos particulares que eram analisados.

Considerando os *Escritos Políticos* como um “esboço” do que Gramsci iria desenvolver no cárcere, iremos analisar a função dos organismos de cultura no processo de conscientização do proletariado. Sem ter a preocupação de esgotar o debate acerca das respostas que esses escritos suscitam, buscaremos fazer a articulação dos conceitos presentes na obra do autor italiano, com a finalidade de pensar o processo de formação humana em Gramsci. Formação essa que possibilite as condições intelectuais fundamentais para que os subalternos construam a hegemonia do proletariado e conseqüentemente a emancipação humana

AS ASSOCIAÇÕES DE CULTURA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA

Tendo no horizonte a construção de meios para a qualificação e emancipação dos subalternos, Gramsci e seus companheiros mais próximos fundam o *L'Ordine Nuovo*, que tinha como subtítulo “resenha semanal de cultura socialista”. Contudo, o autor italiano queria mostrar que a cultura não era um “baú de coisas velhas”, mas sim algo vivo, que por si só transforma os sujeitos, sendo por meio da cultura

que podemos criar as condições ideológicas para os subalternos tornarem-se dirigentes (GRAMSCI, 2004a).

No seu texto “A universidade popular”, de 1916, o autor italiano questiona por que a classe trabalhadora não consegue estruturar e manter um organismo de divulgação de cultura, uma vez que os espaços que assumiram o papel de formação e organização de uma cultura proletária não teriam cumprido a função. Para Gramsci (2004a), há espaços formativos ditos proletários que seriam como uma chama fria, não tendo função social alguma no processo de organização da cultura dos trabalhadores.

Gramsci (2004a), em seu capítulo “Para uma associação de Cultura”, de 1917, mostrou-se entusiasmado com a proposta do partido socialista italiano, que era a de organizar uma Associação de Cultura para os proletários de Turim. Aproveitou para aprofundar a crítica sobre o papel que a universidade popular exercia naquele momento histórico na Itália, um papel, segundo ele, vago e confuso que mais se aproximava de uma forma de humanitarismo espiritual. Nesse escrito, o autor italiano volta a defender a necessidade da criação de organismos de cultura proletária, que façam a necessária sistematização do saber acumulado dos trabalhadores. Para Gramsci (2004a), o proletariado tem um conhecimento estabelecido do mundo e deve partir desse entendimento para superar suas visões folclóricas.

A associação de cultura, para Gramsci (2004a), deve ser organizada pela classe trabalhadora para a classe trabalhadora, sendo obrigatoriamente uma organização social proletária, com as características voltadas para essa finalidade, pois, para a luta da classe subalterna, é necessário que haja organismos preparados para estruturar o campo da cultura proletária. O autor italiano entende que não é possível fazer a luta revolucionária apenas tendo bons organismos políticos e econômicos trabalhando pelos proletários. É fundamental a organização cultural que contribuía com essa luta. (GRAMSCI, 2004a).

Mas a associação tem como finalidade precípua educar para o desinteresse: nela, a honestidade, o trabalho, a iniciativa tornam-se um fim em si mesmos, proporcionando aos indivíduos apenas satisfação intelectual e alegria moral, não privilégios materiais (GRAMSCI, 2004a, p. 155).

Ou seja, Gramsci entendia que o processo de formação deveria acontecer por meio de uma cultura desinteressada, através de organismos formativos que não estabeleçam previamente o que cada sujeito deve ser. Os organismos de cultura proletária devem possibilitar que todos, pouco a pouco, construam o que mais desejam ser enquanto seres humanos, dando as condições materiais e culturais para que isso aconteça.

Para Gramsci (2004a), não é possível embasar as decisões e os rumos da vida social proletária apenas por meio dos acontecimentos concretos vivenciados cotidianamente, que nada mais são do que a visão folclórica e sincrética da realidade. É necessário que se reflita sobre os acontecimentos históricos, antevendo-os e sabendo que posicionamento tomar-se-á quando casos semelhantes acontecerem. Por isso, a Associação de cultura proletária deve pensar sobre os problemas concretos que os subalternos encontram na vida cotidiana, de forma desinteressada, discutindo na Associação os elementos que estão para além do presente histórico, refletindo sobre tudo o que interessa e o que pode vir a interessar aos trabalhadores.

Para Gramsci, existem problemas – como os filosóficos, religiosos e morais – que são pressupostos da luta política e econômica e que os organismos proletários não têm conseguido dar conta de responder. Gramsci entende que “o socialismo é uma visão integral da vida: tem uma filosofia, uma mística, uma moral. A Associação seria o local próprio para a discussão desses problemas, para seu esclarecimento, para sua propagação”. (GRAMSCI, 2004a, p. 125). No mesmo texto, Gramsci ainda aborda a questão dos intelectuais, questão que retomará nos *Cadernos*, dizendo que os intelectuais, no movimento socialista,

têm sido um peso morto, não exercendo uma tarefa que contribua para o movimento dos trabalhadores (GRAMSCI, 2004a).

Para o “jovem” Gramsci, o que impossibilita a conscientização proletária naquele momento histórico italiano é a existência de uma limitação na educação proposta pelo Estado, pois a mesma está baseada numa perspectiva jesuítica/católica. Segundo ele, “falta ao povo italiano o espírito de solidariedade desinteressada, o amor pela discussão, o desejo de buscar a verdade com meios unicamente humanos, tais como fornecidos pela razão e a pela inteligência” (GRAMSCI, 2004a, p. 125).

No entendimento gramsciano, a organização das Associações de cultura proletária contribui para a elaboração de novos conceitos e formas de pensamento por parte dos trabalhadores, superando os preconceitos que impedem a classe proletária de construir sua própria cultura e sua própria concepção de mundo. Afinal o que percebemos na realidade concreta é que a classe subalterna sempre está refém dos mecanismos da cultura burguesa. Assim, o proletariado vai reconhecer apenas essa forma cultural, não produzindo, em seu seio, conhecimentos e práticas que contribuam para a superação da alienação (GRAMSCI, 2004a).

Na tentativa de superar essa limitação, no texto a “Escola do trabalho”, de 1920, Gramsci relaciona a prática formativa como meio para que os trabalhadores construam à liberdade concreta no nível da sua produção histórica. Partindo de uma ação autônoma e revolucionária da classe operária encontraremos caminhos para a emancipação, que se dará através do processo de formação dos trabalhadores e de divulgação da cultura proletária. Buscando com a Associação de cultura proletária uma primeira experiência dos trabalhadores no campo da superestrutura, e que essa primeira prática possibilite a superação da lógica vigente que estabelece uma cultura burguesa superior em relação à cultura dos trabalhadores (GRAMSCI, 2010b).

Tendo esse mesmo problema no horizonte, Gramsci e seus companheiros de partido criam um organismo de cultura, por eles

denominado de “Clube de vida Moral”. O clube de vida moral tinha como intencionalidade pensar os problemas sociais, morais e intelectuais presentes na realidade dos trabalhadores italianos, buscando construir uma unidade na cultura socialista (GRAMSCI, 2004a) “Queremos fazer com que se habituem à pesquisa, à leitura feita com disciplina e método, à exposição simples e serena de suas convicções” (GRAMSCI, 2004a, p. 146). Assim, todos os jovens participantes deveriam estudar um tema determinando, criando, posteriormente, um esquema que seria passado aos demais, e que poderia ser questionado pelo grupo. Gramsci dizia que nenhum jovem poderia sair do clube com alguma dúvida do que fora exposto, porque o clube seria um espaço para o diálogo intenso entre os participantes, para que a compreensão dos conceitos acontecesse de modo significativo.

Embora entenda o papel da Escola na formação, Gramsci afirma que, de modo algum, pode-se confiar a educação dos jovens apenas às instituições do Estado, principalmente àquelas que atuam de modo mecânico. Nesse sentido, o papel da família toma contornos de uma função moral, de preparação humana, de educação cívica. Para o filósofo sardo, o principal elemento do processo de formação é justamente o de enriquecer os filhos dos trabalhadores com experiências humanas que o passado nos legou e que ainda continuam-se acumulando (GRAMSCI, 2004a).

OS CONSELHOS DE FÁBRICA, OS SINDICATOS E O PARTIDO: A NECESSIDADE DA FORMAÇÃO HUMANA ENQUANTO LUTA POLÍTICA

Gramsci, em seu trajeto, sempre buscou entender como cada organismo social cumpria uma função específica dentro da lógica de dominação. Tendo esse fato como um problema, buscou pensar alternativas para aqueles mecanismos que eram elaborados e instituídos pela burguesia para acalmar os ânimos do proletariado quando uma crise se aproximava. Surgem, com esse intuito os conselhos de fábrica.

Os conselhos de fábrica, segundo ele, seriam funcionalmente distintos dos sindicatos: enquanto estes defendem os interesses dos trabalhadores como assalariados (aumento de salários, melhores condições de trabalho, etc.) os “conselhos” seriam a base do poder do trabalhador coletivo não só na fábrica, mas no conjunto da sociedade. Ou seja: seriam o instrumento para pôr fim à própria relação salarial. Nos “conselhos”, com efeito, o trabalhador elevar-se-ia da condição de assalariado submetido ao capital àquela de “produtor” autônomo (COUTINHO, 2011, p. 20).

Posteriormente, com a derrota do movimento dos Conselhos de Fábrica, Gramsci abandona parcialmente essa ideia e passa a refletir sobre o partido enquanto organismo revolucionário. É nesse momento que o filósofo sardo começa a conhecer e estudar o pensamento de Lenin, tendo, nesse período, aderido a muitas táticas pensadas pelo revolucionário russo. Concomitantemente, é nesse mesmo período que Mussolini chega ao poder e Gramsci, desde o início, percebe o fascismo como um movimento reacionário de classe, sustentando pela pequena burguesia italiana, essa mais reacionária que o próprio movimento fascista. Embora abandone a ideia em determinado momento, Gramsci sempre viu nos conselhos de fábrica o germe da mudança necessária na organização do proletariado. Com esse intuito, vamos buscar analisar o papel dos conselhos de fábrica, dos sindicatos e do partido no processo de formação do intelectual italiano.

Gramsci – em seu texto “Sindicatos e ditadura”, de 1919 – declara a necessidade de “[...] criar, antes da revolução, as condições psicológicas e objetivas nas quais se torne impossível qualquer dualismo de poder entre os vários organismos em que se encarne a luta de classe proletária contra o capitalismo” (GRAMSCI, 2004a, p. 292). Por condições psicológicas, Gramsci (2004a) entende todos os elementos presentes no processo de formação organizada pelas instituições sociais, sendo formais ou não. Assim, não é somente a força de luta que possibilita

a transformação social radical, também os elementos culturais e os organismos de cultura proletária são fundamentais para que se estabeleça uma força cultural que guie a consciência do proletariado.

[...] a classe operária deve se preparar, deve se educar para a gestão social, deve adquirir a cultura e a psicologia de uma classe dominante; deve fazer isso com seus próprios meios e seus sistemas, com os comícios, com os congressos, com as discussões, com a educação recíproca (GRAMSCI, 2004a, p. 333).

Para Gramsci (2004a), educar-se é construir as condições culturais e intelectuais necessárias para a emancipação. O autor italiano entende que isso não é possível de maneira solitária e que precisamos do coletivo para construir a formação humana emancipadora. Desse entendimento, entre os anos de 1919 e 1920, Gramsci e seus companheiros do Partido Comunista Italiano (PCI) trabalham incessantemente dentro dos Conselhos de Fábricas, que buscam ser mecanismos criados para organização proletária dentro das fábricas turinesas, com o objetivo de descentralizar o poder patronal e sindical. Dessa forma, os Conselhos de Fábrica são pensados como uma alternativa socialista às formas capitalista de poder instituídas nos meios de produção. Seriam os Conselhos de Fábrica os criadores da nova concepção cultural responsável pela base para conscientização da classe trabalhadora.

Em seu texto “Operário Fabril”, de 1920, o autor italiano descreve uma realidade contemporânea: a classe trabalhadora vive a disciplina dentro da fábrica, uma vida de produção intensa e metódica, mas apenas nos meios de produção, pois fora da estrutura fabril vive uma vida caótica e desordenada. No mundo “externo” as relações políticas de distribuição da riqueza são reforçadas seguindo a divisão alienante que temos dentro da fábrica. Divisão que segue o ritmo das máquinas, sendo a maior máquina da produção industrial (GRAMSCI, 2004a).

Contudo, embora veja o papel de alienação que a fábrica exerce, Gramsci entende que: “na fábrica, cada proletário é levado a conceber

a si mesmo como inseparável de seus companheiros de trabalho [...]” (GRAMSCI, 2004a, p. 325). Dessa forma, o poder político deveria surgir do chão da fábrica e não imposto de fora para dentro. Os conselhos seriam os mecanismos de organização proletária dentro das fábricas, fazendo o papel de formadores, com o objetivo de criar as condições concretas para a práxis política.

[...] o processo revolucionário se realiza no terreno da produção, na fábrica, onde as relações são entre opressor e oprimido, explorador e explorado, onde não existe liberdade para o operário, onde não existe democracia. O processo revolucionário se efetiva onde o operário não é nada e quer se tornar tudo, onde o poder do proprietário é ilimitado, é poder de vida ou morte sobre o operário, sobre a mulher do operário, sobre os filhos do operário (GRAMSCI, 2004a, p. 363).

Gramsci via nos Conselhos de Fábrica uma versão italiana dos sovietes russos, onde, por meio da descentralização do poder, todos os trabalhadores teriam a formação necessária para tornarem-se dirigentes políticos das várias estruturadas relacionados ao poder. A ideia dos conselhos foi boicotada pelos patrões, com a contribuição ativa dos sindicatos. Embora os conselhos não tenham alcançado o objetivo de ser o órgão central de poder e formação política dos trabalhadores, surgem desse período textos e ideias importantíssimas para entendermos o pensamento gramsciano e para dele retirarmos reflexões necessárias. Segundo Gramsci,

A organização dos conselhos de fábrica baseia-se nos seguintes princípios: em toda a fábrica, em toda a oficina é formada um organismo com base na representação (e não no antigo sistema burocrático), que põe em prática a força do proletariado, luta contra a ordem capitalista ou exerce o controle sobre a produção, educando toda a massa operária para a luta revolucionária e para a criação do Estado operário (GRAMSCI, 2004a, p. 392).

Como já mencionado, os conselhos de fábrica deveriam ser estruturados como mecanismos de organização proletária dentro do próprio ambiente de trabalho, onde, por meio deles, os trabalhadores começariam a “dirigir” os meios de produção de forma indireta. Contudo, Gramsci (2004a) entendia que deveria haver as condições culturais, intelectuais e políticas necessárias para a classe trabalhadora alcançar a direção das suas ações. Isso significa que sem essas estruturas os trabalhadores não conseguiriam ter as condições de serem os dirigentes políticos. Por isso, o autor sardo entende que “o movimento dos conselhos de fábrica é o início do processo de conscientização da massa trabalhadora, sendo que essa ‘consciência de sua inseparável unidade baseada na produção, no ato concreto do trabalho’ [...]” (GRAMSCI, 2004a, p. 302).

Segundo o pensador italiano, os conselhos de fábrica “[...] são a verdadeira escola das capacidades reconstrutivas dos trabalhadores” (GRAMSCI, 2004a, p. 277). Como os conselhos seriam constituídos dentro do local de trabalho do proletariado, as demandas imediatas seriam buscadas e resolvidas dentro da própria fábrica, constituindo o primeiro passo para a luta proletária pela transformação social radical, pois aquilo que o chão da fábrica falasse seria ouvido, já que os detentores do poder – o proletariado – estariam dentro da fábrica.

Dentro desse contexto, surge a questão do trabalho enquanto o meio moderno de formação dos sujeitos. O trabalho não é somente uma atividade prática, mas uma atividade teórica que precisamos entender. Por isso, Gramsci busca identificar quais são as bases formativas que fundamentam a sociedade. Uma das bases formativas é a cultura, sendo que além da cultura, outro elemento fundante para a formação humana é a expressão moderna da vida social: o trabalho. É por ele que o ser humano moderno se faz humano, transformando e modificando a sua própria natureza (GRAMSCI, 2004a). Gramsci vai aprofundar essa análise em seus *Cadernos*. Entretanto, já em seus escritos jornalísticos, percebemos o papel do trabalho da formação humana.

O operário só pode conceber a si mesmo como produtor se se conceber como parte inseparável de todo o sistema de trabalho que se consolida no objeto fabricado, se vivenciar a unidade do processo industrial que requer a colaboração do trabalhador manual, do qualificado, do empregado da administração, do engenheiro, do diretor técnico (GRAMSCI, 2004a, p. 300).

A efetiva legislação do trabalho é aquela elaborada pelos próprios produtores do trabalho, e não as normas externas e limitadas à técnica industrial. Ou seja, são os trabalhadores que constroem o processo de produção, que se modificam e modificam a natureza por meio desse processo. Nesse mesmo sentido, os líderes dos conselhos de fábrica educariam os trabalhadores para trabalhar para si mesmos e não para os patrões, unindo os proletários em prol dos objetivos comuns, os quais são construir as condições históricas para a emancipação. Gramsci entende que os dirigentes de conselhos de fábrica devem:

[...] fazer que surjam, na própria fábrica, seções de instrução, verdadeiras escolas profissionais, nas quais cada operário – recuperando-se do cansaço que embrutece – possa abrir a mente ao conhecimento de processos de produção, melhorando assim a si mesmo (GRAMSCI, 2004a, p. 279).

Ou seja, os dirigentes políticos teriam o papel de organização política e também intelectual. Nos seus *Cadernos*, Gramsci (2001) busca teorizar o papel desses dirigentes, que nesses escritos posteriores ele passa a denominar de intelectuais orgânicos da classe. Os intelectuais orgânicos teriam a finalidade de organizar e disciplinar os trabalhadores, tendo no horizonte que os trabalhadores dirigiriam o processo de trabalho dentro das suas próprias vontades e não a partir de vontades exteriores (GRAMSCI, 2001).

No texto “Sindicatos e conselhos”, de 1919, Gramsci (2004a) defende que os Conselhos de Fábrica são as células primárias da ditadura do proletariado, já que nos conselhos estão os representantes de

todos os ramos do trabalho. Assim, todas as categorias profissionais estão presentes no processo de decisão, produzindo uma coletividade orgânica fundada na classe.

Para Gramsci (2004a), os conselhos seriam o modelo do Estado proletário, já que desde aquele que exercia a mais simples função até o mais o preparado trabalhador teriam suas demandas representadas, e, com isso, torna-se possível a criação do vínculo orgânico da práxis política. Isso acontece pois cada um tem seu posto, seu papel na organização e na transformação radical da sociedade. Entendendo, com isso, que “[...] o conselho é o mais idôneo órgão de educação recíproca e de desenvolvimento do novo espírito social que o proletariado foi capaz de gerar a partir da experiência viva e fecunda da comunidade de trabalho” (GRAMSCI, 2004a, p. 289). Os conselhos criarão os meios para emancipação, “produzindo de modo desinteressado a riqueza social”.

O conselho possibilitaria, assim, formar as condições históricas da sociedade, originando a mentalidade dos sujeitos como produtores e criadores da história. Essa consciência chegaria até os sindicatos, sendo papel deles imprimir uma nova configuração à vida econômica e à técnica de trabalho.

Neste sentido os sindicatos – que são formados pelos operários melhores e mais conscientes – realizam o momento supremo da luta de classe e da ditadura do proletariado: criam as condições objetivas nas quais as classes não mais podem existir (GRAMSCI, 2004a, p. 290).

Ou seja, da articulação do chão da fábrica, representada pelos Conselhos vai-se para a formação da luta política presente nos sindicatos, onde “[...] na organização por fábrica, portanto, encarna-se a ditadura do proletariado, o Estado comunista que destrói a dominação de classe nas superestruturas políticas e em suas engrenagens gerais” (GRAMSCI, 2004a, p. 291). Somente com essa articulação entre Conselhos, trabalhadores e Sindicatos seria possível criar uma luta orgânica,

que fosse resistente à tentativa da classe dirigente de retomar a força política que perderia com a articulação dos organismos proletários.

Contudo, isso somente aconteceria com a apropriação, por parte dos trabalhadores, do papel dos conselhos. Além disso, o sindicato negar a necessidade dos conselhos seria ao mesmo tempo negar a autonomia que os trabalhadores das fábricas necessitariam (GRAMSCI, 2004a).

No texto “O conselho de fábrica”, de 1920, Gramsci (2004a) expõe que os conselhos de fábrica são a expressão da superestrutura ideológica da nova sociedade, enquanto os partidos e os sindicatos são os organismos das superestruturas da sociedade capitalista. Assim, os sindicatos e os partidos não podem querer submeter os conselhos de fábrica aos organismos de representação proletária originários no capitalismo (sindicatos e partidos). Nesse contexto, os conselhos de fábrica são o *locus* de maior importância para formação da cultura proletária. É neles que o proletariado vai desenvolver o poder político sobre as fábricas.

[...] A força do conselho consiste no fato de que ele adere à consciência da massa operária, é a própria consciência da massa operária que quer se emancipar de modo autônomo, que quer afirmar sua liberdade de iniciativa na criação da história: toda a massa participa da vida do conselho e sente que, graças a essa sua atividade, passa a ter um peso (GRAMSCI, 2004a, p. 370).

Ao analisar o papel dos sindicatos, o autor italiano vai perceber que eles são uma expressão de poder instituído pela burguesia. Por isso, somente teriam sentido de existir na sociedade capitalista. Com o final da luta de classes, os sindicatos perderiam esse sentido, sendo substituídos de forma definitiva pelos Conselhos de Fábrica (GRAMSCI, 2004a).

A ação sindical se revela assim absolutamente incapaz de superar, em seu terreno e com seus meios, a sociedade capitalista; revela-se incapaz de conduzir o proletariado à sua emancipação, à realização da meta

superior e universal que se havia inicialmente proposto (GRAMSCI, 2004a, p. 294)

Com isso, Gramsci (2004a) busca enfatizar que os sindicatos foram constituídos para lutar pela “igualdade” salarial, e não para serem uma expressão da nova concepção cultural que o comunismo representa. Por isso, eles não dariam conta da nova realidade que representa a sociedade comunista. O autor italiano entende e reafirma o papel dos sindicatos, porém, percebe que eles têm uma limitação natural, que pode ser superada somente quando eles se fundirem aos Conselhos de Fábrica.

Nesse mesmo período, o filósofo sardo busca identificar o papel do Partido na formação dos trabalhadores. O partido comunista deveria ter como finalidade coordenar a socialização de todo o trabalho, tendo como meta fazer com que todos os homens se tornem parte do proletariado emancipado (proletariado que tem a riqueza comum), sendo essa riqueza de todos aqueles que são produtores (GRAMSCI, 2004b).

Os Partidos – que, para Gramsci (2004b), são as expressões das classes sociais – modificam-se à medida que a sociedade sofre alterações. Da mesma forma que as condições de existência dos sujeitos passam por mudanças quando os indivíduos ganham consciência de si e de seus interesses vitais. Consciência que somente é alcançada com a formação cultural sólida, e por meio dos mecanismos que expressem a vontade dos operários. Por isso, os subalternos não tomarão consciência de seu papel no projeto de transformação social radical por meio das instituições burguesas.

Gramsci, dessa forma, reforça que junto com a proposta dos conselhos de fábrica, temos a inevitabilidade de organizarmos Associações de cultura proletária estruturadas e fundamentadas. Da mesma forma, o Partido deve proporcionar outros mecanismos que construam a educação política, levando-se em consideração os parâmetros determinados e partindo das demandas revolucionárias da classe trabalhadora (GRAMSCI, 2004b). Demandas essas que seriam estabelecidas pelos conselhos.

Além disso, o Partido deveria estudar os mecanismos capitalistas, preparar os trabalhadores e elaborar um projeto para toda a classe proletária, tomando o papel de organizador das ações revolucionárias e, conseqüentemente, formativas fora do chão da fábrica. O Partido político representaria, assim, a massa de trabalhadores, expressando o espírito da autonomia, sendo também fundamental que o proletariado entenda o papel do Partido na representação da classe. (GRAMSCI, 2004b).

Para Gramsci (2004b), o Partido é o instrumento e a forma histórica pela qual o operário passa de executor a líder e guia, deixando de ser braço para ser cérebro e vontade. O Partido carrega, em si, o germe de organizador da classe trabalhadora, sendo que isso acontecerá quando as condições necessárias para a emancipação estiverem consolidadas. O Partido deveria ser um dos organismos formadores do ponto de vista político e intelectual da classe trabalhadora.

Gramsci (2004b) entende que não podemos exigir que toda a classe trabalhadora alcance plena consciência da complexa função da qual está destinada a desempenhar, dentro do processo de desenvolvimento da humanidade, mas os membros do partido devem ter essa “consciência”. O Partido deve representar essa consciência, sendo ele o mediador da ação política revolucionária.

[...] é preciso que o Partido, de modo organizado eduque seus membros e eleve seu nível ideológico. Centralização significa, que [...] todos os membros do Partido, cada qual em seu ambiente, sejam capazes de se orientar, de saber extrair da realidade os elementos para estabelecer uma diretriz, a fim de que a classe operária não abata, mas sinta que continua sendo dirigida e ainda pode lutar (GRAMSCI, 2004b, p. 297).

O Partido deveria alcançar o maior grau de organização e ser capaz, assim, de preparar e estar preparado para a luta pela transformação radical da sociedade. Dessa forma, o Partido deveria tomar para

a si a organização da luta política fora da fábrica, articulando-se com os organismos/associações de cultura e com os conselhos de fábrica.

Ao analisarmos os *Escritos Políticos* de Gramsci, observamos que o autor italiano sempre teve em seu horizonte os vários campos do processo de formação. Para o filósofo sardo, há uma obrigação de articularmos os conhecimentos culturais na constituição da luta política. Porque através dessa análise e articulação, entendemos com maior rigor e clareza como acontece o processo de dominação ideológica. Sendo que, apenas com o desvelamento dos meios utilizados para dominação cultural e política, será possível pensarmos em formas de contrapor a dominação sobre a qual a classe subalterna está submetida.

CAMINHOS FINAIS E NOVOS CAMINHOS

Não é preciso reafirmar o quanto Gramsci foi um defensor de uma educação pública de qualidade, que possibilitasse uma formação sólida pela cultura para os trabalhadores, tendo na emancipação sua grande finalidade. Cabe aqui, para finalizarmos, trazeremos à luz alguns dos apontamentos realizados por Gramsci que buscamos explicitar durante nosso texto.

Gramsci, embora nos seus textos jornalísticos – como um jovem idealista – acreditasse que a revolução social promovida pelos trabalhadores aconteceria de forma “natural” na Itália, já defende nesse período que o processo de transformação social radical somente acontecerá com a organização da cultura do proletariado. Organização da cultura que não proponha um ideal formativo que privilegie a questão técnica sobre a questão humana.

O filósofo sardo utiliza-se de forma constante do conceito de emancipação, enfatizando que é apenas uma questão de tempo para que a mesma se concretiza à classe subalterna. Após o biênio rosa (1920-1922), Gramsci revê essa posição, entendendo ainda mais a necessidade de uma preparação ideológica da classe subalterna, afirmando que, sem um processo de formação amplo e sólido, não seria

possível a emancipação. Mesmo que a base econômica, ou seja, que as condições objetivas estejam sólidas para os trabalhadores, sem as condições intelectuais e culturais, não teríamos os meios necessários para a transformação radical da sociedade. O processo formativo da classe trabalhadora deveria estar consolidado, organizado e de forma clara para que fosse possível a luta pela derrocada do capitalismo.

A questão da luta política, ideológica e cultural fica muito evidente em seus *Escritos Políticos*, sendo que neles estão presentes ideias que, posteriormente, o autor italiano vai desenvolver nos *Cadernos*. Somente com a formação desinteressada – que tenha em seu fundamento a cultura entendida da forma como o Renascimento entendeu – seria possível o processo formativo que tivesse em seu fim criar as condições históricas para a sociedade regulada.

Pensar o processo de formação humana em Gramsci é fundamental para entendermos e elaborarmos a formação dos quadros intelectuais da classe trabalhadora. Que além de acontecer nas instituições de educação, também ocorrem nos conselhos de fábrica, no partido, no sindicato, que são os mediadores da construção da hegemonia e do consenso, da união entre camponeses, operários e os mais diversos trabalhadores dentro da concepção moderna do trabalho.

Para o encerramento do texto, cabe retomarmos a ideia muito defendida e conhecida de Gramsci: “pessimismo da inteligência e otimismo da vontade”, frase do novelista francês Romain Rolland (1866-1944), que o autor italiano via como uma forma de expressar a luta revolucionária. Que significa a necessidade de analisarmos o momento histórico de modo pessimista, ou seja, um pessimismo da inteligência, apontando todas as limitações e implicações do momento histórico, abarcando um realismo dos fatos contemporâneos, de modo a fundamentar a discussão para a construção das condições históricas para liberdade.

Porém, por mais pessimista que seja a análise e o momento histórico, não podemos abandonar a vontade da transformação radi-

cal. Nossa vontade deve ser organizadora e motivadora da luta revolucionária, por isso, otimismo da vontade. Otimismo que se faz de forma organizada e preparada. Nunca somente pela vontade, mas pela inteligência, pela organização, pela cultura, pela práxis política, sempre tendo no horizonte a liberdade, o pensamento livre e a livre criação.

Ao falarmos em liberdade e como Gramsci a compreendia, parece-nos ser necessário dizer que os caminhos ao pensamento do autor italiano estão entrelaçados à ideia de sermos livres, de sermos o que desejamos ser, não havendo uma limitação natural, apenas social, que deve ser quebrada. Ao defendermos a liberdade enquanto horizonte, não se pode esquecer o preço que teremos que pagar e a luta que vamos travar. Nesse sentido, o marxista italiano tem muito a contribuir, porque sua teoria ainda continua viva, sendo fundamental para a discussão do como podemos construir uma sociedade mais humana e livre.

REFERÊNCIAS

ANTONIO GRAMSCI. In: BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 2001. p. 165-168.

COUTINHO, Carlos Nelson. Introdução. In: GRAMSCI, Antonio. **O leitor de Gramsci**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

_____. Introdução. In: GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos**, v. 1: 1910-1920. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, Antonio. Socialismo e Cultura. In: MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana. 2010a. p. 51-55.

_____. A escola do trabalho. In: MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana. 2010b. p. 55-58.

_____. **Escritos políticos**, v. 1: 1910-1920. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004a.

_____. **Escritos políticos**, v. 2: 1920-1926. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004b.

_____. **Cadernos do Cárcere**: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Cadernos do Cárcere**: Introdução ao estudo da Filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

MARTINS, Angela Maria Souza. NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Materialismo histórico, cultura e educação: Gramsci, Thompson e Williams. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 51, p. 341-359, jun., 2013.

MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana. 2010. 154 p.

VIEIRA, Carlos Eduardo. OLIVEIRA. Cultura e Formação Humana no Pensamento de Antonio Gramsci. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p-51-66, jan./jun. 1999.

POR UMA RAZÃO QUE POSSIBILITE A COMPREENSÃO DAS RAZÕES DA EXISTÊNCIA À LUZ DE CONDORCET⁶

Vanderlei Gularte Farias⁷

INTRODUÇÃO

O atual contexto histórico e social que se apresenta nestas primeiras décadas do século XXI, início de um novo e paradigmático milênio, que se posta na expectativa de se concretizar hegemonicamente a produção da existência pelo uso das nanotecnologias de maneira virtual sobre as relações físicas, nos impõe a necessidade de uma reflexão no sentido de se repensar os caminhos à luz de apontamentos teóricos como tentativa de um entendimento das conjunturas na perspectiva de nos posicionarmos enquanto entes societários. Dessa maneira penso que o principal aspecto pelo qual se possam vislumbrar possibilidades seja justamente pela compreensão do mundo no qual estamos inseridos, seja nas dimensões da política, da economia, da cultura, da informação e outras que congregam o universo das pessoas na interação social, enquanto coletivo de sujeitos. Neste momento é imprescindível o entendimento sobre as formas como o mundo interacional está construído, não sem tomar como princípio a existência de demandas sociais a serem elucidadas, no sentido de que uma considerável parte dos indivíduos sofre de ausências de aspectos essenciais para a condição da existência humana.

O mundo socialmente produzido apresenta inúmeras disparidades que contribuem para uma realidade de contrastes sociais extremamente prejudiciais à utopia de uma sociedade com harmonia

⁶Ensaio como continuidade dos estudos em Condorcet. Aqui um esboço de justificativa da abordagem sobre a necessidade de se buscar no referido filósofo uma reflexão a respeito da possibilidade de construir uma Razão que direcione a um projeto de humanidade.

⁷Doutorando em Educação/UFPel. E-mail: profvand@gmail.com,
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7905-4487>

social, na perspectiva de atender minimamente às necessidades de todos com dignidade. Neste sentido há de se pensar os motivos pelos quais se perpetuam problemas, mazelas e chagas sociais que fomentam o desequilíbrio social. Apontamentos através de dados⁸ denunciam tal realidade, porém materializar a possibilidade de se compreender as razões destes com a esperança de apontar alternativas teóricas está entre as intenções deste ensaio. O problema-hipótese aqui colocado é: *que razão e para qual mundo é possível idealizar?* Qual o esboço de sociedade construir, para acenar com igualdade de condições a todos os indivíduos? O quê e como, são desdobramentos que a condição cidadã deve estimular a partir das provocações filosóficas na medida em que as reflexões do que se quer enquanto projeto de humanidade suscitarão.

Aqui uma pista a se buscar no horizonte: humanidade. Embora tal conceito já em uso há muito tempo, no entanto ainda é projeto, conforme Milton Santos⁹. Humanidade no sentido de que todas as pessoas possam estar imersos em valores, ações e sentimentos pelos quais haja uma aproximação de uns para com outros de maneira que possamos nos sentir parte de um todo e de uns para com os outros como se cada pessoa seja fragmento de uma energia emanada de algo grandioso pela confluência dos indivíduos, que são suas partículas. Humanidade pelo sentimento de pertença advindos do elemento em comum que somos constituídos. Sem esta perspectiva não há como perceber e/ou sentir os problemas que impedem os corpos de emanar mais energia. Há de se pensar a partir de cada indivíduo como integrante de algo maior e sua importância para que não haja negação do necessário a sua vivência como sujeito na formação do todo. Com a devida preocupação para com todas as partes a unificação de um todo pode ser o princípio da construção da humanidade.

⁸Ver em: <https://www.oxfam.org.br/um-retrato-das-desigualdades-brasileiras/pesquisa-nos-e-as-desigualdades/pesquisa-nos-e-as-desigualdades-2021/>

⁹O geógrafo brasileiro trabalhou incansavelmente na perspectiva de refletir a possibilidade da humanização dos homens como princípio norteador das relações, hoje, globalizadas. Falava a partir da necessidade dos indivíduos se reconhecerem enquanto espécie humana. Para o mesmo ainda nos encontramos na configuração de projeto de humanidade. Ver mais em sua obra: Por uma nova globalização do pensamento único à consciência universal

Neste sentido o caminho para a construção das possibilidades em se vislumbrar o horizonte das propostas na sua concretização pode passar por uma formação do ser humano para uma racionalidade da compreensão através de uma razão coletiva cuja centralidade seja a pessoa humana e sua dignidade. Uma formação que contenha, conforme Condorcet¹⁰ (2008), uma instrução pública¹¹ para diminuir as desigualdades naturais e com a soberania da razão enquanto fonte para a aquisição dos conhecimentos se transforme no instrumento adequado para conhecer a verdade. Uma formação adequada para propiciar um sentido social à formação dos sujeitos baseada na ciência, nos conhecimentos científicos e numa cultura do respeito ao comum, ao que é bom para todos, na prevalência do coletivo e do zelo pelo que é público em função da manutenção da ética, tão necessária para o reconhecimento de todos como parte da espécie humana.

RAZÕES PARA CONSTRUIR UMA RAZÃO COLETIVA DA COMPREENSÃO

Pensar a viabilidade de um *mundo melhor*, alimentando as utopias que nos remetem à sensação da verdadeira luta pela possível realização do projeto de humanidade, nos coloca no campo de batalha para sua execução. Embora o desafio signifique uma necessidade em tempos sombrios há de se pontuar os motivos pelos quais é preciso persistência em sua continuidade.

Diante da hegemonia de um sistema que fomenta o individualismo e promove o desmonte da ideia do público ou até mesmo do conceito de coletivo, é que se faz necessário refletir sobre a possibilidade de uma formação para

¹⁰Marie Jean Antonie Nicolas de Caritat, conhecido Marquês de Condorcet (1743–1794), iluminista, pensador, filósofo, revolucionário e político, é considerado por estudiosos um dos últimos iluministas e um reconhecido matemático, estatístico e economista. Em 1782 é eleito membro da Academia Francesa. Um dos fundadores da teoria da escolha social destacou-se no campo da filosofia política e da sua prática no engajamento à defesa do ideal republicano, da liberdade individual, da emancipação das mulheres e dos negros e da instrução pública, laica e universal. Considerado um importante humanista.

¹¹Expressão usada para referir-se ao Ensino. Temática debatida e defendida na sua obra intitulada Cinco Memórias sobre a Instrução Pública (CONDORCET, 2008). Publicada originalmente em 1791 ela coloca o quadro teórico e ideológico que fundamentará, mais tarde, seu projeto completo de organização da instrução nacional, do ensino primário ao ensino superior.

a compreensão racional do homem enquanto ser social (SEVERINO, 2006), necessário para a evolução do processo civilizacional com prioridade para aspectos relativos à concretização da dignidade humana para todas as pessoas.

Uma formação humana com uma racionalidade esclarecedora para enfrentar algumas conjunturas do atual cenário social como: a sensação de um intenso e poderoso comércio de ideias vazias trazidas pela espetacularização de fragmentos de frases ditas por atores de renome da literatura, da cultura ou do mundo dos famosos que estimulam a resolução de todos os problemas sociais, econômicos e humanos pela iniciativa apenas do indivíduo, sem questionar qualquer estrutura, bastando querer buscar o que se deseja, como se possível por este viés; a disseminação de uma espécie de religiosidade individualizada da prosperidade por meio do esoterismo, através da auto ajuda, com a utilização de práticas como o coaching¹² e outras formas facilitadas de entendimento para a maioria, abordadas a partir de elementos do superficialismo teórico, metodológico e compreensão facilitada pelo atalho ou síntese superficial das coisas, sem nenhuma profundidade racional, o que torna um terreno fértil para a ação do charlatanismo, da exploração econômica e, principalmente, da ganância materialista dos chamados *mercadores da fé*¹³ e da motivação; a aparente confusão informacional que se dá com o exponencial aumento no uso das redes sociais sem limites para a proliferação das fake news¹⁴, produzindo as chamadas bolhas sociais, em que um cenário lacrador ganha o espaço que poderia ser de um diálogo produtivo com relação ao debate de ideias, produzindo a percepção de cerceamento ao outro; a constatação

¹²Termo oriundo do inglês que, traduzido, significa treinamento. Uma técnica utilizada com pessoas para intensificar a busca por uma meta. Um processo com foco na geração de motivação pessoal e profissional que tem como objetivo potencializar resultados positivos de uma pessoa, de um grupo ou de uma empresa.

¹³Expressão que tem origem na profissão do apóstolo Paulo, cobrador de impostos e perseguidor de cristãos, antes de sua conversão. Ele renunciou a um direito legítimo justamente para não dar a ninguém a impressão de que o dinheiro era a motivação de seu ministério. Tal expressão aqui usada para designar aqueles que fazem uso da Fé das pessoas para tirar proveito financeiro. Fazem da Religião uma mercantilização, vendendo a ideia de salvação por dinheiro. Uma prática que os coloca na condição de exploradores e que vem crescendo exponencialmente no Brasil com a presença de milhares de Igrejas, pastores, padres, gurus, mestres espirituais e outras nomenclaturas, todos com um só objetivo: lucro financeiro.

¹⁴Expressão em inglês que significa “notícia falsa”. Este tipo de notícia é escrito e publicado com a intenção de enganar, a fim de se obter ganhos financeiros ou políticos, muitas vezes com manchetes sensacionalistas, exageradas ou evidentemente falsas para chamar a atenção.

de uma crescente desigualdade social pelo aumento do número de pessoas que são submetidas a conviverem com a pobreza, a miséria e a ausência de condições mínimas para a sobrevivência humana, bem como o alto número de desemprego, seja por crises econômicas ou desaparecimento de profissões somadas à substituição de mão de obra humana pelas máquinas.

São alguns exemplos das inúmeras demandas postas pela realidade social que se apresenta nestes tempos em que a dúvida, o medo, a angústia, a instabilidade, entre outros, fazem parte do cotidiano das pessoas. Resultantes da maneira como a sociedade vivencia sua existência. Daí que entender racionalmente o mecanismo social¹⁵ vigente e suas implicações, compreender a lógica do sistema, para onde se caminha e para quem convergem os principais favorecimentos é imprescindível para que se possa ter clareza de possíveis ações no sentido de atender as demandas, essencial na tessitura do que se quer enquanto projeto social visando ao universo de humanos.

Apesar do progresso técnico e científico, inclusive com possibilidade real e material de acesso aos conhecimentos historicamente produzidos (CONDORCET, 2008; DIDEROT, 1952; FIORI, 2011; FREIRE, 2011; SAVIANI, 2009) parece haver predomínio do senso comum, inclusive em locais e com pessoas com condições de ter bom discernimento sobre os aspectos que envolvem a vida humana na relação com o mundo. Neste sentido, muitas verdades científicas tomam outros sentidos quando ressignificadas ao sabor do ideologismo, movidas por intenções espúrias ou meramente por ignorância, no sentido da falta de ciência ou de saber, prevalecendo a insciência. Por isso há necessidade de que é imprescindível a hegemonia do pensamento científico e racional sobre um pensamento supersticioso, mágico, mítico, infundado, por vezes irracional na compreensão do mundo físico, através do esclarecimento, no sentido da clareza racional dos conceitos, dos fatos e da vida sem máscara, sem véu, sem cortina.

O mundo histórico, cultural e socialmente gestado, precisa ser explicado, entendido e compreendido através dos conhecimentos até

¹⁵Sistema econômico e social, que é, hoje, o capitalismo hegemônico no mundo.

então produzidos. Há de se esclarecer com e pela ciência, uma vez que a mesma possui competência para elucidar fatos, fenômenos e o progresso da humanidade (CONDORCET, 2013a), assim como o mundo socialmente produzido da forma como se apresenta. Para tanto a ciência e os conhecimentos devem sempre levar em conta, o que parece por vezes ignorado. Nem sempre há a devida valorização das ciências na tessitura para a explicação de inúmeras situações, sem supervalorizar a generalização pelo senso comum. Veículos de comunicação de massa, por exemplo, se utilizam da falta de esclarecimento científico das pessoas para se colocarem como alfabetizadores de uma visão de ciência que serve a interesses de grupos e do poder dominante, via reordenação da informação. Neste caso comumente se omitem informações e aglutinam conhecimentos sem conexão com o tratado para fins de conjugar sua ideologia na forma de nova verdade, gestada com propósito único. As coisas precisam ser explicadas pelo crivo científico para não haver risco de manipulação, falseamento ou modificação da mensagem. Pois numa sociedade em que há baixo estímulo ao pensamento iluminista e reflexivo, possivelmente acontece o domínio de quem possui o poder de concentração dos conhecimentos, se transformando num caminho para a tirania e o despotismo (CONDORCET, 2013a; 2013b). Portanto, conhecer para não se deixar enganar pelos detentores do poder e da ciência é o primeiro passo para a emancipação do homem como sujeito social. Quem não conhece vai depender de alguém com conhecimento para lhe orientar, criando a dependência cognitiva (CONDORCET, 2008; 2013a; 2013b). O conhecimento, nesta perspectiva funciona como fator de libertação.

O atual sistema de ensino parece carecer de um pensamento científico e racional profundo (SAVIANI, 2009) para se transformar em esperança de triunfo da razão sobre a ignorância, a qual se alimenta da superficialidade que paira com pose de ciência numa sociedade imagética e onomatopaica (DEBORD, 1997; BETTO, 2015). Assim, acusando, de certa forma, lacunas a se preencher por uma formação em que haja a devida valorização da ciência como fonte de uma racionalidade da compreensão.

Devido ao avanço e predominância de um sistema social em que cresce a ênfase pelo mercado (OLIVEIRA, 2016), a economia e as relações de trocas mercantis, inclusive de aspectos de natureza humana, onde tudo se transforma em mercadoria (MARX, 1969), se faz necessário que pensemos outras possibilidades como alternativa para um mundo com sujeitos humanizados. Penso ser importante um sistema formativo do ser em que o mesmo possa oferecer condições para uma sociedade na qual a razão de ser seja a pessoa e sua condição humana (BOFF, 2012). Neste sentido, uma formação humana por um ensino de qualidade social para a compreensão do mecanismo que opera a sociedade, ora vigente. Isto é, pelo esclarecimento o entendimento do funcionamento da lógica que move o mundo, a sociedade e as interações sociais. A compreensão deste passa, necessariamente, pela razão (CONDORCET, 2013b; ROUSSEAU, 2010). Concomitante a isso é importante uma racionalidade em prol da humanização dos indivíduos para a manutenção do sistema vida, em que as necessidades vitais da pessoa humana sejam prioridade, através de um ensino que se guie por uma *lógica da razão humana*, como já se preconizou no passado:

Portanto, chegará esse momento em que o Sol só iluminará homens livres na Terra, homens que só reconhecem a razão como seu senhor; momento em que os tiranos ou os escravos, os sacerdotes e seus estúpidos ou hipócritas instrumentos só existirão na história ou nos teatros; em que só se ocupará deles para lamentar suas vítimas e seus enganados; para se entreter, pelo horror de seus excessos, em uma útil vigilância; para saber reconhecer e sufocar, sob o peso da razão, os primeiros germes da superstição e da tirania, se algum dia eles ousassem reaparecer (CONDORCET, 2013b, p. 195).

Num prenúncio no qual se acreditava na supremacia da razão, em que os homens progrediriam para a possibilidade da hegemonia do esclarecimento racional.

Na perspectiva de que a propriedade privada como criação e/ou determinação cultural dos homens num dado momento histórico, restringindo bens universais à disposição particular de alguns devido a acordos e contratos entre indivíduos, pessoa física e pessoa jurídica, em que a partir de então se acentua a desigualdade social, também com o estímulo do sistema capitalista, há de se resgatar a ideia do estado de natureza (ROUSSEAU, 2010) anterior à criação da propriedade privada, bem como do direito universal em função de que parece não haver, na prática, o respeito, por exemplo, ao direito de acesso aos conhecimentos a todos de forma equitativa. Seja por qualidade ineficiente do sistema de ensino ou negação desse direito aos menos favorecidos socialmente, o fato é que é preciso que os conhecimentos possam estar ao alcance de quem os desejar (GRAMSCI, 1968) a fim de se criar as condições reais da possibilidade de se combater a desigualdade social na raiz, com ensino público, laico e gratuito de qualidade social para o acesso universal aos conhecimentos sem restrição de classe. Neste sentido,

A sociedade deve, portanto, preparar meios fáceis e simples de se instruir, para todos aqueles a quem a fortuna não proporciona esses meios e para quem uma primeira educação não colocou em condições de distinguir por si mesmos e procurar as verdades cujo conhecimento lhes for útil (CONDORCET, 2008, p. 33-34).

Dessa maneira, é tarefa do sistema de ensino e seu mantenedor, o estado, estimular a se buscar igualdade de condições e a defesa da liberdade como elementos da natureza humana para que todos possam ter condições de estudar.

O ensino deve se colocar como elemento de transformação social, promotor de cidadania, pela manutenção da dignidade humana e a emancipação dos sujeitos, através de um progressivo processo racional do homem, traduzidos como progresso humano, conforme já prenunciado, com muito otimismo, na afirmação:

Nossas esperanças sobre os destinos futuros da espécie humana podem se reduzir a estas três questões: a destruição da desigualdade entre nações; os progressos da igualdade em um mesmo povo; enfim, o aperfeiçoamento real do homem. Um dia todas as nações devem se aproximarem do estado de civilização a que chegaram os povos mais esclarecidos, os mais livres, os mais libertos de preconceitos, os franceses, os anglo-americanos? Essa distância imensa que separa esses povos da servidão dos hindus, da barbárie das tribos africanas, da ignorância dos selvagens deve, pouco a pouco, esvanecer-se? (CONDORCET, 2013b, p. 190).

Com isso demonstra ser possível tal prognóstico esperançoso do alcance do desenvolvimento do espírito humano no sentido de se buscar objetivos em comum enquanto coletivo, a partir das ideias centrais defendidas pelo referido filósofo como indutor de uma progressiva humanização da espécie, apontando ser possível sua viabilidade.

Dessa forma, são razões que apontam a relevância de uma reflexão que atente para discutir a formação dos sujeitos pela via do ensino para uma razão da compreensão social pelo resgate das bases do iluminismo condorcetiano. Também na defesa da política por valores republicanos, tão necessários em tempos de crises sistêmicas. Oportunidade de resgatar imperativos formativos e da possibilidade da ressignificação de certos paradigmas no processo formativo do ser.

UMA FORMAÇÃO DO SER PARA A COMPREENSÃO SOCIAL

Diante do estágio civilizacional em que nos encontramos como sociedade a organização de uma formação capaz de apontar caminhos requer também instituições sólidas, como a Escola por exemplo, que possam se colocar como modelos de progresso do espírito humano e, assim, atuar no combate à ignorância e à estupidez de uma ideologização cega ao se produzir, por exemplo, uma espécie de ‘deus mercado’ na economia para se venerar

submetendo os indivíduos à voracidade do capital. Também para impugnar o obscurantismo irracional de um pensamento dogmático e religioso que, por vezes, contrapõe teorias de vertentes absolutamente diferentes em rota de colisão, por mero desconhecimento presente em setores de referência social. Portanto, buscar superar posturas que não contribuem na formação humana, pois aguçam a competição extrema e estimulam um movimento pela generalização superficial, infundada, jogada para o senso comum, alimentando apenas um debate por meio de uma discussão, em geral extremista, desqualificando a opinião do interlocutor, muitas vezes com violência à postura oposta à sua, sem crescimento humano para a interação social.

A racionalidade do esclarecimento passa pelo caminho da educação como formação porque, através dela, é possível vislumbrar um processo de construção da cidadania, em que sua consolidação concretiza uma das principais qualificações do homem enquanto ser histórico e social, que é a sociabilidade. Ela tem sua função legitimada enquanto mediação da existência humana, seja pelo trabalho, pela interação social, cultura ou outros aspectos da vida humana. Neste sentido, representa uma esperança concreta como processo de humanização, justamente pela sua capacidade e mediação, desde que potencializada para o florescimento de uma racionalidade das luzes do saber, visando compreender o funcionamento do sistema social vigente. Até mesmo porque através do estudo racional da vida é possível a compreensão da nossa condição humana enquanto seres cuja plenificação se dá no encontro intersubjetivo. Isto ajuda a compreender que a sociedade se harmoniza quando os indivíduos reconhecem suas limitações e, por conseguinte, a necessidade de se respeitar o outro, assim como os outros pela consciência de que estes possivelmente sejam a completude de si.

A formação pela educação faz jus exatamente por se colocar como caminho, pelo qual a sociedade tem a oportunidade de se orientar. Neste sentido é salutar ter ciência do modelo de um ensino mais adequado para apontar caminhos seguros ao vislumbre da ideia de humanidade a se construir. Assim, no horizonte é interessante que se

possa manter um sistema de ensino que não contribua para o esvaziamento dos valores humanizantes e humanizadores, nem para a supressão das utopias e narrativas da crença esperançosa em tempos menos turbulentos. Um modelo capaz de induzir as pessoas a continuamente ocuparem seus espíritos na elaboração e concretização de projetos para tornar a sociedade mais humanizada, através de um contínuo cuidado com a casa comum (BOFF, 2012).

Com uma educação que atente, por exemplo, para ajudar a perceber os malefícios sociais de uma postura ideológica *anarco capitalista*¹⁶, ora vigente no Brasil, submetendo a sociedade a serviço da voracidade do capital, enquanto sistema social. Pois, tal estruturação contribui para uma sociabilidade da degradação no mundo do trabalho, de supressão na vida social e de alienação, na perspectiva cultural. Entendo que somente pela percepção dessa realidade social é que o homem, por meio de uma sólida formação humana, possa compreender o funcionamento do mecanismo social e, assim, ter a possibilidade, pela clareza da composição dos caminhos, de progredir humanamente.

O mundo tem demonstrado nas frequentes crises que clama por uma racionalidade das luzes para que as subjetividades possam discernir, por exemplo, sobre uma intensa exacerbação de um modo de vida baseado no consumo material como sendo o essencial ao desenvolvimento social, fomentado por veículos e formadores de opiniões, dentro de uma lógica mercantil a serviço do poder do capital. Com isso,

[...] em vez de levar os sujeitos a entender-se no mundo, mistifica o mundo, manipulando-o para produzir a ilusão

¹⁶ Expressão para referir-se ao que representam ideologicamente as ações demonstradas pelo atual governo federal, em função da sua atuação frente às instituições republicanas. Bolsonaro e seu governo defende o neoliberalismo na economia e procura interferir nas instituições da República para que as mesmas se coloquem ao seu dispor como se fosse um apêndice da presidência da República sempre fazendo o que o Presidente quer, sem observância da função de cada uma e sua autonomia. Mexe na silhueta da republicana a ser favor como uma ação tirânica em que o poder se concentra em suas mãos. Bolsonaro procura interferir na autonomia das instituições para controlar, daí a ideia de anarquia (anarco) nos poderes instituídos dentro do capitalismo em sua fase econômica da financeirização neoliberal. Para compreender melhor, ver em: 1. GHIRALDELLI Júnior, Paulo. A Filosofia explica Bolsonaro. São Paulo: Leya, 2019. 2. GHIRALDELLI Júnior, Paulo. República Brasileira: de Deodoro a Bolsonaro. São Paulo: CEFA editorial, 2020. 3. GHIRALDELLI Júnior, Paulo. A Democracia de Bolsonaro. São Paulo: CEFA editorial, 2021.

da felicidade. Prosperidade prometida mas nunca realizada. Leva ao individualismo egoísta e narcísico, simulacro do sujeito autônomo e livre (SEVERINO, 2006, p. 305).

É no sentido de ofertar uma alternativa de superação disso a defesa de uma qualificada formação humana para a compreensão da sociedade na qual estamos inseridos, promovendo a clareza das intencionalidades que se encontram nas ideologias e formas de se praticar os conhecimentos, as informações e os modos de se construir a existência. Para isso, o ensino deve corroborar para a compreensão do processo de construção dos objetos, assim como das subjetivações. Do contrário, sem o devido entendimento as pessoas ou indivíduos se tornam meros produtos de uma racionalidade puramente técnica, dificultando a superação de uma ética hedonista, de um individualismo narcísico de propensão a alimentar o espetáculo da mercadoria e uma estética imagética de sobreposição de ilustrações que possuem vida útil com a duração média das postagens ilustrativas nas redes sociais.

Na perspectiva de que a formação pelo ensino formal deve se pautar por objetivos universais enquanto projeto de humanidade e jamais interesses individuais ou corporativistas é que se faz necessário contribuir para a permanente reflexão sobre a importância da manutenção de valores republicanos e universais como: o público, a laicidade, a igualdade, a ciência, a justiça, a equidade, numa concepção de humanidade em que a essência se encontra no pilar da dignidade humana.

Neste sentido que o horizonte aponta para a importância de se trabalhar incansavelmente por uma formação do ser para a absorção de uma Razão coletiva ou bem comum. Entenda-se o bem comum como a igualdade enquanto possibilidade de conviver com os outros e com o outro, a partir das mesmas regras, dos mesmos direitos, dos mesmos deveres. É a ideia de se igualar, equitativamente, pela convivência conjunta sob um compromisso comum, o bem comum, o qual busca a proteção da emancipação dos indivíduos no sentido de condicionar as pessoas apenas ao interesse comum, que é o exercício da cidadania enquanto

coletivo sobre as individualidades, o que não infere nas particularidades dos sujeitos, apenas no elemento comum. Entenda-se igualdade enquanto base para o bem comum: a igualdade é o que define o bem comum, pois a partir da limitação para a desigualdade é que se supõe a necessidade da igualdade e principalmente da liberdade. Vincula a liberdade de cada um às condições de igualdade, o que é necessário à estabilidade política. Portanto, a igualdade como garantia, por exemplo, de acesso a direitos para todos os sujeitos, daí que o bem comum ou Razão coletiva, para Condorcet, é a igualdade (CONSANI, 2018).

UMA CONCEPÇÃO DE IGUALDADE A PARTIR DA NECESSIDADE DE UMA RAZÃO COLETIVA

Na tentativa de demonstrar como as preferências individuais formam preferências públicas, ou o bem comum, Condorcet organiza um arcabouço de elementos conceituais para mostrar o que chama de razão coletiva para a participação política. Constrói a estrutura que vai permitir alimentar a razão coletiva na perspectiva do seu exercício, visando à formação cidadã. E o caminho para se chegar à razão coletiva passa pela metodologia para se identificar a vontade coletiva, que Condorcet cria como uma espécie de matemática social, o Teorema do Júri, em que para o aperfeiçoamento humano a compreensão se daria pela via racional, na forma de cálculo. Com o uso da matemática nas ciências morais (sociais) e políticas ele substitui o raciocínio por análise pelo cálculo, objetivando compreender a construção da vontade coletiva, necessário para se buscar o entendimento coletivo das demandas por uma sociedade humana.

Para o filósofo da matemática social a vontade coletiva se forma a partir da instrução pública cuja função, entre outras, é diferenciar o interesse público do privado, e do processo de discussão, em que se balizam as posições, deliberações e identificação da razão coletiva. Esta como sendo fundamental para o entendimento sobre a hegemonia, pois não é apenas porque a maioria é majoritária que ela tem razão, mas por ter razão que é majoritária (CONSANI, 2018).

Condorcet se utiliza da expressão ‘decisão majoritária’ para afirmar que não basta a concordância da maioria, é preciso que contenha verdades nesta decisão. Ou seja, que haja uma razão coletiva implicada aqui como elemento em comum para tal resolução pelo qual se vai construir o senso de maioria por adesão massiva. Neste sentido a razão coletiva é a verdade que propicia a maioria tomar determinada decisão, o que pode ser aplicado a qualquer aspecto da vida social.

Por meio do seu mecanismo social, o teorema do júri, Condorcet aponta para a relevância dos cidadãos esclarecidos, demonstrando ser mais importantes ter participantes esclarecidos para decidir do que pura e simplesmente um grande número de indivíduos participando da vida pública, com isso, gerando críticas ao filósofo, de pouco apreço pela democracia. No entanto, o mesmo transparece que sua principal preocupação é com relação ao esclarecimento dos participantes, uma vez que com cidadãos esclarecidos há uma proximidade maior com a verdade e, conseqüentemente, pela decisão justa para todos, pois assim possibilita o respeito à razão coletiva¹⁷. Para Condorcet a *forma* e o *esclarecimento*, traduzidos como *cidadãos esclarecidos* são os elementos fundamentais enquanto critérios para a tentativa de aproximação da verdade.

Tal matemática social condorcetiana contribui no sentido de possibilitar aos cidadãos eleitores, pelo alto nível de esclarecimento, não apenas escolher como também formarem as listas de candidatos a representantes pelo uso de melhores e mais diversos critérios. Desse modo surge a possibilidade, por exemplo, de eleitores através do voto demonstrar tanto a aceitação quanto a rejeição a um determinado candidato ou projeto político e, assim, os indivíduos fazem uso da sua capacidade racional passando a atuar como atores na tarefa de formar cidadãos mais esclarecidos, que é o principal objetivo na tese defendida no referido teorema social. Neste sentido a formação de pessoas mais

¹⁷O mesmo raciocínio defendido por Rousseau para expressar o que Condorcet chama de Razão Coletiva, o genebrino expressa no conceito de Vontade Geral. Ambos os conceitos da filosofia política são abordados pela Professora Cristina Foroni Consani no artigo de título “O CONCEITO DE VONTADE NA FILOSOFIA POLÍTICA DE ROUSSEAU E CONDORCET” (2018).

esclarecidas evitaria, por exemplo, escolhas de figuras da política sem compromisso com as causas humanitárias, com as políticas públicas e principalmente, desconexas de um projeto de humanidade como determinadas escolhas absurdamente têm acontecido nos¹⁸ últimos tempos.

Conforme a professora Consani (2018), Condorcet entende que a república é responsável pela criação das condições de formação para, dessa forma, viabilizar a percepção da Razão coletiva. Já o Estado deve se incumbir para possibilitar os instrumentos necessários ao devido processo de esclarecimento das pessoas na perspectiva da cidadania. O esclarecimento, na concepção do filósofo, se dá como uma espécie de comprovação racional e científica dos caminhos do entendimento, apontando a importância das luzes do conhecimento para que as pessoas possam compreender a sociedade em que se vive e, racionalmente, inferir com melhorias visando uma harmonia social, a partir da tomada de consciência de que o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e menos desigual pode ser traçada através de uma formação humana pela instrução pública. O mesmo entende que com o esclarecimento o cidadão conquista relevância política por conhecer seus direitos, compreender seus limites, além de sair da condição de ignorância e dependência da interpretação dos outros.

Condorcet (2013a) acredita nos benefícios, nos avanços e na capacidade transformadora do esclarecimento racional. Para ele no atual¹⁹ momento da história humana se encontram possibilidades e alternativas que podem servir de caminho para se buscar melhorar a condição humana, não sem o fortalecimento de uma formação eticamente e humanamente estruturada em valores essenciais para a convivência dos sujeitos como forma de propiciar ao homem a igualdade de condições,

¹⁸ Aqui cabe como exemplo a eleição de Jair Bolsonaro para a Presidência do Brasil em 2018: um indivíduo que sobrevive na política há quase 30 anos sem projeto algum de sociedade humanamente viável. Apenas discursos de ódio, disseminando mentiras e estimulando uma espécie de anarco capitalismo, algo semelhante ao modus operandi das milícias que comandam o crime organizado no Rio de Janeiro. Ver mais em GHIRALDELLI JR (2019; 2020; 2021).

¹⁹ O momento histórico desta afirmação se dá no século XVIII em plena Revolução Francesa, ápice do Iluminismo e todas as transformações da referida época. O autor transmite todo entusiasmo no que ele chama de progresso da história humana. Época em que escreve seu Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano, em 1793, obra marcada por um efusivo otimismo histórico.

assim como a consciência esclarecedora sobre a existência na interação social. Aponta como método a adoção dos conhecimentos humanos socialmente produzidos, com vistas à busca da verdade, iluminadas pela razão, a serviço da humanização. O autor entende, inclusive, que os filósofos juntamente com as pessoas esclarecidas racionalmente deveriam ter por princípio a concentração de esforços no constante trabalho visando o progresso das ciências, pois assim se garantiria o aperfeiçoamento do espírito humano. Isto pelo fato de que, conforme ele:

Os povos mais esclarecidos, retomando o direito de dispor eles mesmos de seu sangue e de suas riquezas, aprenderão pouco a pouco a olhar a guerra como o flagelo o mais funesto, como o maior dos crimes. Em primeiro lugar ver-se-ão desaparecer aqueles às quais os usurpadores da soberania das nações as arrastam, por pretensos direitos hereditários (CONDORCET, 2013a, p. 210).

Numa clara alusão de que a igualdade é uma condição natural e possível, desde que os sujeitos criem os requisitos necessários para a percepção das formas como retomar ou criar sua emancipação.

CONSIDERAÇÕES

A partir de tentativa de refletir questões relacionadas à possibilidade da construção de um caminho teórico como balizador para se pensar na execução de um projeto de humanidade que se sustente distante do darwinismo social²⁰ é possível esperar pelas pistas que temos recebido ao longo do processo histórico, como na colocação do autor em questão ao afirmar que “[...] as pessoas foram obrigadas a reconhecer que todos têm um direito igual a se esclarecer sobre todos os seus interesses, a conhecer todas as verdades;” (CONDORCET, 2013, p. 57) Aqui uma sinalização da importância da continuidade para que, assim, se possa imaginar, por

²⁰Conjunto de ideias com base na teoria de Charles Darwin em que as espécies com maior capacidade de se adaptarem ao meio sobrevivem às demais. O Darwinismo Social prega uma ideia de hierarquia entre as sociedades. Desse modo, seria possível falar que determinada sociedade é superior, estabelecendo uma espécie de hierarquização, associada a uma dinâmica competitiva existente entre os indivíduos.

exemplo, uma sociedade capaz de saber o que é melhor para todos se relacionarem harmonicamente, de entender a importância da manutenção da vida e do meio ambiente para uma sobrevivência saudável, em que na casa comum as pessoas partilham uma formação para a sensibilidade das demandas sociais em virtude da preservação da vida.

Pela necessidade da construção de um sujeito que apenas se reconheça como parte da espécie humana, mesmo nas diferenças, nas peculiaridades e nas particularidades culturais. Num ser humano consciente do que é comum coletivamente pela razão coletiva, princípio fundamental para a percepção de que ser livre é ter autonomia na compreensão do mundo. Compreendendo, por exemplo, que o modo de vida materialista difundida pelo capital para a felicidade dos indivíduos pode ser um marketing falso nesta fase em que somos estimulados a uma fetichização da mercadoria e do capital de maneira exacerbada por um neoliberalismo que visualiza indivíduos como se fossem partículas com um fim em si mesmo.

Por uma formação humana e criticista para que, dessa forma, se possa desencobrir a ideologia dominante, bem como as nuances da própria atividade pedagógica que servem, muitas vezes, à reprodução da ideologia hegemônica. Que com um ensino emancipador das consciências se permita transcender a simples reprodução do sistema vigente e se coloque como uma força de transformação nas relações interpessoais, extinguindo os elementos que servem à alienação social.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. Ética a **nicômaco**. Tradução: Leonel Valandro e Gerd Bornheim. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

BETTO, Frei. Entre os mundos real e virtual. **O Globo**, São Paulo, 10 de agosto de 2015. Coluna Frei Betto Religião. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/religiao/entre-os-mundos-real-virtual-17134882>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. 50ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CONDORCET, Jean-Antonie-Nicolas de Caritat, marquis. **Cinco memórias sobre a instrução pública**. Tradução e apresentação: Maria das Graças de Souza. São Paulo: UNESP, 2008.

CONDORCET, Jean-Antonie-Nicolas de Caritat, marquis. **Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano**. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013a.

CONDORCET, Jean-Antonie-Nicolas de Caritat, marquis. **Escrito políticos-constitucionais**. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013b.

CONSANI, Cristina F. O conceito de vontade na filosofia política de Rousseau e Condorcet. In: **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 41, n. 1, p. 99-140, Jan./Mar., 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101=31732018000100099-&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 05 ago. 2021.

DEBORD, G., **A Sociedade do espetáculo**. Tradução: Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 1997.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília-DF: MEC: UNESCO, 1999.

DIDEROT, Denis. **Obras Filosóficas**. 2ª ed. São Paulo: Edição e Publicações Brasil Editora S. A. 1952.

FIORI, Ernani M. **Aprender a dizer a sua palavra**. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MARX, Karl. **O Capital**. Edição resumida por Julian Borchardt. Tradução de Ronaldo Alves Schmidt. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa; OLIVEIRA, Neiva Afonso. Modelos de formação humana: paideia, Bildung e formação omnilateral. In: BOMBASSARO, Luiz Carlos; DALBOSCO, Claudio A.; HERMANN, Nadja. **Percursos Hermenêuticos e Políticos: homenagem a Hans-Georg Flickinger**. Passo Fundo: Ed. Universidade, 2014.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa; Neiva Oliveira (Orgs). **Exclusão: um olhar para além da aparência**. Chapecó: Argos, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41ª ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SEVERINO, A. J. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J.C.F. & NEVES, L.M.W., (Orgs). **Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006.

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

SOËTARD, Michel. **Jean-Jacques Rousseau**. Tradução: Verone Lane Rodrigues Doliveira. (Coleção Educadores). Recife: Fundação João Nabuco, Editora Massangana, 2010.

EDGAR ZISEL (1891-1944) E O ENIGMA DAS ORIGENS. A INVENÇÃO DA CIÊNCIA COMO A INVENÇÃO DO INDIVÍDUO

Thiago Costa²¹

INTRODUÇÃO

Um dos mais conhecidos textos de Edgar Zisel, “The social roots of science”, foi escrito para uma conferência em Harvard, em 1939. Foi com base nas ideias apresentadas e defendidas nessa comunicação que mais tarde, em 1942, Zisel publicou um artigo substancialmente maior em que pretendia fornecer uma consideração detalhada de sua proposta teórica. Com o título de “The sociological roots of science”, o historiador austríaco e filósofo da ciência desenvolveu uma interpretação sociológica da origem dos métodos científicos – e, de igual modo, de seu conteúdo epistemológico –, descrevendo-os como a derivação parcial de práticas do trabalho empírico-manual renascentista. Em sua abordagem, alinhada a perspectiva marxista, as determinações econômicas e sociais do período final do medievo foram fundamentais para a emergência da ciência moderna. A partir da década de 1950, seu modelo de análise tornou-se amplamente conhecido. Denominado doravante de “tese de Zisel”, logo foi considerado enquanto expressão arquetípica do tratamento externalista da ciência – no qual os fatores extra-científicos exercem efetiva centralidade na configuração do conhecimento gerado pelos cientistas e pesquisadores –. Tanto pela extensão de seu prestígio público quanto pela concepção original dos problemas inaugurais da ciência, sua proposta rivalizou à época com a de Alexandre Koyré (1892-1964), o mais influente filósofo e historiador das ideias científicas da

²¹Historiador. Doutorando em Estética e História da Arte pela USP. Autor de “O Brasil Pitoresco de J-B. Debret ou Debret, artista-viajante” (RJ, 2015). Docente do IFMT – campus Fronteira Oeste/Pontes e Lacerda. E-mail: thiagocosta248@yahoo.com.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2965-8418>

primeira metade do século XX, cuja obra encerrava uma consideração internalista da ciência marcadamente distinta a de Zilsel. Para Koyré, as circunstâncias de precipitação da atividade científica provinham da esfera incorpórea do pensamento, isto é, do domínio interior das ideias.

Em nossa leitura, destacamos alguns traços do entendimento esquemático de Zilsel acerca da origem da ciência moderna, tal como retratado inicialmente em sua comunicação de 1939 e retomado no artigo de 1942. Ora associada ao desenvolvimento do capitalismo, sugerimos que as condições de possibilidade, seja para a empresa científica, seja para a imagem do cientista, vinculam-se ao variado e diversificado processo de invenção do indivíduo na transição do medievo para a modernidade.

OS FUNDAMENTOS MATERIAIS DO ENIGMA

Nascido em 11 de agosto de 1891, na capital do então recente Império Austro-Húngaro, Edgar Zilsel emigrou para Londres no começo do ano de 1939, pouco menos de um ano após a anexação da Áustria pelo regime nazista alemão. Do ambiente britânico, alguns meses mais tarde, partiu para os Estados Unidos e, no mesmo ano, apresentou em Harvard a interpretação sócio-histórica das origens da ciência. Tal como a própria experiência de vida, entre a Europa e a América, o filósofo acreditava que o empreendimento científico não era senão uma realização euro-americana, ainda que carregasse traços e influências de estudiosos árabes (ZILSEL, 2000 [1939], p. 3; ZILSEL, 2000 [1942], p. 7).

Em seu parecer, o longo processo de maturação – e não apenas de gestação – da ciência moderna transcorreu dentro de um amplo intervalo entre os anos de 1300 e 1600, ou seja, entre os séculos XIV e XVII. E sua formação, destaca o filósofo, estava vinculada aos imperativos das primeiras fases de uma dinâmica econômica alinhada ao capitalismo. Em realidade, três importantes aspectos entrelaçaram-se e concorreram para a determinação da empresa científica, a saber, as transformações na vida social, os interesses econômicos e o aperfeiçoamento tecnológico. As atividades comerciais – como a permuta e a acumulação – foram

beneficiadas ao mesmo tempo em que estimularam a reestruturação das cidades nos estágios finais da era medieval. As feiras, ao redor das quais formavam-se vilas e, com frequência, novos centros urbanos, fomentavam uma maior interação entre diferentes povos e culturas locais, bem como a adoção de técnicas e aparelhagens tecnológicas gradualmente mais eficientes, ajustadas tanto para a obtenção e produção de suas mercadorias quanto para o transporte entre dilatadas distâncias no interior e mesmo fora das regiões europeias. Assim, os interesses econômicos imediatos induziam melhoramentos, que incluíam – entre outros – o aperfeiçoamento material e o refinamento do pensamento, notadamente em função da maior imprescindibilidade da quantificação como expediente de controle das próprias ações no exercício cotidiano. Para o filósofo,

São bem conhecidas algumas características gerais da sociedade capitalista primitiva que são as condições necessárias para a ascensão da ciência. A sociedade capitalista primitiva é uma sociedade de comerciantes e fabricantes de cidades. [...] A tecnologia progride rapidamente neste período (período das invenções, das máquinas). [...] A competição econômica dissolve a sociedade feudal coletiva e especialmente as guildas medievais. Isto destrói a mentalidade coletiva e o pensamento tradicional da Idade Média, promove **o pensamento individual [que] é o pressuposto da crítica científica** (ZILSEL, 2000 [1939], p. 3; grifos nossos).²²

Nessa perspectiva, a expansão do modelo capitalista progressivamente dissolveu a organização e a mentalidade de base coletiva predominante no imaginário feudal e, por extensão, incentivou a adoção do raciocínio crítico e a valorização da individualidade. Seguiu-se, conforme Zisel, sucessivas invenções e descobertas, parcialmente

²² Em inglês, no original: “Some general characteristics of early capitalistic society which are the necessary conditions for the rise of science are well known. Early capitalistic society is a society of trading and manufacturing townsmen. [...] Technology progresses rapidly in this period (period of inventions, machines). [...] Economic competition dissolves the collective feudal society and especially the medieval guilds. This destroys the collective-mindedness and traditional thinking of the Middle Ages, furthers individual thinking and is the presupposition of scientific criticism” (ZILSEL, 2000 [1939], p. 3). Salvo indicação ao contrário, toda tradução aqui é nossa.

derivadas da postura individual mais diligente e menos subserviente que logo caracterizaria as disputas comerciais dentro do capitalismo ascendente da época. Ausentes as limitações de um agir acomodado às contingências da coletividade e da autoridade feudal, as iniciativas particulares, isto é, do sujeito privado, caracterizaram a atuação de negociantes e mercadores, cujo anelo de inovação comercial-mercantil buscava sobrepujar seus colegas e concorrentes. Como acrescenta Zilsel,

A economia capitalista inicial procede racionalmente, calcula e mede (contabilidade, máquinas). Isto favorece o surgimento de métodos científicos racionais. Pode-se demonstrar que os escritos matemáticos de 1300 a 1600 estão intimamente ligados às necessidades dos comerciantes e banqueiros, por um lado, de arquitectos, artesãos e engenheiros militares, por outro (ZILSEL, 2000 [1939], p. 3).²³

Na compreensão de Zilsel, o comportamento escrupuloso orientado pelo pensamento disciplinado e racional requerido pelo capitalismo nascente favoreceu as especulações de ordem causal e o emprego da matemática, inicialmente como controle e fiscalização, como medição dos custos e dos ganhos, ou seja, como mensuração e aferição da própria atividade comercial. Não obstante e, gradativamente, a matematização dos modos de percepção adquiriu maior protagonismo nas relações entre o sujeito e o mundo e, assim, na apreensão de diferentes aspectos da realidade. Aos poucos adquiriu efetiva centralidade e instituiu transformações radicais, tanto na história das ideias quanto na cultura material do interior do ocidente europeu. Mas o apelo à precisão da aritmética, fornecida pelo manuseio dos números, não era senão a consequência de um conjunto variável e instável de ações, em um movimento gradual de transição entre diferentes sistemas econômicos. E, por extensão, de compreensão da vida e das coisas.

²³Em inglês: "Early capitalistic economy proceeds rationally, calculates, and measures (bookkeeping, machines). This furthers the rise of rational scientific methods. It can be shown that the mathematical writings from 1300 to 1600 are intimately connected with the needs of tradesmen and bankers on the one hand, of architects, craftsmen, and military engineers, on the other" (ZILSEL, 2000 [1939], p. 3).

Em seu projeto sócio-histórico, o filósofo austríaco descreveu, pois, o percurso de um emaranhamento. O enredamento do imediatismo físico imposto pela urgência cotidiana com a abstração especulativa. Ambos, entrelaçados, inspiraram uma apreensão mais crítica e ordenada do mundo ao redor; e, de igual nodo, a confecção e o refinamento de dispositivos tecnológicos variados. Operou-se aí uma convergência que contribuiu decisivamente para o estabelecimento do método científico moderno, a saber, o método crítico-racional. Para Zilsel, a interação entre hábitos sociais e aparatos materiais formaram o ambiente adequado ao desenvolvimento da ciência no período inaugural da modernidade.

Deste modo, não havia dúvidas de que as práticas adotadas e/ou promovidas pela e para a manutenção do comércio ajustado ao capitalismo – como o uso regular e minucioso dos cálculos aritméticos e a quantificação da realidade – foram fundamentais para a emergência da ciência. Para Zilsel, as obras contábeis da época, isto é, de orientação para o registro da atividade comercial-mercantil, publicadas entre os séculos XV e XVI, expressavam exemplarmente o emprego do então recente método científico moderno, vale dizer, ao incorporar a indeterminação das observações empíricas, a busca por uma ordem causal, bem como o largo uso – e confiança – das operações matemáticas (ZILSEL, 2000 [1942], p. 9). A enorme relevância da matemática a partir do século XIV era realmente um sintoma da nova configuração material que a realidade ocidental adquiria naqueles demorados séculos de desfecho do medievo. Não apenas pelas e para as iniciativas dos mercadores e comerciantes, mas a revitalização das cidades e a conseqüente expansão demográfica demandavam, de igual modo, meios mais eficientes e confiáveis de mensuração e, assim, de controle. De acordo com Zilsel, “O desenvolvimento da mais racional das ciências, a matemática, está particularmente ligado ao avanço da racionalidade na tecnologia e na economia”. E, “A tradição matemática clássica (Euclides, Arquimedes, Apolônio, Diophantus) pôde ser reavivada no século XVI porque a nova sociedade tinha crescido para exigir cálculo e medição” (ZILSEL,

2000 [1942], p. 9)²⁴. Com efeito, o processo de sistematização de uma burocracia para a mensuração e fiscalização dos sujeitos e das sociedades urbanas situava-se dentro de um movimento mais amplo de descrição e controle do próprio mundo natural. As técnicas e os expedientes de quantificado requeridos pelas novas formas de governo e administração pública foram adotados também por filósofos e pesquisadores como instrumentos metodológicos por meio dos quais era possível estabelecer certo domínio sobre os fenômenos da natureza.

Logo, para Zilsel, a ciência era o resultado de um processo – lerdo e prolongado, mas obstinado, contínuo e incessante – de integração entre variados modelos de pensamento e de hábitos de conduta, com apropriações e sobreposições, ou seja, da acomodação gradual de diferentes representações em um mesmo sistema abstrato de concepções e mentalidades, o imaginário. Desta forma, a ciência era um sintoma de seu tempo particular e seu tempo particular era o período moderno, em uma longuíssima gestação que durou aproximadamente trezentos anos.

ESTRATOS DO CONHECIMENTO

De acordo com Zilsel, foi pelo entrosamento de três “estratos” sociais, de atores ocupados com distintas atividades, que a ciência moderna adquiriu forma e substância. Vale dizer, os acadêmicos, os humanistas e os artesãos. Nota-se, pois, como a ciência em Zilsel era o resultado da convergência de variadas habilidades, entre outras, a faculdade conceitual, o discernimento rigoroso, o olhar cuidadoso, a observação regular, a criatividade formal, a experiência técnica, a experimentação empírica.

Dentro da esquematização de Zilsel, o primeiro “estrato” ocupava-se com as operações teóricas, com a lógica, ou seja, do pensamento abstrato então identificado com o labor espiritual e, portanto, incompatível e em oposição à sensualidade do mundo físico. O segundo grupo

²⁴Em inglês, “The development of the most rational of sciences, mathematics, is particularly closely linked with the advance of rationality in technology and economy”. E “Classical mathematical tradition (Euclid, Archimedes, Apollonius, Diophantus) could be revived in the sixteenth century because the new society had grown to demand calculation and measurement” (ZILSEL, 2000 [1942], p. 9).

dedicava-se ao saber inspirado em textos e figuras da antiguidade greco-romana. Isto é, a filologia, a retórica, a poesia, vale dizer, aos aspectos linguísticos e/ou as letras. Havia aí um processo gradual de revisão da compreensão que associava as considerações intelectuais como essencialmente religiosas. Daí o caráter secular e amiúde civil do humanismo. A pesquisa disciplinada – em sua maior parte realizada acerca de e sobre documentos antigos – não mais submetia-se ao propósito estritamente teológico. Já o terceiro conjunto empenhava-se na execução de tarefas concretas, de obras físico-materiais, como a construção e a manutenção de objetos do cotidiano, meios de transporte, edifícios, planejamento urbano e projetos mecânicos diversos. Os artistas, nessa classificação, eram interpretados por sua atuação experimental, de costume prático ou empírico, e então caracterizados em uma condição divergente, pois, antagônica, com a dos humanistas letrados e a dos filósofos escolásticos. Ora, para o imaginário da época a arte não exibia qualquer traço de apelo racional e/ou de investigação metódica e seu prestígio público era idêntico ao dispensado aos feitores das artes mecânicas, como atividades exclusiva dos membros das classes baixas e aos escravos.

Verifica-se em Zilsel uma interpretação articulada, tanto das determinações sociais quanto da dinâmica da história, marcada por uma gradação em níveis. Já que para o filósofo, o exercício científico descende do aprimoramento tecnológico estimulado pelo desenvolvimento econômico. Assim, Zilsel estabelece uma cronologia causal, vale dizer, em que o capitalismo provoca os aperfeiçoamentos materiais que interferem e modulam o pensamento e o imaginário e, por extensão, precipitam o método e o conteúdo científico. Um arranjo de circunstâncias afiliadas e ajustadas que serviam de princípio e razão fundamental ao conhecimento disciplinado, sistemático e racional.

A INVENÇÃO DA CIÊNCIA

O primeiro “estrato” considerado por Zilsel, portanto, foi o dos acadêmicos, audiência exclusiva das universidades medievais. Em sua avaliação, o filósofo afirmou que

Nas universidades deste período, a teologia e o escolasticismo ainda dominam. Os acadêmicos universitários foram treinados para pensar racionalmente, gostavam de distinções racionais, divisões, e disputas, mas pouco interessados na experiência. Confiavam nas autoridades e, por isso, favoreciam citações e comentários. Se estavam de todo preocupados com acontecimentos mundanos e naturais, não procuravam causas, mas tentavam explicar os objetivos, propósitos e significados dos fenômenos. As universidades quase não foram influenciadas pelo humanismo neste período (ZILSEL, 2000 [1939], p. 3-4).²⁵

O método escolástico de aprendizagem e crítica teológica ainda era predominante nas universidades europeias da época. Nos espaços universitários havia uma notável indiferença e mesmo grande desprezo pela experiência do mundo físico ou fático. Era, pois, o exercício intelectual e o raciocínio lógico que orientavam as descrições por meio das quais classificava-se e se compreendia o mundo e a natureza. E as hierarquias sociais, como reflexo da hierarquia celeste – de serafins, querubins, arcanjos e anjos – impunham uma ordem fixa e estacionária também nas esferas do saber, nos modos de elaboração do conhecimento (ZILSEL, 2000 [1942], p. 10/11).

No medievo e período renascentista, a memorização era um dos principais métodos de construção do saber, e em grande medida

²⁵ Em inglês: “At the universities of this period theology and scholasticism still rule. The university scholars were trained to think rationally, they liked rational distinctions, divisions, and disputations, but were scarcely interested in experience. They relied on authorities and, therefore favored quotations and comments. If they were at all concerned with mundane and natural events, they did not search into causes, but endeavoured to explain the aims, purposes, and meanings of the phenomena. The universities were scarcely influenced by humanism in this period” (ZILSEL, 2000 [1939], p. 3-4)

pautava-se pela visualização e a habilidade de formulação de um juízo sintético. Daí a importância das inscrições gráficas, como desenhos alegóricos, mosaicos, vitrais e a exuberância da arquitetura gótica cujos detalhes menores, seus ornamentos, emulavam a riqueza da morfologia vegetal. A prática de elaboração do conhecimento fundamentava-se em um entrelaçamento tripartido, a saber, a visualização, a esquematização e a memorização dos conteúdos simbólicos encarnados nas formas da imagem e/ou da imaginação fomentada pela palavra, pela prédica dos sacerdotes – não por acaso, a substância das visões, das aparições –. Para os escolásticos e acadêmicos do período, o pensamento abstrato ou a própria abstração como exercício racional antecedia/precedia a experiência empírica. E os diagramas tornavam-se, assim, instrumentos de enorme valor para os escolásticos, já que com suas exíguas formas gráficas contribuíam para a materialização – isto é, conferiam visualidade, contorno visual – àquelas propriedades e/ou categorias imateriais que se acreditava compunham as diferentes dimensões da realidade, quais sejam, a imediata e, portanto, inferior, e a superior, transcendente, impalpável. Esse tipo de conhecimento ou de perspectiva centrada no pensamento, na atividade intelectual, divergia da orientação do agir marcada pelas exigências pragmáticas do cotidiano manifestada em homens e mulheres que – para Zilsel – estavam entre os responsáveis pela definição e formatação dos métodos científicos e da própria ciência.

Em realidade, a atividade teórico-intelectual supunha-se transcendente e, por isso, estava reservada à uma parcela restrita da sociedade. Os escolásticos eram aqueles pensadores medievais que em suas preocupações esforçavam-se em justificar e fundamentar a fé teológica com base na lógica aristotélica. O princípio metodológico era, pois, essencialmente teórico, quase meditativo. Dirigidos para a exegese e interpretação da palavra. Para os acadêmicos, prescindia-se da prática e/ou da interação imediata com os domínios pressupostos da criação, isto é, com a realidade dos homens e das mulheres ora considerados

sem prestígio, inferiores. Havia uma ênfase no ato intelectual como meio legítimo para a decodificação dos desígnios divinos dispostos pelo demiurgo cristão na superfície do mundo ao redor. Para os intelectuais da academia, o espaço fático não era senão uma grande esfinge que demandava uma continuada tarefa de interpretação e decifração, em que se dispensava a preocupação causal (já que sua origem e fim estavam previamente estabelecidos e reconhecidos).

No entanto, conforme Edward Grant, a escolástica medieval e a filosofia natural não estavam assim tão distantes em sua atuação e ação procedimental (GRANT, 2009 [2007]). Para o historiador, ambas partilhavam o mesmo pressuposto metodológico, com um idêntico interesse pelas descrições racionais com base nas singularidades superficiais e/para a formulação de distinções classificatórias cada vez mais densas e elaboradas. Ambas agiam inspiradas por um esforço de explicação, seja da dimensão divina superior, seja da exterioridade tangível ao redor, por meio da aplicação das categorias lógicas de Aristóteles. Logo, seja para uma, seja para outra, a análise da matéria visível informava sua substância impalpável.

Ao referir-se ao segundo “estrato”, o humanismo, o filósofo austro-americano ressaltou seu caráter secular.

Os primeiros representantes da aprendizagem mundana não eram cientistas, mas secretários e funcionários dos municípios, príncipes e do Papa (século XIV). Eles tornaram-se os pais do Humanismo. Os seus objetivos eram o domínio da escrita e da fala e a perfeição de estilo. Nos séculos seguintes, os humanistas perderam em grande parte as suas ligações oficiais e tornaram-se livres *litterati* dependentes dos príncipes, nobres e banqueiros como patronos. Os seus objetivos permanecem inalterados, o seu orgulho de memória e aprendizagem, a sua paixão pela fama até aumenta. Eles reconhecem certos escritores antigos como padrões de estilo e estão ligados a estas autoridades mundanas quase tão estritamente como os teólogos estão ligados às suas reli-

giões. Também o humanismo prossegue racionalmente. Desenvolve os métodos da filologia científica, mas negligencia a investigação causal e está mais interessado na forma do que no conteúdo, mais nas palavras do que nas coisas (ZILSEL, 2000 [1939], p. 4).²⁶

Para Zisel, o humanismo foi marcadamente literário, caracterizado menos por um conjunto partilhado de valores que por um interesse sistemático e rigoroso pela investigação dos textos e autores antigos. E pela fama, claro. Os humanistas não formavam um agrupamento homogêneo de sujeitos senão que manifestavam uma igual preocupação com o lugar e a atuação humanas, seja no cosmos, seja na pólis. Uma atenção, vale dizer, que não era inteiramente política senão intelectual e filosófica, dirigida para e pelo estudo em filologia, em poesia, em retórica. E, também, por questões de renovação moral. Assim, não existia uma inquietação tão premente com a transcendência e/ou o acesso aos planos superiores. Eram figuras do ambiente urbano, aflitas com os aspectos seculares e problemas de ordem civil. Como afirmou Zisel, eram administradores, príncipes, funcionários públicos. E, inclusive, professores de escolas laicas, instituições então recentes destinadas ao ensino aberto e que estavam desvinculadas da formação monástica (ZILSEL, 2000 [1942], p. 11).

Ainda que desprestigiada e sob constante controle e vigilância, a educação laica oferecida nas cidades e, em tese, receptiva aos plebeus (LE GOFF, 1984, p. 10), tornou-se uma parte valiosa no processo que antecedeu a constituição da ciência. Com efeito, avalia Zisel, a ciência não teria condições de surgimento no interior das universidades medievais, já que “Até meados do século XVI, as universidades foram

²⁶ Em inglês, “The first representatives of mundane learning were not scientists but secretaries and officials of municipalities, princes, and the Pope (14th century). They became the fathers of Humanism. Their aims were mastery of writing and speech and perfection of style. In the following centuries the humanists lose in large part their official connections and became free literati dependent on princes, noblemen, and bankers as patrons. Their aims remain unchanged, their pride of memory and learning, their passion for fame even increase. They acknowledge certain ancient writers as patterns of style and are bound to these mundane authorities almost as strictly as the theologians are to their religions ones. Also humanism proceeds rationally. It develops the methods of scientific philology, but it neglects causal research and is more interested in form than in content, more in words than in things” (ZILSEL, 2000 [1939], p. 4).

pouco influenciadas pelo desenvolvimento da tecnologia contemporânea e pelo humanismo. O seu espírito era ainda substancialmente medieval” (ZILSEL, 2000 [1942], p. 11)²⁷. Do mesmo modo que a administração pública das cidades não podia submeter-se inteiramente à escolástica. Havia a exigência da adoção e, em muitos casos, a invenção de novos instrumentos e expedientes para a satisfação das indigências do ambiente urbano. Também a necessidade de formulação de um sistema de medida para o controle e o saber sobre as atividades, as pessoas e os produtos que interagem no espaço citadino. Daí a conveniência e a preocupação com o ensino secular, atento às dimensões do mundo natural e as urgências práticas do cotidiano. Em realidade, as configurações sociais e de sociabilidades que emergiram com a ocupação dos espaços urbanos e o renascimento de antigas cidades impuseram demandas então desconhecidas, que requeriam, de igual modo, a adoção de novas práticas e/ou a atualização dos costumes precedentes. Entre outras, uma interação mais precisa e menos simbólica com mundo natural.

O humanismo, assim, estava associado e/ou respondia à um movimento complexo de afastamento da poderosa influência cotidiana da Igreja e uma adoção gradual da secularização nas sensibilidades e nos modos de compreensão da realidade à época. Por isso, seus maiores representantes eram os príncipes, os funcionários reais, os preceptores, os escribas, os músicos. Daí que a pesquisa filológica minuciosa, a composição poética sofisticada, a retórica forte e elaborada, ou seja, a própria prática humanista, de certo modo, expressava o esforço de manutenção das hierarquias sociais como uma extensão e substituição das classificações teológicas medievais. Ora, a transcendência humana diante da natureza – demarcando, pois, sua superioridade no esquema divino da criação – efetivava-se precisamente pela emulação do criador pelo ato criativo. A posição superior do homem educado com relação

²⁷Em inglês, “till the middle of the sixteenth century the universities were scarcely influenced by the development of contemporary technology and by humanism. Their spirit was still substantially medieval (ZILSEL, 2000 [1942], p. 11)

aos demais entes da criação era justificada não mais pela hierarquia celeste, fixa e inalterável. O retorno às cidades e o enriquecimento dos comerciantes demonstravam que o demiurgo cristão consentia sim com certas mudanças nas estruturas do ordenamento social. Deste modo, era por meio das técnicas de composição literária, pela criatividade, que a criatura aspirava igualar-se ao criador. Por isso, o esmero e o rigor com que empregavam o estilo, a pesquisa metódica da origem das palavras e dos idiomas antigos, a quase obsessão pelas figuras da história e mitologia dos povos greco-romanos. A realização criativa do homem devia emular não apenas os antigos, pois que também à deus, em sua ação genesial e em sua perfeição formal, estilística.

Ao organizar as palavras e o pensamento, os homens e as coisas, em uma ordem a um só tempo racional e simétrica, harmoniosa e rigorosa, Zinsel lembra que o humanismo forneceu importantes contribuições à formatação do método científico moderno (ZILSE, 2000 [1942], p. 11). Ainda que mantenham e/ou formem parte da elite da época, partilhassem o desprezo pelas atividades manuais e pelos trabalhos mecânicos, para Zinsel os acadêmicos e os humanistas situavam-se em espaços distintos na hierarquia da sociedade; eram, pois, atores sociais diferentes e desempenhavam funções específicas (ZILSEL, 2000 [1939], p. 4).

O ARTISTA-ENGENHEIRO

Apesar de receber o franco desprezo dos “estratos” superiores, isto é, da elite e das classes altas da sociedade europeia medieval, a terceira categoria associada ao surgimento da ciência moderna, conforme Zinsel, foi de fato a mais importante. Ora, assinala o filósofo, “do ponto de vista de hoje, a cultura da Renascença deve as realizações mais importantes, aos artistas, aos inventores e aos descobridores” (ZILSEL, 2000 [1939], p. 4)²⁸. Para Zinsel, as atividades empíricas,

²⁸ Em inglês, from to-day's point of view, the culture of the Renaissance owes the most important achievements, the artists, the inventors, and the discoveries” (ZILSEL, 2000 [1939], p. 4).

como a arte, a artesanaria, e os inventos técnicos do cotidiano, forneceram contribuições que se estenderam para além de seu uso ordinário.

Assim, no interior do grupo de trabalhadores dedicados a diferentes ofícios dentro das “artes mecânicas”, isto é, entre o artesanato e a engenharia, estava aquele verdadeiramente responsável pela emergência da ciência real no período moderno. De acordo com Zilsel, “Os homens que temos em mente podem ser chamados de artistas-engenheiros” (ZILSEL, 2000 [1942], p. 13)²⁹. Para o filósofo, tratava-se de um sujeito – situado entre o artista e o artesão – cujo labor cotidiano dependia da obtenção de saberes técnicos especializados e, por isso, empenhava-se no estudo e na promoção gradual de conhecimentos dirigidos aos problemas habituais de seu ofício, mantendo um contato constante e prolífico com indivíduos dos “estratos” anteriores, vale dizer, com profissionais das artes liberais. Nesse processo, ao partir das urgências da atividade empírica, bem como da contínua experimentação, o artista-engenheiro apropriava-se das reflexões conjecturais dos acadêmicos, bem como dos métodos de investigação disciplinada dos humanistas, mesmo que de maneira ainda não inteiramente consistente ou consciente de seu afazer.

Deste modo, o artista-engenheiro era responsável não apenas por pinturas e esculturas, mas também pela construção de pontes, de estradas, de aquedutos. Ou seja, por uma ampla variedade de estruturas que atualmente estaria sob a determinação das engenharias. Não obstante, pela incapacidade de articulação rigorosa entre o metódico e o teórico, isto é, de inserção em um modelo conceitual explicativo, coerente e mais abrangente, que fundamentasse e conferisse sentido às suas descobertas e invenções, suas ações não alcançaram a maturidade requerida pela forma científica. Para Zilsel, os artistas-engenheiros não eram senão agentes intermediários, “predecessores imediatos da ciência” e suas realizações constituíam nada além de “uma coleção de descobertas isoladas” (ZILSEL, 2000 [1939], p. 5). Em sua avaliação,

²⁹ Em inglês, “The men we have in mind may be called artist-engineers” (ZILSEL, 2000 [1942], p. 13).

Os dois componentes do método científico ainda estavam separados: a formação metódica do intelecto foi preservada para pessoas cultas da classe alta, para universitários-escolares e literatos humanistas; a experiência e a observação foram deixadas, mais ou menos, aos trabalhadores plebeus. **A verdadeira ciência nasce quando, com o progresso da tecnologia, o método experimental dos artesãos supera o preconceito contra o trabalho manual e é adoptado por universitários-escolares racionalmente formados** (ZILSEL, 2000 [1939], p. 5; grifos nossos).³⁰

Na medida em que aborda as origens da ciência, Zisel revela uma clara divisão social do trabalho. O treinamento intelectual estava destinado aos de vida eclesiástica, os acadêmicos, preocupados com a transcendência e a espiritualidade. Os humanistas eram nobres eruditos, ricos administradores das cidades e das leis, que almejavam tornar-se criadores, poetas, retóricos, pela prática da investigação metódica, notadamente, pelo estudo em documentos antigos. Pretendiam a fama e a glória, logo, o reconhecimento de seus pares. A observação empírica e a atividade experimental, associadas às artes mecânicas, eram executadas pelos membros das classes baixas, frequentemente analfabetos, de trabalhadores anônimos, sem rosto, sem nome e então sem história. Em seu artigo de 1942, Zisel afirmou que “enquanto persistiu essa separação”, ou seja, “enquanto os estudiosos não pensaram o uso dos desdenhados métodos dos trabalhadores manuais, a ciência no sentido moderno da palavra era impossível” (ZILSEL, 2000 [1942], p. 15)³¹. Foi, pois, pelo célere desenvolvimento do capitalismo que então promoveu-se a efetiva interação e integração dos métodos de agir e de ser de cada classe ou estrato da sociedade ocidental da época. Com a

³⁰Em inglês, “The two components of scientific method were still separated: methodical training of intellect was preserved for upper-class learned people, for university-scholars and humanistic literati; experiment and observation were left, more or less, to plebeian workers. Real science is born when, with the progress of technology, the experimental method of the craftsmen overcomes the prejudice against manual work and is adopted by rationally trained university-scholars” (ZILSEL, 2000 [1939], p. 5).

³¹Em inglês, “As long as this separation persisted”, “as long as scholars did not think of using the disdained methods of manual workers, science in the modern meaning of the word was impossible (ZILSEL, 2000 [1942], p. 15).

eclosão de novas urgências e saberes técnicos, maiormente em função dos intercâmbios que ocorriam nos espaços citadinos, impôs-se outros modos de pensamento e, conseqüentemente, de comportamento.

Deste modo, a ciência não teria nascido das especulações abstratas dos escolásticos, vale dizer, dos acadêmicos vinculados às universidades da época. Tampouco derivava da erudição livresca dos humanistas, de seu vasto saber antiquário. Na perspectiva do filósofo de origem marxista, a ciência moderna surge da atividade cotidiana incessante vinculado à personagens predominantemente anônimos, figuras de menor prestígio, cujo labor corporal requeria, em igual medida, vigor físico e experiência técnica, bem como um sofisticado conjunto de saber teórico-especulativo. Nessa flutuação por diferentes estratos, os artistas-engenheiros de Zilsel aproximavam-se da figura dos “outsiders”, o conceito criado pelo sociólogo estadunidense Howard Becker (1928) em sua obra homônima de 1963. Ora, não eram acadêmicos e tampouco identificavam-se com os eruditos humanistas. Eram, pois, desviantes, figuras *sui generis* mesmo dentro da categoria dos artistas e dos artesãos. Seu trabalho exigia a integração constante de um raciocínio causal, uma reflexão de caráter teórico, com a investigação metódica e a prática físico-manual.

Não por acaso, Becker estudou os músicos de *jazz* dos Estados Unidos da década de 1950 para estabelecer a categoria com a qual nomeou seu conhecido trabalho. Em sua obra, o sociólogo descreve os músicos-artistas como personagens não-convencionais que deslizavam por dentro de uma superfície porosa, habitando as fronteiras ou os limites daquilo que sua sociedade considerava como extravagante, entre o normal e o excêntrico. E, para Zilsel, o prenunciador responsável pela integração mais efetiva dos elementos de emergência da ciência moderna era filho de um músico renomado, educado em um erudito ambiente humanista, hábil no desenho anatômico e exímio matemático, vale dizer, Galileo Galilei (1564-1642). Para Zilsel,

As relações de Galileu com a tecnologia, com a engenharia militar, e com os artistas-engenheiros são frequentemente subestimadas. Quando estudou medicina na Universidade de Pisa, a matemática não foi aí ensinada de todo. Aprendeu matemática em privado com Ostilio Ricci, que foi professor da Accademia del Disegno, uma escola para artistas e engenheiros-artista. Como jovem professor de matemática e astronomia na Universidade de Pádua, deu aulas particulares de mecânica e engenharia e estabeleceu salas de trabalho na sua casa particular onde os artesãos eram seus assistentes - o primeiro laboratório universitário. Começou as suas pesquisas com estudos sobre bombas, sobre a regulação de rios, e sobre a construção de fortalezas. A sua primeira publicação impressa descreve um novo instrumento de medição para fins militares. A sua detecção da lei da queda de corpos está intimamente ligada às necessidades da artilharia (ZILSEL, 2000 [1939], p. 5).³²

De fato, não existem dúvidas de que a quantificação abstrata da realidade fornecida pelo raciocínio matemático e a figuração geométrica promoveram amplas mudanças no mundo ocidental ao longo do período destacado. Na pintura, promoveu uma poderosa transformação com a invenção da perspectiva linear. Na medida em que empregavam a matemática e a geometria com maior regularidade e precisão, os artistas almejavam distinguir-se enquanto artistas-intelectuais, distanciando-os assim dos artesãos e dos ofícios ou afazeres braçais dentro da hierarquia medieval herdada. Foi Leonardo, o arquétipo do artista-engenheiro de

³² Em inglês, "Galileo's relations to technology, to military engineering, and the artist-engineers are often underrated. When he studied medicine at the University of Pisa, mathematics was not taught there at all. He learned mathematics privately from Ostilio Ricci who was a teacher of the Accademia del Disegno, a school for artists and artist-engineers. As a young professor of mathematics and astronomy at the University of Padua, he lectured privately on mechanics and engineering and established working-rooms in his private house Where craftsmen were his assistants - the very first university-laboratory. He started his researches with studies on pumps, on the regulation of rivers, and on the construction of fortresses. His first printed publication describes a new measuring tool for military purposes. His detection of the law of falling bodies is intimately connected with the needs of gunnery" (ZILSEL, 2000 [1939], p. 5).

Zisel, quem inicialmente identificou nas regularidades algébricas os expedientes de conversão da pintura – e, por extensão, dos pintores – em exercício racional de prestígio social. Para Leonardo, “A prática deve sempre estar fundada em uma teoria sólida, e, para isso, a perspectiva é o guia e a entrada; e, sem isso, nada pode ser bem feito em matéria de pintura (LEONARDO *apud* BLUNT, 2001 [1940], p. 72). Suas palavras e seu entendimento da arte convergiam com a de Leon Battista Alberti, o arquiteto italiano e seu contemporâneo, para quem “As artes” eram “aprendidas pela razão e pelo método” e então “dominadas pela prática” (ALBERTI *apud* BLUNT, 2001 [1940], p. 23).

No entanto, o reconhecimento do artista enquanto artista-intelectual implicava na manutenção de uma rígida divisão laboral – entre o manual e o teórico, o erudito e o empírico – e refletia senão a persistência de uma longa tradição social erigida sobre a hierarquia e o controle que já eram antigos à época. Para Anthony Blunt, nesses argumentos havia “uma crença na superioridade do intelectual sobre o manual ou o mecânico, que corresponde ao desejo dos artistas dessa época de se livrarem da pecha de serem meros artesãos”, já que o trabalho manual era ainda “considerado na sociedade do Renascimento tão ignóbil quanto o foi na Idade Média” (BLUNT, 2001 [1940], p. 76). E foi no interior desse processo de afirmação da arte e do artista que suas obras assumiram progressivamente um caráter distinto dos objetos práticos do cotidiano e/ou da vida comum. Ora, se seus agentes e afazeres não se confundem, então o resultado de seus ofícios seria igualmente divergente. De acordo com Blunt,

O artista estava agora diante de um vasto público de pessoas educadas, que não consistia meramente de representantes da Igreja e de alguns príncipes, o qual ele buscava atrair com sua arte; e, nesse espírito de competição, ele começou a realizar outras obras que não aquelas diretamente encomendadas. Estamos aqui no início daquelas ideias modernas que fazem do artista um criador que trabalha apenas para si próprio, mas no

Cinquecento [sec. XV] essas concepções estavam apenas na infância (BLUNT, 2001 [1940], p. 79).

No decorrer do século XVI, as novas sensibilidades e os modos alternativos de percepção então emergentes favoreceram a apropriação acadêmica do método experimental, tal como praticado por artesãos e artistas-engenheiros. De modo que o processo que permitiu o surgimento da ciência promoveu, de igual modo, a ascensão da arte, isto é, na medida em que as universidades medievais renascentistas se apropriavam das habilidades técnico-manuais dos artesãos, as academias de arte ofereciam treinamento lógico-intelectual aos pintores, desenhistas e arquitetos. A invenção da ciência acompanha a invenção de um modelo artístico. Com o treinamento intelectual, o pintor tornar-se-ia um indivíduo que cria, que aprende, que interfere, que muda. Enfim, o sujeito de sua própria criação. Um sujeito da história e para a história.

A INVENÇÃO DO INDIVÍDUO

De acordo com Zinsel, outro personagem pioneiro na compreensão da importância dos métodos científicos, já entre os séculos XVI e XVII, foi Francis Bacon (1561-1626), o barão de Verulam. De acordo com o filósofo, embora Bacon não tenha sido de fato uma cientista proeminente e seus trabalhos apresentem frequentes erros, a função social e política atribuída à prática científica na Inglaterra do período foi de grande valia para a aceitação desse novo modelo de produção de conhecimentos. No parecer de Zinsel, “Bacon sente-se entusiasmado com os feitos dos grandes navegadores, dos inventores, e dos artesãos da sua época. Ele proclama o seu trabalho como modelo para os estudiosos”. E, de maneira ainda mais significativa, afirma Zinsel, “é o primeiro escritor que percebe a importância da investigação científica metódica para o avanço da civilização humana” (ZILSEL, 2000 [1939], p. 5)³³. Seu compromisso com um determinado ideal

³³Em inglês, “Bacon feels enthusiastic about the achievements of the great navigators, the inventors, and the craftsmen of his period. He proclaims their work as a model for the scholars”. E, “he is the very

de progresso e o desenvolvimento econômico, isto é, com as noções de civilização, garantiu à ciência um espaço destacado no ambiente inglês no qual Bacon estava inserido. Ao estabelecer uma função secular e civil à ciência, o nobre pretendia substituir a religião como a instância de resolução de conflitos em uma sociedade e em uma época fortemente marcadas por distúrbios constantes entre anglicanos e católicos. Conforme Zilsel,

Bacon substitui dois novos objectivos da actividade intelectual: ‘domínio da natureza’ por meio da ciência e ‘avanço da aprendizagem’. Na sua Nova Atlântida descreve um estado ideal em que o progresso técnico e científico é alcançado pela colaboração planeada de cientistas, cada um utilizando e contornando as pesquisas dos seus antecessores e colegas de trabalho. Estes cientistas são os governantes da Nova Atlântida. Formam uma equipa de funcionários, organizada de acordo com o princípio da divisão do trabalho (ZILSEL, 2000 [1939], p. 5).³⁴

Com Bacon, afirma o filósofo, a ciência torna-se a sequela normal do progresso humano em seu exercício diário de domesticação da natureza e, assim, servia como indicativo dos níveis de sua civilidade. Nesse sentido, a ciência configura-se enquanto atividade política. Mais que ou não apenas um empreendimento puramente epistemológico. Ao contrário dos humanistas, que com sua retórica impecável e sua poesia palaciana, almejavam tão somente a glória individual, o reconhecimento de sua erudição e saber do e sobre os antigos. Aos humanistas, critica Zilsel, “Seu ideal profissional é a fama individual” [Their professional ideal is individual fame] (ZILSEL, 2000 [1939],

first writer who realizes the importance of methodical scientific research for the advancement of human civilization” (ZILSEL, 2000 [1939], p. 5).

³⁴Em inglês, “Bacon substitutes two new aims of intellectual activity: ‘domination of nature’ by means of science and ‘advancement of learning’. In his Nova Atlantis he depicts an ideal state in which technical and scientific progress is reached by planned collaboration of scientists, each using and contouring the researches of his predecessors and fellow workers. These scientists are the rulers of Nova Atlantis. They form a staff of officials, organized in accordance with the principle of division of labor” (ZILSEL, 2000 [1939], p. 5).

p. 5). Compreende-se, pois, que entre o final do século XVII e ao longo do século XVIII, a figura então recente do cientista assumia uma função social aparentemente inédita, complementando a imagem do indivíduo universal, vale dizer, a do agente que participa de maneira ativa nos processos de desenvolvimento civilizacional, seja de sua comunidade e/ou de sua nação, seja do mundo ocidental em geral. Para Zilsel, “A ideia de que os cientistas devem colaborar para o progresso da civilização é essencial para a ciência moderna. Nem os escolásticos contestadores nem os literatos gananciosos de glória são cientistas” (ZILSEL, 2000 [1939], p. 6)³⁵. Não por acaso, a *Nova Atlantis* de Bacon seja também a utopia da sociedade ideal dos Iluministas, com o apelo por um ordenamento social planejado, cosmopolita e dirigida pelas diferentes comunidades de cientistas e filósofos.

Em parte, o programa científico de Bacon realmente orientou a reestruturação das sociedades ocidentais, fundamentando a criação de instituições e comunidades científicas mais de acordo com a dinâmica econômica capitalista da época, daí seu caráter privado e elitista – perfil que universidades inglesas mantêm ainda atualmente –. Tanto as sociedades particulares de pesquisadores identificados com os métodos científicos quanto o capitalismo foram especialmente prósperos no interior da ilha britânica. Ao longo do século XVII, em Londres e em Paris, fundou-se as duas principais e pioneiras sociedades privadas de promoção da ciência, a saber, a Royal Society (1653) e a Academie Française (1663).

Para Zilsel, as ações individuais de crítica e de intervenção material – com a formulação e o melhoramento de tecnologias, bem como a elaboração de experimentos práticos para a verificação de hipóteses, por exemplo – eram derivadas e, em certa medida, dependentes das dinâmicas da então recente economia de ordem capitalista. E constituíram o mecanismo central para a promoção da ciência genuína no

³⁵ Em inglês, “The idea that scientists must collaborate in order to bring about the progress of civilization is essential to modern science. Neither disputing scholastics nor literati greedy of glory are scientists” (ZILSEL, 2000 [1939], p. 6).

período moderno. Conforme o filósofo, a ciência “real” surge em estreita colaboração com o desenvolvimento econômico, na medida em que as práticas comerciais estimulam a adoção e a sofisticação de certos dispositivos tecnológicos, bem como a integração entre o pensamento crítico, de ordem causal, a experimentação empírica, e as iniciativas individuais. Em realidade, as determinações capitalistas integradas ao liberalismo protestante formam uma nova imagem e modelo do homem ou do ser no período moderno, vale dizer, com a invenção do indivíduo.

Ao abordar personalidades históricas específicas, Zisel afirma que Leonardo da Vinci não era senão um artista-engenheiro, um predecessor dos modernos cientistas, pois, tanto em seus estudos de engenharia quanto de anatomia e medicina faltava-lhe a reflexão teórica sistemática dos acadêmicos. Já Galileu era de fato um dos primeiros cientistas modernos, que conseguiu integrar os dois modelos de elaboração de conhecimento disponíveis à época, quais sejam, “treinamento metódico do intelecto” (methodical training of intellect) e “experimento e observação” (experiment and observation) (ZISEL, 2000 [1939], p. 5). Por seu caráter *outsider*, como uma figura singular movendo-se pelas bordas e fronteiras dos diferentes “estratos” que formavam a sociedade europeia da época, Zisel elegeu Galileu como o ícone exemplar da ciência moderna: autodidata, arrojado, estudioso; suas obras eram escritas em idioma vernáculo e não mais em latim. Provinha de uma família média, isto é, nem da elite e nem das classes baixas. Sua origem social distinta e seus amplos interesses intelectuais – música, desenho, medicina, matemática, astronomia, engenharia – caracterizaria doravante a representação do cientista. Implícita ou subjacente à essa imagem de Galileu, estava os contornos ou os juízos do novo homem do mundo – um mundo, vale dizer, machista, misógino e cristão –. O indivíduo que busca, inquieto, as respostas para suas angústias privadas, prescindindo tanto da subserviência do coletivo quanto da cristalização das explicações religiosas. Não era o caso, realmente, de imputar à Galileu um ateísmo que não existia aí. Em realidade, a

vontade de deus já não bastava; não era mais suficiente para saciar a ânsia pelo conhecimento racional e a determinação da realização de si como a afirmação da independência universal da humanidade. E sua condenação pelo Papa Urbano VII, em 22 de junho de 1633, era sintomático da extensão das mudanças nos modos de apreensão da vida material e intelectual que suas obras e seu trabalho representavam.

Para Mauro Condé,

Os inúmeros artefatos criados por esses artesãos modificaram o cotidiano do homem europeu e passaram a exercer um forte traço no comportamento desse homem, substituindo, aos poucos, a ideia de “homem natural” pela de “homem artificial”. Assim, na modernidade, o homem não é o produto apenas das ideias teóricas e científicas que transformaram seu imaginário, mas é, em grande medida, um produto “tecnológico”, isto é, um produto “artificial”. Com efeito, todos esses aparatos tecnológicos e práticas sociais teriam possibilitado o ambiente necessário para a emergência da ciência moderna (CONDÉ, 2017, p. 52).

Nesse sentido, vale dizer, na perspectiva de Zilsel,

as teorias afirmam o caráter universal da ciência, mas apenas ao abraçar a técnica são encontradas as condições para a demonstração da própria teoria, constituindo, assim, a ciência experimental. É nesse sentido que, ao serem associadas, técnicas e ideias teóricas acabaram não apenas construindo a ciência experimental, mas reformulando o modelo de sociedade existente, criando muitas vezes, a cada nova técnica, a necessidade exponencial de mais e mais técnicas, marcando definitivamente, dessa forma, a sociedade moderna como uma sociedade científica e tecnológica (CONDÉ, 2017, p. 53).

De fato, as técnicas e tecnologias alteram não apenas a paisagem e o cotidiano senão que fornecem novos elementos de representação

e compreensão do mundo, afetando o imaginário, a percepção e o comportamento. Desta forma, o acúmulo de materialidades tecnológicas inabituais na abordagem e tratamento da realidade – física ou simbólica – introduzem códigos adicionais para a sua interpretação e entendimento. Isto é, a materialidade da realidade promove mudanças nos modos de sua própria compreensão.

Assim, no período inicial da modernidade o sujeito compreende a sua vida e o seu tempo como um tempo singular. Como uma dimensão temporal precedida por outra e que também será sucedida ou superada em breve. Ora, pelo reconhecimento dessa singularidade que então se manifestam as primeiras noções de uma genuína consciência histórica. O indivíduo age então como indivíduo consciente de si e do outro, não mais como partes de uma coletividade. A invenção do indivíduo no período moderno acompanha a trajetória de desenvolvimento da ciência, estabelecendo aí – por intermédio do capitalismo – uma circularidade entre técnicas, saberes e práticas. Logo, no século XIV, a progressiva valorização da experiência não era senão a gradual valorização do ser, de suas sensações, de suas faculdades, de suas capacidades, de si enquanto sujeito criador e criativo. A valorização, “Enfim, do homem da técnica que faz do mundo material à sua volta o seu “livro de aprender”, e do fazer experimental a sua arte e profissão” (CONDÉ, 2017, p. 51).

Em sua obra, Zilsel conferia ao ambiente social, bem como aos dispositivos tecnológicos disponíveis, às origens da ciência. A atividade econômica de perfil capitalista era fundamental não apenas para o melhoramento da aparelhagem como também para a modelagem das percepções individuais, incentivando uma postura mental mais crítica. No entanto, afirma Mauro Condé, sua abordagem apresenta sérias limitações. A principal e, sem dúvida, a mais célebre, foi apontada por Alexandre Koyré, que discordava das alegações de Zilsel. Koyré questionava as razões pelas quais, na perspectiva de Zilsel, as

admiráveis realizações dos romanos – que atualmente chamamos de engenharia – não puderam ser caracterizadas como ciência. Para Condé,

Em certo sentido, Zilsel dirige sua atenção a macro fatores de natureza social (estratificação, mobilidade), mas não analisa micro fatores de natureza linguística (jogos de linguagem, Gestalt, etc.) intrínsecos a essas práticas sociais e muito importantes para a manutenção desses próprios macro fatores sociais. Enfim, a tese de Zilsel não trabalhou importantes aspectos cognitivos, linguísticos e simbólicos do mecanismo social de produção do conhecimento científico. Em certa medida, ela pressupõe que o social está estruturado linguisticamente, de onde os mecanismos de produção cognitiva e representação simbólica (teorias científicas, imagens da ciência) se constituem, mas essa tese não explicitou tais mecanismos (CONDÉ, 2017, p. 56).

Em realidade, por seu caráter integrador, avalia Mauro Condé, o projeto do filósofo converteu-se em modelo metodológico para os historiadores da ciência (CONDÉ, 2017, p. 54). No centro de sua proposta, com efeito, estava a afirmação de que todo o conhecimento era senão social. Dependia de uma relação, de uma interação colaborativa e equilibrada. E enredava, pois, tanto as condições econômicas, as determinações materiais, quanto as perspectivas políticas e as posições ideológicas. A natureza desses contatos determinava as linhas e o espaço de sua atuação, interferindo decisivamente, seja nos processos de elaboração, seja no conteúdo do conhecimento científico. Para Zilsel, as práticas sociais modelavam o pensamento e, por extensão, a própria compreensão da realidade.

Em Zilsel, a ciência era antes de tudo uma prática. Logo, uma técnica. Orientada, no entanto, por uma precisa e rigorosa base teórica. De fato, seu modelo procedimental apoiava-se em critérios fundamentais, isto é, em certos pressupostos partilhados, tanto do mundo e da natureza quanto da própria atividade científica, que então amparava

e delimitava a atuação do cientista. Para Zilsel, a ciência era um fenômeno social, historicamente determinado. E estava inevitavelmente vinculada ao desenvolvimento do capitalismo.

REFERÊNCIAS

BECKER, Howard. **Outsiders. Estudos de sociologia do desvio**. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2008 [1º edição original de 1963].

BLUNT, Anthony. **A teoria artística na Itália 1450-1600**. Tradução de João Moura Junior. São Paulo: Cosac & Naify, 2001 [1º edição original de 1940].

CONDÉ, Mauro. “O filósofo e as máquinas: Koyré, Zilsel e o debate internalismo *versus* externalismo”. In: CONDÉ, Mauro. **Um papel para a história: o problema da historicidade da ciência**. Curitiba: Ed. UFPR, 2017; pp. 31-57.

GRANT, Edward. **História da Filosofia Natural: do mundo Antigo ao século XIX**. Tradução de Tiago Attore. São Paulo: Madras, 2009 [1º edição original de 2007].

LE GOFF, Jacques. “Prefacio”. In: _____. **Los Intelectuales En La Edad Media**. Barcelona: Gedisa Editorial, 1996 [1º edição original de 1985]; pp. 9-21.

ZILSEL, Edgar. “The Social Roots of Science”. In: _____. **The social origins of modern science**. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers, 2000 [1º edição original de 1939]; pp. 3-6.

ZILSEL, Edgar. “The Sociological Roots of Science”. In: _____. **The social origins of modern science**. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers, 2000 [1º edição original de 1942]; pp. 7-21.

REMBRANDT, EL PINTOR DE LEIDEN O SOBRE LA APROPRIACIÓN DEL SER

Pablo Santamaría Alzate³⁶

INTRODUCCIÓN. “EL PINTOR EN SU ESTUDIO” Y LA PREGUNTA POR EL SÍ MISMO

Se considera a Bak (Siglo XIV a.c) de la corte de Akenatón como el primer artista al que se la han reconocido autorretratos; el griego Fidias (490-431 a.c) también se autorretrató en escultura, como Bak. Son famosos además los autorretratos de Alberto Durero *el Reformador* (1471-1528), y vitales este tipo de obras en Caravaggio (1571-1610), el antecedente inmediato, en cuanto a autorretratos se refiere, en los gustos de Rembrandt. Y es que el autorretrato ofrece claramente un reconocimiento del sí mismo: en principio desde el autoexamen visual, y con él, una posible introspección que observa y quizás interroga el *Estar-en-elmundo* desde la *disposición anímica* como plantea la ontología Heideggeriana; una conciencia del *sí mismo* que se refleja en la delimitación de las facciones del rostro, en las miradas, en las poses y los gestos: rostro que es evidente sólo bajo un espejo, pues es una porción del propio cuerpo que no podemos mirar sino a través de reflejos; y es en este reconocimiento de lo propio por mecanismo ajeno donde se abre la posibilidad de un comprenderse, consintiendo la pregunta por el sentido del ser. Demóstenes (384-322 a.c), por ejemplo, usaba un espejo para ensayar los gestos en sus discursos para el colectivo, esto, pues el espejo nos mira, nos delata, nos muestra; embellece y detalla; nos gestualiza; es un mecanismo que promete el

³⁶ Antropólogo, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Doctorando Programa de Pós-graduação em Estudos de Cultura Contemporânea. UFMT, Cuiabá, Brasil. Bolsista CAPES, Programa PAEC-OEA-GCUB. Profesor titular de la Facultad de Artes Visuales de la Fundación Universitaria Bellas Artes, Medellín, Colombia. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7868-9667>

encuentro de un *ser* en el *ser* en tanto indagación y búsqueda interior, y en su ambigüedad se somete a su mismidad.

Rembrandt Harmenszoon van Rijn (1606-1669), pintor Barroco Holandés, es uno de los artistas que, según la historia del arte (GOMBRICH, 2008; BURKE, 2005), cuenta con la mayor cantidad de autorretratos³⁷ en diferentes contextos y momentos vitales, lo que posibilita, en principio, la construcción de una biografía visual que revela una conciencia de sí mismo en el tiempo y bajo ciertas circunstancias, que a manera de memoria es susceptible de interrogar desde una *analítica existencial* Heideggeriana: preguntas por su devenir *existitivo*³⁸ (HEIDEGGER, 2005, p. 73); por su existir en tanto estar fuera de sí (claramente el autorretrato lo permite) como posibilidad de apertura y comprensión de su ser y su poder ser en tanto proyecto; así mismo la evidencia de la apropiación de su existencia a través de las vivencias cotidianas retratadas donde revela su condición fáctica (HEIDEGGER, 2005, p. 161), los momentos de su vida, el tiempo (HEIDEGGER, 2005, p. 12): su juventud locuaz y creadora, la búsqueda de riqueza y reconocimiento, su feliz matrimonio, su triste viudez, el debacle económico, la muerte reiterada y prematura de sus hijos y la comprensión de su propia *finitud* (HEIDEGGER, 2005, p. 320) Esto se expresa precisamente en autorretratos pintados o grabados en intervalos de tiempo relativamente cortos de su vida, lo que ofrece, como ya se ha dicho, un filón temático interesante para la aplicación

³⁷ En el texto se referencian las características cromáticas de tres pinturas en particular, para lo cual adjuntamos el vínculo de las respectivas páginas web de los lugares que resguardan los originales. Esto es para favorecer la consulta de las siguientes pinturas en mejor resolución y con mayor fidelidad en el color: “autorretrato de joven” de 1634, “Autorretrato con Saskia, como el hijo pródigo en la taberna” de 1635, y “Autorretrato” de 1645. Para observar estas pinturas en su condición cromática original y así facilitar la lectura y comprensión del presente texto, dispongo para el lector los links respectivos de los catálogos de museos poseedores de las pinturas: Autorretrato de joven (1634). Oleo sobre madera de 62,5 x 54. Galería Uffizi, Florencia, Italia. <https://catalogo.uffizi.it/it/viewer/#/main/viewer?idMetadata=1184037&type=iccd>. Autorretrato con Saskia, como el hijo pródigo en la taberna (1635). Óleo sobre lienzo de 161 x 131 cm. Gemäldegalerie Alte Mesiter de Dresde, Alemania. <https://skd-online-collection.skd.museum/Details/Index/376227> Autorretrato (1645). Óleo sobre madera de 73,5 x 59,6. Staatliche Kunsthalle Karlsruhe, Karlsruhe, Alemania. <https://www.kunsthallekarlsruhe.de/kunstwerke/Rembrandt/Selbstbildnis/D2547DA04968708EEADD74992CB4F5F6/>

³⁸ Entiéndase como estar-en el Mundo que permite el poder-ser preontológico (Heidegger, 2005, p. 73) Diferente al comprender existencial que fundamenta la ontología heideggeriana en ser y tiempo.

de la analítica existencial propuesta por Martin Heidegger en *Ser y Tiempo* (1927) (2005) El arte permite, entre otras cosas, preguntas de naturaleza ontológica en tanto pregunta por el ser y el ser-artista(en tanto el ser-para-algo) (HEIDEGGER, 2005, p. 129) en su relación con el mundo, pero es precisamente el autorretrato el que indaga con mayor claridad por el sentido de su propio *ser*, ya como existencia concreta, ya como posibilidad: el *Dasein* (HEIDEGGER, 2005, p. 19)

UN SER-PARA-ALGO. EL JOVEN REMBRANDT

Rembrandt se inicia en el reconocimiento de su mismidad (HEIDEGGER, 2005, p. 120), de su trabajo, a temprana edad, a escasos 20 años, retratándose en *El pintor en su estudio* (1626), obra entre una composición barroca y clásica en cuanto al manejo de los planos, la importancia que le daba al oficio —el caballete en primer plano y la perspectiva paralela con un punto de fuga como aprendizaje del renacimiento— y un cierto rubor en la propia representación de un joven apenas salido de la adolescencia, vestido, eso sí, con un atuendo sofisticado y en medio de una habitación modesta. El pintor plantea ya las características cromáticas, compositivas y el manejo de la luz y el espacio que inicialmente le fueron característicos. El ser es en esta obra es un ser-artista, un ser-para-algo (HEIDEGGER, 2005, p. 129) que se asume como proyecto y que se comprende en tanto posibilidad; quizás por eso es necesario ambientar el autorretrato con objetos propios del quehacer del artista, además de una dimensión espacial que lo manifiesta mejor como un artista y no como un sujeto común. En este sentido entonces el personaje autorretratado se hace a una condición secundaria para priorizar lo constituyente de un artista: un taller, un espacio de trabajo, un caballete, un bastidor; constituyentes estos de su personalidad definida por su hacer y no su ser. Más que una apropiación ontológica podríamos hablar de las primeras obras de juventud de Rembrandt como una explicitación que proyecta un *ser-arrojado* (HEIDEGGER, 2005, p. 139) deseoso

de cambiar su condición *existential* (HEIDEGGER, 2005, p. 73) sabiéndose poseedor de virtudes plásticas que empieza a construir con cierta timidez. Cabe mencionar de entrada que, si bien el autor se autorretrata como artista en diferentes momentos de su vida, solo en pocas obras, siendo esta la más significativa, da tanta prioridad al espacio y no al personaje: obra ambiental que define al ser por su hacer y no por una comprensión de su mismidad.

Rembrandt Harmenszoon van Rijn. (1626) El pintor en su estudio. Óleo sobre madera. 25.5 x 32 cm. Museo de Bellas Artes, Boston, Estados Unidos.



La expresión posterior de un joven Rembrandt de 24 años que con los ojos bien abiertos y la boca así mismo entreabierta concreta ya sus ambiciones de fama y fortuna: desde su Leiden natal buscando llegar a la cosmopolita Ámsterdam, pues siendo conocido como un gran dibujante y grabador, llega incluso a cobrar 800 florines por un

retrato dada su naciente fama precisamente por los autorretratos; un sí mismo(HEIDEGGER, 2005, p. 23) que por asuntos del negocio ya no se pertenece pues incluso vendía sus autorretratos: un sí mismo *impropio* (HEIDEGGER, 2005, p. 139) Esta serie de retratos en grabado y dibujo fueron conocidos en la Holanda de la época con el nombre genérico de Retratos *Tromie* (en holandés “rostro”) donde la expresión facial es exagerada, burlesca y juguetona, teatralizada a todas luces, una proyección de los posibles propios a través de los gestos; gestos a su vez confiados y lúdicos, *inauténticos* (HEIDEGGER, 2005, p. 139; 435) si se quiere.

Rembrandt Harmenszoon van Rijn (1630) Autorretrato con los ojos abiertos. Aguafuerte. 5,1 x 4,6 cm. Rijksmuseum, Ámsterdam, Holanda.



Rembrandt, desde muy niño, a partir de sus lecturas e introspección desarrolla una gran sensibilidad en medio de las contradicciones socioeconómicas. Rembrandt era de carácter agudo, ambicioso, de avidez sino desbordada por lo menos interesada en la fama y fortuna, como aquella que tenía su contemporáneo Pedro Pablo Rubens, aristócrata y católico que en ese entonces era el dibujante y artista en boga en los países bajos: Flandes. Rembrandt, de la Holanda calvinista, burguesa y campesina, no era bello físicamente: nariz, labios y orejas grandes y gruesas, estatura mediana y un poco regordeta; figura que se prevé en los autorretratos, la ausencia de pose y vanidad: solo sinceridad, ecuanimidad y falta de un embellecimiento *inauténtico* (HEIDEGGER, 2005, p. 139; 435) Nos enfrentamos como espectadores de su obra a la humanidad de su ser, a su mirada fija y penetrante pero compasiva, que no alardea.

Su conocimiento de la literatura clásica y la historia del arte, su búsqueda humanista, la enorme suspicacia y sus dotes artísticas le dieron cierta anuencia social y particularmente femenina. Otros autorretratos que corroboran lo enunciado y enarbolan su análisis de la condición humana a través de sí mismo, su *angustia* (HEIDEGGER, 2005, p. 143) existencial por la latente pobreza, sus vivencias y deseos de riqueza, se encuentran en la serie de grabados de 1630 que se complementan, por ejemplo, con *autorretrato como un mendigo* (1630), donde de manera dramática juega a perder la dignidad en medio de la pobreza reconociendo así sus propios límites; límites que definen su posibilidad y deseo. Estos grabados, como todos sus autorretratos, son una alta muestra de introspección psicológica, de inquebrantable voluntad del *ser-para-algo* (HEIDEGGER, 2005, p. 139), de autobiografía gráfica partiendo de una introspección individual.

Rembrandt Harmenszoon van Rijn (1630) autorretrato como un mendigo. Aguafuerte. 12,7 x 9,5 cm. Rijksmuseum, Ámsterdam, Holanda.



Ahora, bajo el cromatismo de la pintura, en el *autorretrato con el pelo enmarañado* de 1627, el joven Rembrandt ya juega con el claroscuro aprendido del agitador italiano Caravaggio (1571-1610): casi delincuente que trabajó el ambiente sórdido de las tabernas italianas del siglo XVI y al que Rembrandt no tenía ninguna prevención en recuperar, máxime si las tabernas fueron un lugar de socialización de la Holanda liberal barroca. En este autorretrato Rembrandt enfatiza el golpe de luz sobre la mejilla derecha y deja en tinieblas, apenas entrevisto, una mirada juvenil, sincera y humilde, pero anhelante y deseosa de las posibilidades de la fama y la fortuna que ya le eran cercanas en Leiden. Es significativo entonces que deje bajo una sutil tiniebla su

mirada, situación que atenúa el gesto de su rostro, que, aunque parece expresar cierto optimismo, evita dialogar con el observador bajo el cruce de miradas; y es precisamente en esta evasión donde se anticipa una intención introspectiva del pintor, una lectura del sí mismo: comprenderse a sí mismo como un *para-algo* (HEIDEGGER, 2005, p. 139). Si bien todo retrato expresa una disposición anímica, en este podemos encontrar un joven Rembrandt de gesto optimista que pronostica su búsqueda y devenir de fama como pintor de la capital holandesa. El aparente estrabismo que se le endilga al retrato emerge camuflado en la sombra que proyecta el cabello revuelto y la técnica rayada que sobre él mismo se ejecuta. Ya se ha autoafirmado en su *ser-artista*, no importa el espacio, han desaparecido los planos, hay un close-up y él es el personaje central: es el primer plano. El claroscuro Caravaggiesco aparece en toda su intensidad en un juego de ocultamiento y desvelamiento sutil que permite al observador interrogar al personaje en tanto obra.

Rembrandt Harmenszoon van Rijn (1627) autorretrato con el pelo enmarañado. Óleo sobre madera. 22,6 x 18,7. Rijksmuseum, Ámsterdam, Holanda.



EL DEVENIR ÓNTICO DEL MAESTRO

Rembrandt no aprende solo de los pintores, su búsqueda humanística indaga en los filósofos clásicos. Precisamente su admiración por ellos lo lleva retratarse en 1628 como Demócrito (460 a.c-370 a.c), conocido también como “el filósofo riente”. Esta emulación implica un distanciamiento del sí mismo, que, como el griego, lo lleva, por interpuesta persona, a disfrutar de la vida, del placer y la alegría mundana: el placer hedónico. También Plutarco, Tito Livio y Séneca forman parte de las lecturas de Rembrandt. Y es que el mundo intelectual y científico eran su placer: en 1629 el pintor de Leiden es descubierto como artista para la sociedad capitalina por Constantijn Huygens, padre del físico Cristiaan Huygens, quien lo relaciona con los primeros grandes encargos. En 1630 muere el padre de Rembrandt, situación que lo obliga a trasladarse a Ámsterdam donde se asocia con el marchante Hendrick van Uylemburgh padre de su futura esposa.

Rembrandt Harmenszoon van Rijn (1628) Autorretrato o como Demócrito, el filósofo riente (detalle) Óleo sobre cobre. 22,2 x 17, 1. Getty Center, Los Ángeles, Estados Unidos.



En Rembrandt la sátira y la burla incluso de sí mismo en los momentos tempranos de su obra lo dotan de una enorme sinceridad y un sentido sociológico que va más allá de la apariencia, de perderse en el *uno*³⁹ — para plantearlos en términos de Heidegger —, no obstante su inicial ambición de ser aceptado en los círculos burgueses capitalinos. Funciona entonces la paradoja del disimulo y la mimesis que manifiesta una *comprensión impropia*—el mundo comprendido tal y como es— (HEIDEGGER, 2005, p. 159) pero auténtica del *uno* en tanto placer y gusto por el goce. Estudia igualmente las culturas africanas y orientales, lo prolijo de sus atuendos, por ejemplo, y la prepotencia gestual de estos y de la burguesía de la época; autorepresenta este acercamiento, a su vez que deseo, en su *autorretrato con indumentaria oriental* (1632) con cierto aire hierático y grandilocuente, casi risible y autocomplaciente, acompañado con un perro en primer plano; o en su *autorretrato con cadena de oro* (1633): en plena exuberancia, como el luminoso y optimista novio de Saskia, hija de su mecenas. De nuevo desaparecen los planos, sigue siendo él el núcleo central de la composición. La belleza gestual, una sonrisa insinuada, la mirada y el brillo de los ojos, la luminosidad total que envuelve la escena donde el claroscuro incluso es matizado; la manera sinuosa de aprehender la cadena con su mano izquierda, todo ello muestra la alegría de un triunfador. Rembrandt cree comprender su mundo, un nuevo mundo en el que se siente beneficiario pues su representación icónica es la articulación de lo que es *comprensión impropia* (HEIDEGGER, 2005, p. 159) de la estructura del ser en el *uno* (HEIDEGGER, 2005, p. 130) y no en la representación sincera y reflexiva de su ser ontológico. Prima entonces en esta serie de autorretratos los objetos que acompañan al artista, y la luz y la composición se concentran en destacar estos atavíos en tanto expresión *existente* (HEIDEGGER, 2005, p. 73), pero no como autoreflexión existencial: esto se manifiesta por ejemplo en la carente gestualidad del rostro a favor de una pose que parece ganar importancia en la obra. Estos retratos entonces se acercan a un nivel que podríamos llamar óptico

³⁹Para Heidegger, “El uno, que no es nadie determinado y que son todos (pero no como la suma de ellos), prescribe el modo de ser de la cotidianidad.” (Heidegger, 2005, p. 130).

(HEIDEGGER, 2005, p. 73), en tanto *ser-abí-arrojado* en el mundo, pero no coincide con un nivel *ontológico* pues aún está a medio camino de su *apropiación* ya que se encuentra en un estado de *sí-mismo-impropio*. En la concepción Heideggeriana esto sería básicamente un *proyectar* a partir de su experiencia de pobreza y carencias, o mejor, un *proyectar* ontológico a partir en un *ser-arrojado* previo.

Izq. Rembrandt Harmenszoon van Rijn (1632) *Autorretrato con indumentaria oriental*. Óleo sobre madera. 66,5 x 52 cm. Petit Palais, París, Francia.

Der. Rembrandt Harmenszoon van Rijn (1633) *Autorretrato con cadena de oro*. Óleo sobre madera. 70, 4 x 54 cm. Museo del Louvre, París, Francia.



Son los autorretratos en Rembrandt un diario introspectivo y personal, un registro humanista, si se quiere. Mirada alegre y sincera de la juventud triunfalista. Sus primeros autorretratos son alborozados y brillantes, de cierta prepotencia y superficialidad, los de su época de matrimonio son optimistas, quizás aristócratas, siempre sinceros; toda su condición humana permite combinar el oficio, la habilidad, la energía y la reflexión. Se disfraza incluso de militar, de oriental, de pillo, de santo, como en su *autorretrato como noble oriental con Kris*, realizado en el

mismo año de su matrimonio (1634). Hay pues un carácter evocador en su producción plástica, al modo de la mirada exotista y exploratoria de otras culturas, otros vestuarios, otros espacios y emociones: perderse en el otro, el *uno*, y abarcar la humanidad completa siendo universal, pero partiendo del contexto específico. Rembrandt es maestro en el manejo del grabado, la perfección del dibujo, la sobriedad de la trama lineal, la libertad compositiva y la alegría de vivir. El dibujo queda supeditado al color y a la luz sin la exageración del “tenebrismo”, donde las tonalidades profundas y claroscuros transmiten un vigor y dramatismo que se solidifica en formas estructurales atmosféricas que aumenta la intensidad de la escena. Dado el deseo inicial de reconocimiento, pero imbuido también de verdadero amor, se casó con *Saskia van Uylenburgh* en 1634, y aunque ella falleció muy rápido (1642) lo entronizó en las dinámicas de la Ámsterdam liberal, desde las altas esferas sociales hasta el submundo popular, lo que le granjeó no pocas animadversiones que son objeto de su expresión. La pregunta por el mundo entonces toma el lugar de la pregunta por el otro, mundanizando así la comprensión, que, a la manera de Heidegger, tiende a “despsicologizar” la relación meramente subjetiva con su entorno. De ese mismo año es *autorretrato de joven* (1634) donde aparece bello y optimista, elegante y refinado, mirada frontal y directa; ataviado con cuello metálico, cadena dorada, capa de pieles y sombrero barroco; colores terrosos y cálidos, y una atmósfera de claroscuro que le dan un semblante distinguido al joven artista.

Uno de sus autorretratos más conocidos lo ejecuta en 1635, donde se representa con *Saskia*, su esposa, *como el hijo pródigo en la taberna* (1635): predomina el vino y la certidumbre de su ascenso social; en la obra hay una simbiosis entre historia, anécdota, retrato y reivindicación sociológica, puesto que el espacio es la ambientación de un prostíbulo. Rembrandt se voltea y mira al espectador, sobre su regazo sienta a *Saskia* y con su mirada nos invita a penetrar en este submundo sórdido y fastuoso. La exuberancia del brocado, la seda y el terciopelo, la espada y el sombrero; el manejo de las texturas, el colorido de las telas; la com-

posición en primero y segundo plano con un tercer plano ambiental y atmosférico; todo ello es una simbiosis barroca que denota la adaptación a la sociedad burguesa holandesa del siglo XVII. El barroco muestra la emoción y la pasión, es de un realismo y movimiento de colores variados y fuertes contrastes de luces y sombras. Rembrandt manejó géneros como el bodegón, el retrato y contrastes de volumen, curvas y acción, todo ello contextualizado a su pensamiento laico. Se observa en este autorretrato con Saskia que el maestro lleva pictóricamente al cenit los anhelos de Leiden. Esta obra se puede asumir como una aproximación a la *mundanidad del mundo* (HEIDEGGER, 2005, p. 73) en tanto que configura un momento constitutivo del modo en que Rembrandt está-en-el-mundo (HEIDEGGER, 2005, p. 73), que desborda al sujeto óntico y lo solidifica como habitante de la vida compartida con el *uno*, momento que más tarde, luego de la muerte de Saskia, le permite bajo la experiencia pasada, la experiencia con la finitud, un encontrar-se,

Izq. *Rembrandt Harmenszoon van Rijn (1634) Autorretrato como noble oriental con un Kris*. Punta seca con Aguafuerte. 12,4 x 10,2. Rijksmuseum, Ámsterdam, Holanda.

Der. *Rembrandt Harmenszoon van Rijn (1634) autorretrato de joven*. Óleo sobre madera. 62,5 x 54. Galería Uffizi, Florencia, Italia



Rembrandt Harmenszoon van Rijn (1635) Autorretrato con Saskia, como el hijo pródigo en la taberna. Óleo sobre lienzo. 161 x 131 cm. Gemäldegalerie Alte Mesiter, Dresde, Alemania.



EL TIEMPO, EL SER, LA FINITUD

En los autorretratos de Rembrandt es evidente la observación del momento. El tiempo es sustantivo. Sus retratos son de un instante preciso, fugaz, a manera del actual registro fotográfico, como lo haría

Degas dos siglos más delante. En ellos se observa toda la acción y se concentra toda la atención. La luz produce el ritmo narrativo. Sus colores predominantes son cálidos y dorados, que, bajo un manejo perfecto de la graduación del color, distribuye las luces y sombras a lo largo de la composición, y los gestos, las expresiones del retrato, los detalles de los vestidos, que inicialmente es de una pincelada precisa e invisible (*fijnschilders*) se torna luego fuerte, casi *alla prima* (a la primera, o a la pincelada directa) a medida que la técnica se perfecciona de la mano con las circunstancias que rodean la vida del pintor. Y es que al año siguiente de su matrimonio su primogénito *Rumbertus* murió en el nacimiento. Su segunda hija *Cornelia* falleció en 1638, y la sucesora, también *Cornelia*, murió en 1640, ambas al poco tiempo de nacidas. La vida familiar de Rembrandt, destacado como esposo y padre amoroso, empieza a desmoronarse en su estructura afectiva dando paso al miedo y la angustia, no como simple existencialismo sino como experiencia reveladora de un *ser-para-la-muerte*, el fin del estar-en-el mundo (HEIDEGGER, 2005, p. 231). Solo su hijo *Titus* nacido en 1641 logró llegar a la adultez.

A raíz de esta suma de acontecimientos su iconografía empieza tornarse melancólica. En su grabado al aguafuerte *Autorretrato con Saskia* (1636), al año siguiente de morir su hijo *Rumbertus*, se observa un Rembrandt abatido, ensimismado no obstante la amorosa compañía de su esposa, quien en segundo plano mira al espectador como lo hace él, señalando visualmente su tragedia. El sombrero que cubre la cabeza del artista, envuelve en una sombra tenue el rostro taciturno del maestro que se conecta en una leve diagonal con la mirada de su esposa, quienes hacen frente al observador. En estos años recupera la técnica del grabado, pues, a más de las dificultades económicas que empiezan a aparecer, el trabajo minucioso de la técnica, el acercamiento íntimo a su ejecución y la posibilidad de compartirla con otros por el carácter serial de la técnica lo lleva a imbuir de humanismo la producción de estos años.

Rembrandt Harmenszoon van Rijn (1636) Autorretrato con Saskia. Aguafuerte. 10,4 x 9,4 cm. Rijksmuseum, Ámsterdam, Holanda



No obstante, el triunfo grande, aunque efímero que produjo la obra *La ronda nocturna* (1642) —donde las milicias cívicas de Ámsterdam son representadas con su alcalde *Vamincof*, los comerciantes, los clérigos, pagando cada uno un promedio de 100 florines por ser retratados, y que se convertiría en la obra más emblemática no solo de Rembrandt sino de toda la pintura holandesa de todos los tiempos—Saskia muere poco después como complicación al parto de *Titus*. La crisis se hace grande y se magnifica, no sólo por la muerte de su esposa e hijas, sino que paralelo a ello el mundo social empieza a alejarse de él, a marginarlo: sus posiciones independientes y autónomas, críticas si se quiere, su manera experimental y no convencional de su propuesta artística, la muerte de Saskia como

conexión con la alta burguesía de Ámsterdam, sus gastos exagerados en la compra de obras de arte, antigüedades, elementos exóticos de oriente y otras regiones, su gusto por la buena comida, lo presenta en sociedad como un personaje entre lo excéntrico y lo acongojado. Algunos clientes no muy satisfechos por la manera realista y sincera como los representaba en retratos individuales o colectivos dejan de hacerle encargos.

Después de la muerte de Saskia en 1642, Rembrandt se relaciona con *Hendrickje Stoffels* niñera de su hijo *Titus*. Hasta 1650 elabora una serie de autorretratos que evidencian esta crítica situación personal. En el autorretrato de 1645, y no obstante una vestimenta elegante, Rembrandt aparece incrédulo con un aire de apatía existencial; como siempre nos mira de frente, nos indaga, pero su melancolía no invita a la lástima ni a la solidaridad de cuerpos. Es una mirada madura donde la cara iluminada contrasta con un atuendo y un fondo en colores terciarios y marrones, que proyectan el drama personal en perfecta concordancia con la estructura simbólica cromática.

Rembrandt Harmenszoon van Rijn (1645) Autorretrato Óleo sobre madera. 73,5 x 59,6. Staatliche Kunsthalle Karlsruhe, Karlsruhe, Alemania.



Esta nueva *disposición afectiva* o estado de ánimo (HEIDEGGER, 2005, p. 138) del maestro, luego de un tránsito por la angustia y el temor, además de la comprensión de la *finitud* por la muerte, le favorece un *temple anímico* (HEIDEGGER, 2005, p. 138) asociado a una capacidad de apertura que le ayuda a comprender su *estar-en-el-mundo*, como un estado refinado del alma: su obra varía en su estructura compositiva, el cromatismo —y con ella la simbolización—, la anatomía del retrato sincero y límpido, las miradas y los atavíos, la acentuación del claroscuro: el dolor y la angustia entonces lo lleva a un sentirse y encontrarse *ahí* —que se manifiesta en “cómo uno está y cómo a uno le va”— (HEIDEGGER, 2005, p. 138), claro momento de apropiación.

Es a partir de 1650, luego de la muerte de su esposa y mecenas Saskia, que empiezan a agobiar las deudas a un Rembrandt ya maduro, por lo que en los autorretratos de esta fase de su vida se presenta como un hombre taciturno pero digno, expresión quizás de un *temple anímico* que devienen del tránsito por la *angustia*⁴⁰ respecto a su anhelada condición económica y la pérdida de su esposa y sus hijas, momento en el que gana conciencia sobre la finitud de la vida y por antonomasia de las cosas. En el *autorretrato* de 1650, este realismo casi obrero marca un contrapunto de bello humanismo en una pose tranquila con cierta melancolía austera, donde la figura casi se imbrica con el ambiente y donde figura y fondo se tornan en una composición bastante asimilada. Es consciente de su situación, comprende lo fundamental de su existencia y toma posesión de su *ser*, expresión manifiesta en la seguridad de la pose y el gesto. Ahora parece no privilegia el *ser con* sino el *ser en*.

⁴⁰En cuanto posibilidad de ser del Dasein. (Heidegger, 2005, p. 183)

Rembrandt Harmenszoon van Rijn (1652) Autorretrato. Óleo sobre lienzo. 112,8 x 81 cm. Museo de Historia del arte de Viena, Austria.



Hendrickje, niñera de *Titus*, se convirtió en compañera de Rembrandt, con quien tuvo en 1654 a su hija *Cornelia*. Es reiterativa la insistencia de Rembrandt en una hija con el nombre de *Cornelia* —quizás como anhelo de augurio de la versión culta y animosa de la *Cornelia* helenística (189 a.c – 110 a.c)—, hecho que se concreta en su vida con su nueva compañera. Ahora, en una situación económica un poco más estable en medio de la austeridad, el gesto adusto y sereno

de sus obras se observa en *Autorretrato* de 1655, muy similar en su estructura compositiva respecto del de 1650, y donde el vestuario, la luz y la expresión toman un aire mayormente modesto y prosaico empapado de un realismo psicológico armónico ahora con lo personal, no con las cosas del mundo, que incluso desaparecen en estas obras. En 1656 se arruina por completo, por lo que vende su casa y se traslada a vivir al barrio obrero *Jordaan*.

Rembrandt Harmenszoon van Rijn (1655) Autorretrato. Óleo sobre madera. 48 x 40,6 cm. Museo de Historia de Arte de Viena, Austria.



Habiéndose retratado con bastón en 1658 y llegando al máximo de una melancolía casi “neofigurativa” en el autorretrato de 1659, cuya obra descarnada es inundada por el pesimismo, el realismo y la dignidad, su arte se hace fulgurante, matérico, adelantado en muchos siglos al expresionismo contemporáneo o a la pintura neofigurativa de artistas

modernos como el inglés Francis Bacon (1909-1992), o los expresionistas alemanes. El rostro es entrecortado, casi cicatrizado; una metamorfosis orgánica que integra rostro, cabello, boina y vestido, y una luz difusa, poco contundente que atenúa la visualización del retrato donde una tonalidad parda y una mirada inflexible, directa, plantean un año difícil que rematará con la venta en 1660 de su taller de grabado. Verse obligado a vender su taller gráfico, confina su más recóndito acercamiento a un mundo democrático, dada la reproducción serial de sus obras, pues permitía llegar a un público más numeroso y más heterogéneo: incluso obreros, panaderos, campesinos, poseían sus trabajos. Pero se afianza en su pintura y con ella su sentido del ser: ya no es un objeto que se enfrenta a un sujeto, es un ser que se encuentra con el ser.

Rembrandt (1659) Autorretrato con boina. Óleo sobre lienzo. 30,7 x 24,3. Museo Granet, Aix en Provence, Francia.



LA APROPIACIÓN DEL SER

En su *Autorretrato con caballete* de 1660, aparece todo su realismo, dignidad y espíritu humanista que la posteridad reconocería como sus grandes legados, además de su inmenso conocimiento de los procesos técnicos en el oficio visual, de su contextualización con los tiempos que vivió y de su fuerza espiritual, que, luego de las circunstancias vividas, sirvió para impugnar los excesos y los prejuicios de una burguesía a su juicio decadente. En este autorretrato, entonces, el autor expresa una apropiación de su ser-artista no como proyecto (poder-ser) sino como realidad y oficio que le permite comprenderse y apropiarse como fundamento de su ser propio, visible esto en los instrumentos de pintura donde claramente expresa su oficio. Parece entonces que el autor a nueve años de su fallecimiento se hace cargo de su ser al ganar autonomía, haber trascendido por el *uno inauténtico* (HEIDEGGER, 2005, p. 130) con desapasionamiento y haber asumido un *temple anímico* que favorece su *apropiación*: un rostro marcado por la luz expresa la serenidad y la dignidad de un ser que se sabe afectado por el mundo; el paso inexorable del tiempo; el beneficio de inventario a manera de reflexión y conocimiento de la condición humana a través de su propia vida; su ser como referente. No obstante su vejez solitaria y las dificultades finales de su vida, Rembrandt siempre fue reconocido y aún más hoy como uno de los más grandes humanistas, plásticos, de la Holanda en todos los tiempos.

Rembrandt Harmenszoon van Rijn (1660) Autorretrato con caballete. Óleo sobre lienzo. 110,9 x 90,6 cm. Museo del Louvre, París, Francia.



A pesar de la alegría familiar por su nueva hija, sus finanzas día a día disminuyen, viéndose obligado a vender todas sus propiedades, hasta el punto de que en 1660 Hendrickje y Titus, abren una tienda de arte y artesanías en Ámsterdam donde Rembrandt es un empleado más. La dignidad aun así no es mancillada para el artista. Lo toma como un hecho cotidiano que forma parte de la existencia. Más aún, Hendrickje, por ser católica, es excomulgada por vivir en

concubinato con un artista. A Rembrandt por ser protestante no le ocurrió lo mismo. Su relación se profundizó, pero no se casaron para que *Titus* no perdiera la herencia de su madre. Las desdichas se siguen acumulando: Hendrickje muere en 1663.

Finalmente, su lucha contra los valores sociales de la burguesía lo llevan a hacerle un homenaje a un artista griego de la época clásica (siglo V a.c), apostata por definición de la discriminación por parte de la aristocracia griega, como lo fue *Zeuxis*, de quien Rembrandt se representó ataviado a su manera, influenciado por el sarcasmo del griego, su carácter despectivo con los poderosos y su actitud burlesca frente a las convenciones. *Autorretrato como Zeuxis* de 1662 muestra un Rembrandt viejo, cansado pero sonriente —se dice que *Zeuxis* murió de risa, pues una anciana le pidió que la pintara como afro-dita—, digno y consciente de su propia muerte, de su *finitud*, así como de su ruina económica y su soledad. Rembrandt tiene entonces más certezas que dudas existenciales, quizás por eso sonríe, quizás por eso vuelve la mirada: es un desposeído que ha cogido su vida con las manos a pesar de sí mismo. En los autorretratos tardíos de Rembrandt, fallecido en 1669, es denotativa la actitud sincera y humilde en su iconografía personal luego de la muerte de Saskia, de sus hijos y su segunda compañera Hendrickje. Su postura crítica a la moral burguesa se radicaliza al presentarse sin mayor opulencia; misma situación su presencia plástica, pues su manejo libre y poco convencional de las técnicas artísticas, no obstante el dominio de su oficio caracterizan sus obras finales. Rembrandt aunque murió en la ruina económica, incluso con remate de sus pocas posesiones materiales, su aporte, como un existencialista temprano, tiene enormes repercusiones aún hoy en plena posmodernidad, pues permite leer visualmente el proceso de la construcción del ser, de la apropiación del sí mismo por la angustia y la finitud, desde un movimiento lento del *Dasein* que pasa del *uno impropio* a asumir su condición fáctica, lo que lo lleva a hacerse cargo de su vida con dignidad.

Rembrandt Harmenszoon van Rijn (1662) Autorretrato como Zeixus. Óleo sobre lienzo. 82.5 x 65 cm. Museo Wallraf-Richartz, Colonia, Alemania



Las últimas obras del maestro de Leiden son matéricas, intensas, sinceras y discretas. Desde 1640, y por sus tragedias, su obra se hace más sombría y en cambio constante de estilo, un formato experimental que va desde lo preciosista hasta lo desgarrado, desde lo iconoclasta hasta lo trascendental, y finalmente desde lo expresivo hasta lo poético. Su amado hijo *Titus* muere el mismo año que el artista, que, habiendo sido enterrado en una tumba sin nombre, luego se convierte en el artista más representativo de Holanda en toda su historia. Maestros

como el español Francisco de Goya en el siglo XVIII; el romántico francés Delacroix y el clasicista Dominique Ingres; los realistas Courbet y Daumier; los impresionistas del siglo XIX; los expresionistas como Munch y Gross; los artistas neofigurativos del siglo XX como Bacón; artistas latinoamericanos como José Luis Cuevas, colombianos de la calidad pictórica y estética de Darío Morales y Arnulfo Luna; todos ellos han entendido que en el legado de *Rembrandt Harmenszoon van Rijn*, pero sobretudo en los autorretratos, se expresa un patrimonio que manifiesta toda la certeza del corazón humano. En los autorretratos del maestro son certeras y firmes las miradas, en las cuales se descubre un problema *ontológico* que definió la relación de su ser con el mundo, más que con el otro, y le permitió la comprensión de su propia situación: camino hacia la apropiación del ser.

REFERENCIAS

BURKE, Peter. **Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico.** Madrid: Biblioteca de Bolsillo, 2005.

GOMBRICH, Ernst (Ed.) **Historia del Arte.** Londres: Phaidon Press Limited, 2008.

HEIDEGGER, Martin **Ser y Tiempo.** Traducción, prólogo y notas de Jorge Eduardo Rivera. Edición Digital de www.philosophia.cl. 2005. Recuperado de <http://www.afoiceeomartelo.com.br/posfsa/Autores/Heidegger,%20Martin/Heidegger%20-%20Ser%20y%20tiempo.pdf>

UM MERGULHO NA PÓS-VERDADE: TERRAPLANISMO E OUTRAS CONSPIRAÇÕES

Renato Cesar Cani⁴¹

Há um fio tortuoso que liga as mentiras de Trump com a pseudociência dos ativistas antivacina. (D'ANCONA, 2018, p. 92).

INTRODUÇÃO

Após um dia de aula regular, a Sra. Wells recebe um dos jovens estudantes em sua sala. Contrariado, o rapaz chamado Danny lhe mostra a sua prova de matemática, em que recebera a nota mínima. Ao olhar o teste, é possível observar que o estudante interpretou mal as questões que exigiam a soma aritmética de números naturais. Em vez de “4”, ele escreveu “22” como resultado da expressão “ $2 + 2$ ”. Paciente, a professora lhe instrui a respeito do funcionamento da adição, porém o jovem se recusa a ouvir a explicação e sai da sala de modo intempestivo.

O parágrafo acima descreve a cena inicial do curta-metragem *Alternative Math* (2017) (“Matemática Alternativa”, em tradução livre). Na sequência do filme, os pais de Danny acusam Wells de tentar impor suas próprias visões ao garoto e de desconsiderar seu direito ao livre pensamento. A controvérsia ganha contornos tragicômicos quando o diretor da escola pede à professora que reveja suas posições tendenciosas e um grupo de pais organiza um protesto contra a suposta postura doutrinadora da docente. Firme na defesa da integridade científica, Wells acaba por perder o emprego.

⁴¹Professor de Filosofia no Instituto Federal de Mato Grosso, Campus Pontes e Lacerda / Fronteira Oeste. Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Paraná e doutorando em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail para contato: renatocani@gmail.com.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1460-8450>

A distopia retratada por *Alternative Math* sinaliza para traços da sociedade contemporânea e de sua relação com a ciência. Em primeiro lugar, podemos salientar o fenômeno da *pós-verdade*, compreendida como o período no qual as crenças dos indivíduos são formuladas a partir de convicções pessoais e sentimentos em detrimento das evidências. Em segundo, há o advento da *política pós-factual* – ou política dos “fatos alternativos” (D’ANCONA, 2018, p. 24) – que denota um conjunto de estratégias de propaganda que tem por base a difusão do pensamento conspiratório. Com efeito, a manipulação política e a desinformação não são fenômenos exclusivos do nosso tempo. Entretanto, um dos objetivos deste capítulo consiste em mostrar que a conjuntura contemporânea traz novos fatores à discussão, especialmente ligados ao modo como notícias e teorias circulam no ambiente da internet. Por essa razão, penso ser justificável a adoção de novos conceitos para explicar esses aspectos da realidade, tais como os mencionados acima, a saber, *pós-verdade* e *política pós-factual*.

À medida que nos deparamos com grupos que se organizam em torno da crença de que a Terra seja plana (COSTA, 2020) ou de que as vacinas são perigosas (LOBATO, 2019), é possível que a matemática alternativa segundo a qual “ $2 + 2$ pode ser igual a 22” apareça como curiosamente menos escandalosa. Diante do cenário apresentado acima, este capítulo se organiza em torno da seguinte problemática: como se organiza o pensamento conspiratório e anticientífico? Considero que compreender esse fenômeno consiste numa etapa de uma tarefa mais ampla, qual seja, a de traçar estratégias de combate aos efeitos nocivos do pensamento conspiratório para a sociedade. Em linhas gerais, sustento que o avanço da crença em teorias conspiratórias é um fenômeno cuja compreensão exige duas frentes de análise, a saber: (i) a explicitação dos *vieses cognitivos* que fundamentam a crença nessas teorias e (ii) o papel da crença em conspirações como *marcador de pertencimento* a certos grupos políticos (PERINI-SANTOS, 2021).

Na primeira seção, analiso o conceito de pós-verdade, procurando desfazer três mal-entendidos usualmente relacionado ao tema. Nesse sentido, tento mostrar que a difusão de notícias fraudulentas (*fake news*) não é o único aspecto que merece destaque quando analisamos a desinformação na pós-verdade. A fim de compreender esse cenário, também é preciso mencionar as teorias da conspiração. Dessa forma, na segunda seção, descreverei alguns dos principais vieses cognitivos que podem levar à crença nas teorias conspiratórias. Essa análise nos levará à conclusão de que os aspectos cognitivos não são suficientes para explicar o avanço do pensamento conspiratório. Por isso, a terceira seção é dedicada à análise da dimensão *social* deste fenômeno. Pretendo argumentar que isso requer a caracterização das conspirações como *estratégia* de propaganda política, baseada no valor identitário da adesão a crenças conspiratórias.

PÓS-VERDADE: TRÊS POSSÍVEIS MAL-ENTENDIDOS

Em 2016, o Oxford Dictionary escolheu o termo *post-truth* (*pós-verdade*) como a palavra do ano. De acordo com a definição do referido dicionário, a pós-verdade “[...] denota circunstâncias em que os fatos possuem menos influência em moldar a opinião pública do que apelos a emoções e crenças pessoais” (ENGLISH OXFORD LIVING DICTIONARIES, 2016)⁴². Ao estabelecer essa definição, os especialistas da Oxford University destacaram as controvérsias envolvendo a disseminação de notícias fraudulentas (*fake news*) com objetivos políticos em dois episódios, a saber: (i) a campanha presidencial norte-americana de 2016, que culminou na eleição do republicano Donald Trump, e (ii) o referendo que aprovou a saída do Reino Unido da União Europeia (evento conhecido como *Brexit*) (cf. WANG, 2016).

Nesta primeira seção, gostaria de fazer alguns comentários com o objetivo de desfazer três possíveis mal-entendidos com relação à ideia

⁴² Ao longo deste capítulo, optei por traduzir para o português todas as citações diretas de trechos de obras escritas em língua inglesa, tais como a citação a que se refere a presente nota.

de pós-verdade. O primeiro aspecto que pode levar a incompreensões consiste na relação entre a noção de pós-verdade e o conceito de *verdade*. Afinal, a escolha do prefixo “pós” pode sugerir que a pós-verdade seja um substituto para a verdade. Contudo, este não é o caso.

Em linhas gerais, a verdade tem sido compreendida pelos filósofos como a *correspondência* entre crenças e fatos. Um indivíduo pode possuir várias *crenças* a respeito de como a realidade se configura, por exemplo, é possível acreditar que (1) “Cuiabá é a capital do Mato Grosso”, que (2) “O Brasil é o sexto país mais populoso do mundo” ou que (3) “A Terra possui o formato de um disco”. Por outro lado, os *fatos* podem ser definidos como descrições do mundo intersubjetivamente aceitas como corretas. Essa aceitação pode ser dar pelo fato de que as evidências para sustentar essa correção estejam disponíveis a todos ou pelo assentimento conferido à comunidade científica, que possui a responsabilidade de estabelecer consensos a partir da interpretação correta das evidências. Portanto, crenças que correspondem aos fatos serão crenças verdadeiras – tais como (1) e (2) – enquanto crenças que não apresentam essa correspondência são falsas – tais como (3).⁴³

A partir dessa definição, fica claro que a pós-verdade não consiste num substituto para a verdade. A verdade continua sendo uma correspondência entre crenças e fatos. Ocorre que o estabelecimento dessa correspondência requer mecanismos complexos, uma vez que nenhum indivíduo é capaz de rastrear, por si só, toda a base evidencial para confirmar ou infirmar suas crenças. Por isso, esse processo exige (a) a confiança nas instituições que promovem a ciência; (b) o reconhecimento daquilo que dizem os especialistas sobre determinada área; (c) a existência de meios de comunicação que divulguem informações confiáveis; (d) a existência de mecanismos que permitam corrigir informações incorretas com eficiência, dentre outros aspectos. Portanto, a

⁴³Naturalmente, há maneiras alternativas de compreender o conceito de verdade. Mesmo entre os que defendem teorias da verdade como correspondência, há distintas maneiras de caracterizar a natureza e o funcionamento de tal correspondência. É possível, ainda, defender teorias não correspondentistas da verdade, tais como as noções de verdade como acordo e a teoria pragmática da verdade. A esse respeito, ver DUTRA, 2001.

pós-verdade concerne uma conjuntura social na qual os mecanismos descritos acima – que permitem a formação de crenças verdadeiras e a correção de crenças falsas – são majoritariamente negligenciados. E quais as razões para que isso ocorra?

Certamente, a difusão de notícias fraudulentas figura como um dos motivos para o advento da pós-verdade. Como vimos anteriormente, a discussão sobre o tema ganhou impulso a partir da reflexão acerca dos eventos envolvendo *fake news* nas eleições presidenciais estadunidenses de 2016 e no referendo do *Brexit*. Isso poderia nos levar a inferir que os fenômenos da pós-verdade e da difusão de *fake news* são equivalentes. Este é o segundo mal-entendido sobre o qual gostaria de lançar luz. Nesse sentido, vejamos a definição do filósofo Axel Gelfert para o conceito de *fake news*:

Defendo que as notícias fraudulentas são mais bem definidas como a apresentação deliberada de conteúdo (tipicamente) falso ou afirmações enganosas como notícias, em que as afirmações são enganosas por design (*by design*). A expressão “por design” é explicada em termos de características sistêmicas do processo de produção e disseminação de notícias. (GELFERT, 2018, p. 85)

A definição acima demonstra que as *fake news* correspondem a tipos particulares de desinformação. Em primeiro lugar, cumpre ressaltar que o conteúdo de uma notícia fraudulenta não precisa ser, necessariamente, falso. Afinal, uma notícia (verdadeira) apresentada de modo enganoso (por exemplo, retirada de seu contexto original) pode gerar desinformação e, nesse sentido, atende os requisitos da definição proposta por Gelfert. Um segundo ponto digno de nota é o fato de que, para ser classificado como *fake news*, o conteúdo informacional enganoso deve ser apresentado *como* uma notícia, isto é, emulando as características das notícias difundidas por veículos de imprensa com credibilidade. É nesse sentido que as *fake news* se caracterizam como *fraudes*, razão pela qual preferimos a expressão ‘notícia fraudulenta’

à expressão ‘notícia falsa’, amplamente empregada para caracterizar esse tipo de desinformação. Há, ainda, um terceiro aspecto importante na definição acima, a saber, o uso da expressão “por *design*”. Retornaremos a esse ponto adiante.

Até aqui, caracterizamos a pós-verdade como uma conjuntura na qual os mecanismos epistêmicos para formação de crenças verdadeiras sofrem influências indesejáveis de sentimentos e emoções. Vimos, também, que as notícias fraudulentas são cruciais para compreender o funcionamento dessas perturbações. É plenamente reconhecido que a exposição às notícias fraudulentas pode afetar a capacidade de julgamento dos indivíduos e, portanto, levá-los à formulação de crenças falsas⁴⁴. Entretanto, pretendo sustentar que o fenômeno da pós-verdade não pode ser compreendido com base apenas na mera difusão das notícias fraudulentas, uma vez que é preciso explicar quais fatores fazem com que determinadas fraudes ganhem o apoio de parte expressiva da população. Defendo que há dois fatores que devem ser levados em conta nesta equação: o *pensamento conspiratório* – sobre o qual trataremos nas seções seguintes – e o funcionamento das *câmaras de eco* na internet (popularmente conhecidas como bolhas).

Essa discussão nos leva ao terceiro mal-entendido a respeito da noção de pós-verdade, a saber, a ideia de que se trata de um conceito confuso e desnecessário. Com efeito, autores como Habgood-Coote (2018, p. 15-16) sustentam que a teorização sobre as noções de pós-verdade e de notícias fraudulentas não trazem qualquer contribuição relevante ao debate público sobre a desinformação. Nessa perspectiva, conceitos como mentira, engano, propaganda e distorção da realidade (dentre outros) já seriam suficientes para analisar a sociedade contemporânea. Uma vez que a presença de desinformações e mentiras

⁴⁴Nesse sentido, Levy (2017) argumenta que a exposição às notícias fraudulentas possui efeitos perniciosos tanto na nossa cognição quanto no nosso comportamento, mesmo quando sabemos que seu conteúdo é falso ou quando ele é posteriormente corrigido. Segundo o autor, isso ocorre devido à ação de mecanismos ligados ao funcionamento da memória. Ao recordar de um conteúdo falso que foi visto previamente, é possível que o sujeito rastreie na memória somente o conteúdo, sem o registro de que ele é falso, gerando efeitos negativos.

não é exclusividade do nosso tempo, não seria justificável formular um novo conceito (o de pós-verdade) para se referir a uma realidade que sempre esteve entre nós.

Considero que essa abordagem perde de vista um aspecto fundamental para o debate, a saber: ainda que tenha havido desinformação em outros momentos históricos, é preciso reconhecer como traço distintivo do nosso tempo a maneira como as informações circulam na internet, especialmente nas redes sociais. Ora, sabemos que notícias e demais postagens sensacionalistas possuem grande alcance na internet, o que faz com que notícias fraudulentas possuam alcance superior a notícias verídicas (O'CONNOR; WEATHERALL, 2019, p. 1-18). É nesse sentido que Gelfert emprega a expressão “por design” na definição que estudamos acima. Segundo o autor, existem características sistêmicas nos meios de propagação e produção das notícias fraudulentas que asseguram a proliferação da desinformação (GELFERT, 2018, p. 111). Uma dessas características sistêmicas envolve o funcionamento dos algoritmos de recomendação de conteúdo nas redes sociais. Ao consumir determinado conteúdo e receber sugestões de materiais semelhantes, são criadas as condições para o estabelecimento de câmaras de eco, compreendidas como ambientes virtuais nos quais só circulam informações de determinado tipo e no qual o aparecimento de informações contrárias é sistematicamente silenciado ou bloqueado (O'CONNOR; WEATHERALL, 2019, p. 16-17). E o que garante a coesão de uma câmara de eco? Nas seções seguintes, veremos que o engajamento dos membros de uma câmara de eco se dá não apenas por meio da crença em notícias fraudulentas, mas sobretudo pela adesão a teorias conspiratórias. Enquanto as notícias fraudulentas são caracterizadas como supostas *informações*, as conspirações consistem em suposto *conhecimento científico*. Em outros termos, trata-se de pseudociência.

Ao longo desta seção, argumentei que a pós-verdade não é um substituto para a verdade, mas uma conjuntura que dificulta a formulação de crenças verdadeiras. Além disso, defendi que as notícias

fraudulentas são parte do problema, mas que há outros elementos a se considerar. Por fim, sinalizei para o fato de que a significância do conceito de pós-verdade reside no fato de que o funcionamento da internet traz novos elementos ao fenômeno da desinformação, notadamente a formação de câmaras de eco.

A partir dessa análise, pretendo me concentrar – na próxima seção – sobre as câmaras de eco que se organizam em torno de teorias conspiratórias, uma vez que a adesão a esse tipo de teoria e o seu modo de propagação via internet traz grandes riscos à sociedade, o que torna as conspirações centrais para compreendermos a pós-verdade.

ARMADILHAS DO PENSAMENTO CONSPIRATÓRIO

Em que consiste uma teoria conspiratória? A definição de *teoria conspiratória da sociedade*, cunhada por Karl Popper (2013b [1945]), parece ser um bom ponto de partida para responder a essa questão:

É a visão de que uma explicação para um fenômeno social consiste na descoberta dos homens ou grupos que estão interessados na ocorrência desse fenômeno (às vezes, é um interesse oculto que ainda precisa ser revelado), e que planejaram e conspiraram para trazê-lo à tona (POPPER, 2013b [1945], p. 306).

O conceito popperiano de teoria conspiratória da sociedade se insere nas discussões empreendidas pelo autor a respeito dos objetivos das ciências sociais. Naturalmente, o autor reconhece que os interesses políticos de indivíduos e grupos exercem influência na produção de determinados fenômenos. Todavia, o alvo de sua crítica consiste na adoção de um padrão de investigação da sociedade segundo o qual a *totalidade* dos fenômenos sociais (desde crises econômicas até as pandemias) são vistos como resultado direto do desígnio e da intervenção consciente de agentes políticos poderosos. Nessa mesma perspectiva, Charles Pidgen (1995, p. 5) define uma *conspiração* como “[...] um

plano secreto da parte de um grupo com o objetivo de influenciar eventos por meio de ações ocultas.”

Com efeito, não seria razoável negar a existência de conspirações e de planos que são desconhecidos pela maioria dos membros da sociedade. Ao analisar as teorias conspiratórias como parte da pós-verdade, meu interesse consiste naqueles casos em que teorias conspiratórias flagrantemente *falsas* são propostas como formas de explicar fenômenos que possuem explicações científicas bem estabelecidas. Dito de outro modo, o problema não são as conspirações em si, o problema é a difusão e adesão a conspirações falsas, que tem como resultado a negação das evidências científicas. É essa tendência que denomino *pensamento conspiratório*.

Ao longo desta seção, pretendo discutir três características principais do pensamento conspiratório, quais sejam: (i) a preferência por explicações de tipo agencial; (ii) a seletividade na escolha das evidências; bem como (iii) o caráter pseudocientífico das conspirações. Cumpre ressaltar que estas são características epistêmicas (isto é, relativas às crenças do sujeito), que visam a explicar as falhas cognitivas que levam alguém a acreditar numa teoria conspiratória. Parte de minhas considerações, nessa parte do capítulo, seguem a análise empreendida por Perini-Santos (2021). A fim de ilustrar os aspectos discutidos aqui, recorro a dois casos emblemáticos de teorias conspiratórias, a saber: o *movimento antivacinação* e o *terraplanismo*.

Primeiramente, consideremos o fato de que as teorias conspiratórias recorrem às explicações de tipo *agencial* em detrimento das explicações com base na descrição de fenômenos naturais complexos. Por exemplo, quais são as explicações disponíveis para o surgimento da pandemia de covid-19? Do ponto de vista da investigação científica, é possível rastrear as causas de seu surgimento por meio da análise do modelo econômico capitalista, da urbanização e do modo como os seres humanos ocupam o solo. Afinal, é consenso estabelecido entre cientistas da área que a degradação ambiental e o crescimento das cidades fazem

com que aumente o contato entre seres humanos e outras espécies animais, ampliando as chances de que vírus sofram mutações, infectem humanos e deem início a epidemias (SANTOS, 2020, p. 22-23). Por outro lado, é possível defender que a epidemia de sars-cov-2 tenha sido intencionalmente produzida por autoridades vinculadas ao governo da China, com o interesse de gerar caos mundial e ampliar sua influência política e econômica sobre outras nações (COVID-19, 2020).

Quais fatores estão envolvidos na aceitação da primeira explicação para a pandemia de covid-19? Uma vez que essa explicação mobiliza conhecimentos produzidos por diferentes ramos da ciência (tais como microbiologia, zoologia, geografia, dentre outros), a aceitação desse relato pressupõe a *deferência* aos especialistas. Como salienta Perini-Santos (2021, p. 228-229), boa parte do conhecimento humano depende do testemunho e da confiança naquilo que outras pessoas afirmam, especialmente quando estamos diante de fenômenos complexos. Afinal, a produção de conhecimento não exige apenas o acesso às evidências, mas também a sua correta interpretação, sendo precisamente este o papel dos especialistas. Como vimos na seção anterior, a desconfiança com relação às instituições – dentre elas os institutos de pesquisa e seus especialistas – é uma marca da pós-verdade, o que diminui a adesão à explicação analisada aqui.

A segunda explicação para a pandemia de covid-19, por sua vez, não exige a deferência ao conhecimento produzido por especialistas. Em contrário, ela requer apenas a crença numa conspiração, isto é, na existência de um plano de dominação mundial por parte da China. Trata-se de uma explicação de tipo *agencial* porque a causa do fenômeno em questão é descrita em termos da *ação* e dos planos de determinadas figuras, sejam elas indivíduos ou governos. Dois fatores tornam a explicação de tipo agencial especialmente atraente (e perigosa). Primeiro, ela permite que se faça um juízo de valor *moral* sobre o agente (nesse caso, o governo chinês) e, assim, torna-se suscetível de integrar discursos de manipulação política, visto que a escolha de um

inimigo comum é uma técnica de propaganda amplamente utilizada por governos adeptos de estratégias fascistas (STANLEY, 2018, p. 37-47). Em contrapartida, as explicações científicas descrevem os fenômenos a partir de um ponto de vista objetivo, em que juízos de valor moral não são mobilizados, a menos não de forma tão direta. O segundo aspecto digno de nota é a *simplicidade* das explicações agenciais, o que facilita sua compreensão e adesão. Parafraseando D’Ancona (2018, p. 29), podemos dizer que a primeira explicação para a pandemia é *honestamente complexa*, enquanto a segunda é *enganosamente simples*.

O segundo aspecto do pensamento conspiratório que gostaria de mencionar é a seletividade na escolha de evidências. Um bom exemplo dessa característica pode ser encontrado em cenas do documentário *Behind the Curve* (2018)⁴⁵, que procura caracterizar algumas das lideranças do movimento terraplanista nos Estados Unidos. Em uma de suas primeiras cenas, o influenciador digital Mark Sargent expõe seus argumentos em favor da tese de que a terra possui formato plano. Em uma praia, Sargent aponta na direção do mar e chama a atenção para o fato de que alguns prédios localizados no centro de Seattle podem ser vistos no horizonte. Segundo ele, isso mostraria que não há curvatura na Terra, uma vez que os prédios não seriam visíveis caso a Terra tivesse o formato de uma esfera. Continuando seu discurso, Sargent declara: “A ciência não está conseguindo combater o que estamos fazendo. [...] O motivo de estarmos vencendo contra a ciência é porque só falam de matemática. E nós dissemos: ‘Ei, ali é Seattle’”. (Sargent in BEHIND, 2018, 5:20-5:56).

Quando Sargent considera a sua experiência sensível como evidência de que a Terra não possui curvatura, isso representa uma falha na interpretação dos dados sensoriais de que dispõe. Afinal, esses dados só são suficientes para que se extraia conclusões acerca

⁴⁵O documentário *Behind the Curve*, da produtora norteamericana Delta-v Productions, foi lançado no Brasil com o título “A Terra é a plana” e se encontra disponível na plataforma de streaming Netflix. Para uma análise mais detalhada do documentário e de suas implicações para a filosofia da ciência, ver Bertotti (2020).

do relevo de um local muito limitado no qual ele se encontra. A fim de legitimar inferências acerca do relevo da Terra, uma série de outras evidências precisariam ser levadas em conta. A inferência de conclusões incorretas a partir de uma base evidencial limitada é denominada por Perini-Santos (2021, p. 232-235) como *hermenêutica da disponibilidade*. Trata-se de um viés cognitivo que sustenta teses incorretas a partir de dados parciais que estão mais facilmente disponíveis, ou por serem mais simples ou por fazerem parte do cotidiano. Isto é, olhar para o horizonte é inegavelmente mais simples e mais cotidiano do que analisar imagens de satélite e cálculos de campo magnético que poderiam, efetivamente, explicar o formato da Terra. A fim de descrever o mundo corretamente, as teorias científicas não raramente negam as nossas primeiras impressões acerca da realidade. Ao demonstrar aversão às operações matemáticas mencionadas por cientistas, o discurso de Sargent pode ser visto como exemplo de hermenêutica da disponibilidade. Alguém poderia concluir, a partir disso, que os terraplanistas sustentam essa teoria conspiratória por falta de inteligência. Na seção seguinte, contudo, mostrarei que essa conclusão é apressada.

Uma terceira faceta do pensamento conspiratório é o seu caráter *pseudocientífico*. Num texto clássico da filosofia da ciência, Popper (2013a [1959]) estabeleceu o contraste entre teorias científicas e não-científicas (ou pseudocientíficas) em função do conceito de *falsabilidade*. Em linhas gerais, uma teoria é definida como um conjunto de conceitos, axiomas e teoremas que descrevem determinada porção da realidade. A partir de uma teoria, algumas consequências lógicas podem ser extraídas. Por exemplo, “se a teoria da relatividade restrita for verdadeira, então o valor da velocidade da luz no vácuo não pode ser ultrapassado por nenhum corpo em movimento (num sistema de referenciais inerciais)”. Nesse contexto, o que significa dizer que a teoria da relatividade restrita é falseável? Ora, isso significa que existem condições nas quais a realização de um experimento comprove a incorreção da teoria, isto é, se for realizado um experimento no qual

seja observado um corpo em movimento com velocidade superior à da luz no vácuo, então a teoria seria declarada falsa. Enquanto nenhum experimento desse tipo for observado e as previsões feitas pela teoria seguirem válidas, a teoria segue sendo *corroborada*.

Segundo Popper, a falseabilidade é uma premissa básica de toda teoria científica. Diante de um experimento que comprove a falsidade da teoria, a postura correta consiste na revisão dessa teoria ou na sua substituição por uma teoria mais bem preparada. Entretanto, esse requisito não é atendido pelo pensamento conspiratório, devido a seu caráter *pseudocientífico*. Utilizo o termo pseudocientífico para me referir a teorias que não atendem às condições básicas de cientificidade, mas que utilizam uma retórica fraudulenta para emular as características da ciência. Diante de informações e evidências que comprovam a falsidade de uma teoria conspiratória, ao invés de substituir essa teoria por uma compreensão mais adequada, o pensamento conspiratório utiliza *meios retóricos* para não admitir essa falsidade.

Por exemplo, diante dos dados legítimos que comprovam o aquecimento global, o negacionista climático defende que se trata de dados inventados pelo globalismo. Diante de inúmeros estudos que desmentem a tese de que vacinas causam autismo, o movimento antivacina afirma que tais estudos são patrocinados. Já no caso do terraplanismo, diante da ocorrência de um eclipse solar – que desmentiria a tese de que a terra é plana – os defensores dessa conspiração afirmam que o eclipse é produzido artificialmente por meio de projeções holográficas (Sargent in BEHIND, 2018, 1:03:26). O conspiracionista nunca demonstra disposição para revisar suas crenças, uma vez que elas estão relacionadas a valores que possuem valor identitário para o sujeito. Essa discussão nos leva ao assunto da próxima seção, a saber, a adesão ao pensamento conspiratório como marcador de pertencimento a determinados grupos sociais.

IDENTIDADE E PROPAGANDA

Na seção anterior, apresentei a definição de conspiração como uma explicação para os fenômenos que ocorre a planos secretos arquitetados por indivíduos e grupos poderosos. Além disso, salientei três facetas do pensamento conspiratório, a saber: a preferência por explicações agenciais, a seletividade das evidências e o caráter pseudocientífico. Trata-se de elementos que explicam as características epistêmicas do pensamento conspiratório, isto é, as falhas cognitivas que fazem com que alguém acredite e sustente uma crença conspiratória, mesmo em face de evidência contrária. Isso nos ajuda a compreender a estrutura interna do pensamento conspiratório, o que torna possível a formulação de estratégias para lidar com seus efeitos.

No entanto, o fenômeno da pós-verdade – e o pensamento conspiratório, como uma de suas manifestações – possui raízes sociais e políticas profundas, que requerem uma análise que leve em conta outros elementos além dos aspectos cognitivos envolvidos na formação de crenças dos indivíduos. Como vimos, toda teoria conspiratória consiste numa tentativa de descrição da realidade e explicação das causas de determinados fenômenos. Contudo, o aspecto descritivo está longe de ser a principal função de uma teoria conspiratória. Do ponto de vista social e político, sua função mais relevante é *garantir a coesão* de um grupo de interesse. Isto é, ao propagar o terraplanismo, os defensores dessa conspiração possuem como objetivo de formar uma comunidade de apoiadores organizados em torno da defesa de determinados valores, interesse que ultrapassa a mera difusão da crença de que o formato da Terra seja um disco. Nas palavras de Beaver e Stanley:

A função das teorias conspiratórias não é única e primariamente descritiva, mas também – e de modo mais importante – a de criar fronteiras entre os que estão dentro do grupo e os que estão fora, desumanizando seus alvos e tentando legitimar ações terríveis contra esses alvos. (BEAVER; STANLEY, 2019, p. 504).

Na sequência dessa citação, os autores mencionam exemplos de uso político de estratégias retóricas de desumanização a determinados grupos com base em pensamento conspiratório, a saber: discursos do então presidente estadunidense Donald Trump comparando imigrantes a “cobras” e peças de propaganda nazista em que há comparação entre judeus e “insetos” ou “vermes” (BEAVER; STANLEY, 2019, p. 506). Aplicando a mesma análise para o caso brasileiro, a mesma estratégia retórica parece ter sido aplicada pelo então pré-candidato à presidência da República, Jair Bolsonaro, quando este utilizou a palavra “aroba” – unidade de massa corporal usualmente empregada para o gado bovino – a fim de se referir a quilombolas (AMORIM, 2018). Assim, a difusão de crenças conspiratórias – sejam elas a respeito de determinados grupos ou sobre a realidade como um todo – aparece como uma poderosa arma de manipulação política.

Na parte final deste capítulo, gostaria de destacar dois elementos constitutivos do uso das conspirações como estratégia de propaganda política. O primeiro aspecto diz respeito à relação entre crenças e identidade. Conforme salienta Perini-Santos (2021, p. 229), as crenças dos indivíduos funcionam como *marcadores de pertencimento*, isto é, algumas crenças servem como sinais de que determinado indivíduo faz parte de determinado grupo político ou ideológico. Por exemplo, se alguém afirmar crer no criacionismo e não crer na teoria da evolução, isso pode indicar um posicionamento político mais conservador. De modo análogo, as crenças dos defensores do movimento antivacinação e da hipótese de que a pandemia de sars-cov-2 foi intencionalmente produzida pela China indicam a participação desses indivíduos em determinados grupos de interesse.

O reconhecimento de que as crenças operam como marcadores de pertencimento é útil para explicar a persistência de crenças conspiratórias, mesmo quando estão disponíveis uma profusão de evidências em contrário. À medida que os indivíduos se organizam em grupos – sejam eles religiosos, políticos, ideológicos ou organizados em torno

de outros interesses – e que o pertencimento a esses grupos faz parte de como o indivíduo se define na sociedade, há uma relação explícita entre as crenças defendidas pelo sujeito e a compreensão de sua própria identidade. Portanto, o abandono de crenças que possuem valor identitário não se dá apenas pela mobilização de aspectos cognitivos, o que torna muito mais desafiador o diálogo e o convencimento de quem adere a teorias conspiratórias.

Com efeito, a manipulação política envolvendo crenças conspiratórias pode ocorrer de diversas formas, tanto por meio de discursos abertamente conspiratórios, racistas ou problemáticos, por meio de ataques à imprensa ou por meio de estratégias mais sofisticadas. Uma dessas táticas é a utilização dos chamados *apitos para cachorro*, técnica retórica que consiste na transmissão de mensagens codificadas para determinados grupos ideológicos (LEMOS; CANI, 2020). Alguns exemplos incluem os acenos do ex-Secretário de Cultura, Roberto Alvim, a setores supremacistas da sociedade por meio da referência velada à estética nazista (LEMOS; CANI, 2020, p. 168-173). A utilização reiterada de simbologias ligadas ao pensamento conspiratório é importante porque consiste numa maneira de garantir a coesão e a unidade dos grupos que se organiza em torno de determinada ideologia política.

Além das crenças como marcadores de pertencimento, gostaria de destacar um segundo aspecto da propaganda baseada em conspirações, qual seja, a utilização da *dúvida* como método de dissolver consensos estabelecidos pela comunidade científica. Na comentada obra *Merchants of Doubt*, Oreskes e Conway (2010) fazem um estudo minucioso acerca da estratégia de propaganda adotada pela indústria do tabaco estadunidense durante as décadas de 1960 e 1970. Diante do crescente consenso científico que se estabeleceu em torno da compreensão dos danos à saúde provocados pelo tabagismo, com ênfase no aumento do risco de aparecimento de câncer de pulmão, os dirigentes das empresas produtoras de cigarro passaram a patrocinar estudos que

desmentissem essa tese. Mais do que isso, esses estudos patrocinados supostamente demonstravam os benefícios do tabagismo para a saúde.

O aspecto mais interessante da estratégia de propaganda cuidadosamente reconstruída por Oreskes e Conway é o fato de que a indústria do cigarro garantia que esses cientistas patrocinados por ela tivessem espaço nos meios de comunicação, a fim de comunicar as suas descobertas. Com isso, seu objetivo não era comprovar a tese de que o cigarro produz efeitos benéficos à saúde, mas simplesmente o de semear a dúvida na sociedade, promovendo a falsa impressão de que a comunidade científica estaria dividida a respeito do tema.

No já citado documentário *Behind the Curve*, o influenciador digital Mark Sargent comemora o fato de que a imprensa estadunidense tenha concedido espaço nos veículos de imprensa ao movimento terraplanista, por meio da cobertura das suas opiniões a respeito de um eclipse solar. Em suas palavras: “A mídia nos ajudou, porque disseram: ‘O que terraplanistas acham do eclipse?’” (Sargent in BEHIND, 2018, 1:02:59). Em outro momento do documentário, Sargent explica a finalidade de um cartaz publicitário do movimento terraplanista fixado às margens de uma importante rodovia no estado de Oregon: “Para isso serve o *outdoor*, só queremos plantar a semente.” (Sargent in BEHIND, 2018, 1:03:26). Isso evidencia a propagação da *dúvida* como estratégia de propaganda, aspecto que resumo a conjuntura da pós-verdade.

CONSIDERAÇÕES

Ao longo deste capítulo, procurei discutir alguns aspectos do fenômeno conhecido como pós-verdade. Em vez de um suposto substituto para o conceito de verdade, a expressão designa uma conjuntura na qual o apelo a emoções, sentimentos e valores mobilizam a formação das crenças de indivíduos e grupos. Tentei demonstrar que menção às notícias fraudulentas, como características da pós-verdade, deve ser complementada por uma análise do que denominei pensamento conspiratório.

Por sua vez, argumentei que a compreensão da estrutura interna do pensamento conspiratório, com todas os seus aspectos cognitivos, não explica é o bastante para compreender a sua relevância social. Por isso, teci alguns comentários a respeito da função das conspirações como estratégia de propaganda política baseada na função das crenças como marcadores de pertencimento e na dúvida como estratégia retórica.

Apesar dos avanços da ciência e de todos os consensos estabelecidos por ela ao longo de séculos de investigação, parece que o tempo presente é mais bem caracterizado como uma época de dúvidas artificialmente produzidas. Há um trecho do documentário *Alternative Math* que ilustra esse aspecto com severas notas de ironia. Após perder o emprego de professora por recusar a admitir que a operação “ $2 + 2$ ” pode ter como resultado correto tanto o número “4” quanto “22”, a Sra. Wells assiste televisão em sua casa. Ao sintonizar um canal de notícias, a professora se dá conta, perplexa, de que seu caso ganhou o noticiário nacional, ao ouvir o âncora de um programa de debates afirmar: “Então, o caso está criando um debate bom e saudável neste país. Alguns especialistas afirmam que $2 + 2$ é igual a 4, enquanto outros afirmam que é igual a 22.” (ALTERNATIVE, 2017, 6:23-6:30). Indignada, Wells diz em voz alta que não há qualquer especialista que defenda tal absurdo, e imediatamente sintoniza outro canal.

Na cena final, Wells é chamada pelo diretor da escola para o acerto de contas. Ao chegar à instituição, Wells se surpreende ao ver que havia sido convocada uma coletiva de imprensa. Diante das câmeras, o diretor diz que lhe pagaria 4 mil dólares, sendo 2 mil referentes ao mês passado e 2 mil ao mês corrente. Perspicaz, Wells dá uma resposta que deixa seu ex-chefe sem reação: “Errado. São 22 mil.” (WELLS, 2017, 7:48-7:54).

A fim de lidar com a pós-verdade, tanto na vida como na ficção, parece que uma boa dose de ironia é mais do que bem-vinda.

REFERÊNCIAS

- ALTERNATIVE Math. Direção de David Maddox. Dallas: Ideaman Studios, 2017. Vídeo digital (9 minutos). Curta metragem. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Zh3Yz3PiXZw>. Acesso em: 03 abr. 2021.
- AMORIM, Felipe. Por 3 votos a 2, STF livra Bolsonaro de denúncia por racismo. **Uol**, 11 set. 2018. Política. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/eleicoes/2018/noticias/2018/09/11/bolsonaro-stf-racismo.htm>. Acesso em: 25 abr. 2021.
- BEAVER, D.; STANLEY, J. Toward a Non-Ideal Philosophy of Language. **Graduate Faculty Philosophy Journal**, v. 39, n. 2, p. 501-545, 2019.
- BEHIND the Curve. Direção de Daniel J. Clark. Los Angeles: Delta-v Productions, 2018. Vídeo digital (95 minutos). Documentário exibido pela Netflix. Acesso em: 20 abr. 2021.
- BERTOTTI, Thylyta Gonçalves. Como lidar com a popularização do terraplanismo? Uma proposta a partir da filosofia da ciência de Susan Haack. **COGNITIO-ESTUDOS: Revista Eletrônica de Filosofia**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 196-207, 2020.
- COSTA, Alexandre Araújo. Ceticismo e negação. **PISEAGRAMA**, Belo Horizonte, número 14, p. 82-91, 2020. Disponível em: <https://piseagrama.org/ceticismo-e-negacao/>. Acesso em: 25 abr. 2021.
- COVID-19: Ernesto Araújo denuncia ‘comunavírus’ e ataca OMS. **O Globo**, 22 abr. 2020. Mundo. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/mundo/covid-19-ernesto-araujo-denuncia-comunavirus-ataca-oms-24387155>. Acesso em: 25 abr. 2021.
- D’ANCONA, Matthew. **Pós-verdade**. Tradução de Carlos Szlak. Barueri: Faro Editorial, 2018.
- DUTRA, Luiz Henrique de Araújo. **Verdade e Investigação**: o problema da verdade na teoria do conhecimento. São Paulo: EPU, 2001.
- ENGLISH OXFORD LIVING DICTIONARIES. **Word of the Year 2016**. 2016. Disponível em: <https://languages.oup.com/word-of-the-year/word-of-the-year-2016>. Acesso em: 25 abr. 2021.
- GELFERT, Axel. Fake News: A Definition. **Informal Logic**, vol. 38, n. 1, p. 84-117, 2018.
- HABGOOD-COOTE, Joshua. Stop talking about fake news!. **Inquiry**, p. 1-33, 2018. <https://doi.org/10.1080/0020174X.2018.1508363>.
- LEMOS, Italo Lins; CANI, Renato Cesar. Como detectar e desmantelar um apito para cachorro? In: FORTES, Felipe; COSTA, Claiton; SILVA, Fernando Silva e; SERPA, Valentinne (Orgs.). **XX Semana Acadêmica do PPG em Filosofia da PUCRS**, Vol. 2. Porto Alegre: Editora Fundação Fênix, 2020, p. 161-175.
- LEVY, Neil. The Bad News About Fake News. **Social Epistemology Review and Reply Collective**, vol. 6, n. 8, p. 20-36, 2017.

LOBATO, Flávia. Sarampo, o movimento antivacinas e suas ameaças. **Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz)**, 22 jul. 2019. Disponível em: <https://periodicos.fiocruz.br/pt-br/content/sarampo-o-movimento-antivacinas-e-suas-amea%C3%A7as>. Acesso em: 16 jun. 2020.

O'CONNOR, Cailin; WEATHERALL, James Owen. **The Misinformation Age: How False Beliefs Spread**. New Haven: Yale University Press, 2019.

ORESQUES, N.; CONWAY, E. **Merchants of Doubt**. London: Bloomsbury Press, 2010.

PERINI-SANTOS, Ernesto. What is Post-Truth? A Tentative Answer with Brazil as a Case Study. In: BIANCHI, Bernardo; CHALOUN, Jorge; RANGEL, Patrícia; OTTO WOLF, Frieder (ed.). **Democracy and Brazil: Collapse and Regression**. New York: Routledge, 2021, p. 226-249.

PIDGEN, Charles. Popper Revisited, or What Is Wrong With Conspiracy Theories? **Philosophy of the Social Sciences**, v. 25, n. 1, p. 3-34, 1995.

POPPER, Karl. **A Lógica da Pesquisa Científica**. Tradução de Leonidas Hegenberg e Octanny Silveira da Mota. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 2013a [1959].

POPPER, Karl. **The Open Society and Its Enemies**. (New One-Volume Edition). Princeton: Princeton University Press, 2013b [1945].

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

STANLEY, Jason. **Como funciona o fascismo: a política do “nós” e “eles”**. Tradução de Bruno Alexander. Porto Alegre: L&PM, 2018.

WANG, Amy. ‘Post-truth’ named 2016 word of the year by Oxford Dictionaries. **Washington Post**, 16 nov. 2016. The fix. Disponível em: <https://www.washingtonpost.com/news/the-fix/wp/2016/11/16/post-truth-named-2016-word-of-the-year-by-oxford-dictionaries/>. Acesso em: 25 abr. 2021.

CURRÍCULO, GESTÃO E DEMOCRACIA

Éderson Andrade⁴⁶
Jaqueline Mendes da Silva⁴⁷
Danillo Ferreira Mendes Silva⁴⁸

INTRODUÇÃO

O terreno da escola e da educação como lugar comum a especialistas e não especialistas tem, a nosso ver, dificultado o caminhar para uma educação crítica, reflexiva e de qualidade, pois muitas pessoas estão se sentindo autorizadas a dizer o que é melhor ou pior para a educação, para a escola, sem ao menos estudar, pesquisar ou viver as cotidianidades escolares.

É por isso que este texto tem como objetivo provocar reflexões em torno dos sentidos de qualidade da educação a partir das negociações/ aproximações entre os campos do currículo e gestão escolar/educacional por meio da democracia radical e plural, fortalecida pelo pensamento do desentendimento.

As discussões aqui travadas estão ancoradas na compreensão de “democracia radical e plural” proposta por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe e na noção estratégica do conceito de “desentendimento” de Jacques Rancière. A nosso ver estes dois conceitos atravessam os campos do currículo e gestão escolar/educacional potencializando os sentidos de qualidade na educação.

Assim, faremos uma discussão em torno dos sentidos criados sobre o que é currículo e o que é gestão escolar/educacional para então chegar ao que entendemos por estes dois campos, bem como as suas potencialidades quando pensamos de formas abertas, fluídas

⁴⁶UNIVAG – Doutor. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7190-8524>

⁴⁷Instituto Federal de Mato Grosso – Mestra. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9111-967X>

⁴⁸Secretaria de Estado de Educação – MT – Especialista. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5573-3450>

e democráticas. Passamos então a problematizar que estes dois campos precisam pensar, problematizar e defender a educação para além do ensino tecnicista. Em seguida defenderemos que estes campos se tornam potentes para uma educação de qualidade quando assentados na democracia radical de plural. Finalizamos nossas reflexões para uma educação de qualidade a partir do desentendimento.

CURRÍCULO E GESTÃO ESCOLAR/EDUCACIONAL

Discursos sobre o que venha a ser currículo e o que venha a ser gestão escolar/educacional têm sido marcados por posições muito distintas, o que no terreno democrático nos parece interessante. Contudo, é preciso analisar com cuidado as posições que se tornam inegociáveis, posições diferentes não aceitáveis, tais como os discursos de ódio às diferenças presentes em torno destes campos educacionais, principalmente no atual cenário político brasileiro.

Nesse sentido defendemos dois pontos fundamentais para a chegada a uma educação de qualidade: a primeira é a necessária compreensão e ação em torno de práticas de currículo e de gestão escolar/educacional democraticamente construídas; a segunda é que os campos do currículo e da gestão escolar/educacional podem se tornar potentes quando pensados de forma articulada, negociada.

No Brasil alguns discursos assentados em uma perspectiva tradicional de currículo encetam para compreensão de “currículo como conteúdo, objetivo, ensino e avaliação controlada” (MOREIRA, 1955; COUTO, 1966; SPERB, 1966; TRALDI, 1977). Já discursos apresentados em autores considerados críticos, percebemos “currículo como transformação social em torno de conteúdos” capazes de trazer a reflexão acerca do cenário capitalista (SAUL, 1988; MOREIRA, 1990; SILVA, 1990).

Acreditamos que é em perspectivas pós-críticas que há certo direcionamento à construção de conteúdos/conhecimentos como um vir a ser articulado com demandas das diferenças. Sendo assim,

as disputas de sentidos caminham para a potencialização do que a escola produz ao que a escola faz cotidianamente, enfim, está na escola o que buscamos enquanto qualidade. Sendo assim, defendemos “currículo como processo de significação cultural”, que se insere em um terreno democrático plural e radical, permite processos qualitativos de educação, pois defende e permite a presença das diferenças (SILVA, 1999a; 1999b; LOPES; MACEDO, 2011).

Os discursos no campo da gestão escolar/educacional nos apresentam um profícuo debate para a construção de uma educação de qualidade. Sinalizamos que embora o campo apresente a construção de uma visão voltada para da “gestão escolar/educacional como instrumentos da administração de empresas” (RIBEIRO, 1952; LEÃO, 1938; LOURENÇO FILHO, 1968; ALONSO, 1976) para a garantia do status quo capitalista e o da “gestão escolar/educacional como especificidade da escola” (PARO, 1984; 1995; FÉLIX, 1986; SANDER, 2007; LÜCK, 2004; 2006; 2011; OLIVEIRA, 2000) que busca a transformação social, há dentro destes discursos possibilidades de aberturas para a construção de uma gestão escolar/educacional que escape dos sentidos mediadores.

Entendemos nesse cenário a “gestão escolar/educacional como articulação”, com um fim em si mesma, ou seja, a qualidade da gestão escolar/educacional está na possibilidade das negociações políticas, que seja radicalmente e pluralmente democrática. É no jogo de linguagem estabelecido na educação em um cenário de democracia radical e plural que podemos pensar na qualidade, rechaçamos então a posição que a gestão escolar/educacional sirva a algo ou a alguém.

Por fim, defendemos que currículo como processo de significação cultural e gestão escolar/educacional como articulação, assentados em um terreno democrático, podem criar possibilidades potentes educativas de qualidade. Esperamos assim que os campos possam dentro desta perspectiva construir articulações e negociações permanentes permitindo a construção de possibilidades coletivas entre os sujeitos da escola.

POR MAIS EDUCAÇÃO E MENOS ENSINO: EM BUSCA DE QUALIDADE

Os últimos anos no Brasil têm nos levado a pensar questões muito latentes na escola, na educação. Um cenário que se tem mostrado duro quanto ao desmonte do necessário papel social da escola, da educação. Cenários políticos construídos em torno de questões como Escola Sem Partido⁴⁹, Kit Gay⁵⁰, dentro outros, evocam o fim do processo democrático no contexto educacional ao tentarem segurar o fluxo de significação cultural na formação de cada sujeito, discursos notadamente marcados pelo ódio à diferença.

Essa situação se tornou mais grave com a vitória do Partido Social Liberal (PSL) nas últimas eleições para presidência do Brasil, pois as muitas das pautas propostas pelo candidato, hoje presidente, iam e vão na contra mão de uma educação democrática e de qualidade, quando este defende o Escola Sem Partido, educação a distância para a educação básica, fim do pensamento crítico na educação com investidas severas ao pensamento de Paulo Freire, ampliação de modelos de escolas militares, cortes de orçamento no ensino superior, dentre outros disparates.

Nesse cenário questões como o que ensinar? Como deve ser o processo de aprendizagem? Quem ensina? Quem educa? Para que serve a educação escolar? São feitas por muitos, muitas vezes sem consideração da necessária pedagogização ao debate. A onda conservadora do cenário político brasileiro atual, que tenta circunscrever o ensino tecnicista como dever e foco da escola, tem nos levado a questionar ainda mais como pensar e fazer qualidade à educação

⁴⁹Movimento criado para debater questões em torno do que chamam de direitos dos alunos e pais terem uma formação na escola sem ter caráter ideológico partidário, uma tentativa, segundo discursos veiculados da mídia, de promover o fim de processos ideológicos da escola na escola. Este movimento transformou-se em Projeto de Lei (PL 7180/14), o qual passou por votação e foi arquivado em dezembro de 2018.

⁵⁰“Kit Gay” foi o nome transfigurado dado ao Programa Brasil sem Homofobia que tinha como objetivo de combater a violência e o preconceito contra a população LGBT (composta por travestis, transexuais, gays, lésbicas, bissexuais e outros grupos).

pública, como transformar a vida das pessoas por meio do processo educativo crítico e reflexivo.

Em meio a tudo isso as questões que talvez mereçam certa atenção para os professores e pesquisadores são: onde erramos? Ou melhor, erramos? Acertamos? Como chegar aos processos educativos provocadores de liberdades? A nosso ver são questões como estas que estão merecendo atenção de todos os professores e pesquisadores do Brasil. Destacamos que o importante não será chegar a um dos polos destas questões, mas sim problematizar os (des) caminhos que nós temos trilhado.

Muitos discursos tem circulado em torno destes múltiplos espaços tempos. Por isso, para nós é muito caro o deslocamento da lógica recorrente falada por várias pessoas de que cabe à escola ensinar conteúdos de forma técnica e a família cabe a educação, para uma lógica de que cabe à escola processos educativos de formação humana e crítica. A nosso ver é interessante uma posição firme de que a escola educa as pessoas que permitem construções de processos de inserção, compreensão e problematização de uma sociedade democrática. Consideramos, categoricamente, que esse é o sentido de uma educação de qualidade, que seja aquela que dá sentido nas vidas das pessoas. Uma educação que possibilite o questionamento e não a reprodução de respostas. Uma educação que possibilite que todos conheçam a si e os outros, que respeite e problematize as suas diferenças e as diferenças dos outros, uma educação para o respeito ao mundo e natureza.

Para iniciarmos essa discussão é importante destacar dois pontos: o que entendemos por educação e por ensino. Essa explicação cabe aqui para que o leitor compreenda a nossa preocupação com a qualidade da educação para além da busca pelo ensino puramente técnico emanado por muitas pessoas.

Dessa forma acreditamos que educação é o processo de formação de sujeitos para viver com os outros e com o mundo, isso implica dizer que as demandas das diferenças entram no jogo, as questões de

gênero, de sexualidade, de raça, de etnia, dentre outras, estarão presentes na educação enquanto problematização para a formação, escapando de visões estereotipadas. Dessa forma à escola cabe a construção de processos educativos, que articulam conhecimentos construídos e (re)construídos em cada experiência educativa vivenciada pelos estudantes.

Por ensino compreendemos a mobilização realizada por professores dentro do processo educativo, e não como aquilo que a escola tecnicamente deve “repassar” aos estudantes. Temos visto muitos discursos restritos sobre ensino mantendo uma ligação direta com a preocupação quanto aos conteúdos técnicos a serem repassados (ensinados) aos sujeitos.

Acreditamos que o processo educativo pode se tornar de qualidade, permitindo uma formação crítica sobre si, sobre os outros e sobre o mundo, quando pensado no terreno da democracia. Defendemos assim uma democrática radicalizada e plural, que permite as negociações entre as diferenças e que estas estão presentes no processo educativo, por isso a defesa intransigente da educação estar além do ensino.

No contexto da escola, a construção de negociações entre os campos do currículo e gestão escolar/educacional pode potencializar a construção de sentidos da escola que educa os sujeitos para a compreensão de si, das relações com os outros e dos cuidados com o mundo.

DEMOCRACIA PLURAL E RADICAL PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

O movimento democrático representativo no contexto escolar/educacional que dá ao outro, ao representante, o poder de decidir como será a gestão e o currículo na escola, na educação, pode corromper a qualidade da educação, por isso acreditamos que a democracia representativa deve ser desafiada por democracias radicais e plurais propostas por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, por exemplo.

Privilegio assim que o rompimento com certa estabilidade provocada pela democracia representativa, propondo, com Ernesto Laclau, Chantal Mouffe e Jacques Rancière, uma democracia da desestabilidade, dos antagonismos e dos dissensos. É nesse contexto que, a nosso ver, potencializaremos a qualidade da educação a partir das negociações dos campos do currículo e da gestão escolar/educacional, provocando processos educativos potentes para um mundo melhor.

A pulsação vibrante da educação, da escola, é o que desestabiliza a busca por essa democracia comum pensada pela democracia representativa. Por isso, concordamos que “[...] a pintura democrática é apenas uma pintura fantasiosa [...]” (RANCIÈRE, 2014, p. 70), ou seja, ela é algo a ser construída nos momentos de negociações entre sujeitos, e não em um eterno movimento de representação. A fantasia que o currículo e a gestão escolar/educacional devem ser dados por alguém ou alguma coisa que representa a sapiência única e verdadeira é nada mais que uma tentativa falida de busca pela qualidade no processo formativo.

À democracia representativa ou direta, por exemplo, escapam as diferenças que povoam nossa constituição social, pois a vontade de universalizar os direitos educativos escapa as diferenças, ao mesmo tempo em que a pura diferença também não segura os direitos à educação. No processo democrático “[...] a ação de sujeitos que trabalhando no intervalo das identidades, reconfiguram as distribuições do privado e do público, do universal e do particular [...]” (RANCIÈRE, 2014, p. 82), sendo impossível a garantia de uma democracia universalista, pois há sempre um jogo, um espaço, entre universal e particular.

Dessa maneira, como garantir uma única forma democrática no cotidiano escolar? Acreditamos ser impossível tal movimento, pelos fluxos de significações provocadas pelos sujeitos, pois como afirma Rancière “[...] o processo democrático é o processo desse perpetuo pôr em jogo, dessa invenção de formas de subjetivação [...]” (RANCIÈRE, 2014, p. 83). Então, a democracia na escola, para a construção de um currículo e de uma gestão escolar/educacional de qualidade, ou

melhor, para a política cultural da escola como sinalizaremos adiante, será construída no jogo das subjetivações, que vai além do ensino de conteúdos tecnicamente “repassados” aos estudantes.

Assim, podemos dizer que a vontade do processo democrático só será atendida quando compreendermos a sua impossibilidade de plenitude, ou melhor dizendo, quando compreendermos que “[...] a democracia significa, nesse sentido, a impureza da política, a rejeição da pretensão dos governos de encarnar um princípio uno da vida pública [...]” (RANCIÈRE, 2014, p. 83). Acreditamos que a democracia reside justamente nos deslocamentos dos limites dos desejos e vontades individuais nos jogos coletivos.

Pensar em uma outra possibilidade democrática para potencializar a escola como espaço tempo de formação crítica não imputa a credibilidade vista na luta democrática brasileira da década de 1980 e 1990, pois as conquistas brasileiras no que concerne a educação a partir da Constituição Federal de 1988, bem como a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 foram marcos democráticos fundamentais para a busca de uma educação de qualidade em nosso país. Sinalizamos que todo esse movimento foi fundamental para a vida democrática em nossa educação, contudo, lançamos o desafio de problematizar a democracia se distanciando da representatividade, pois à essa muitas vezes escapa o espaço tempo do conflito permanente para a construção de decisões fundamentais a educação.

Contra o movimento dos que querem ordem e progresso, os que querem ações de essencialismo e apagamento das diferenças, como o atual governo eleito no Brasil, que apresenta discursos ameaçadores ao processo democrático, logo, a uma educação de qualidade, apostado em uma posição democrática marcada pelo desentendimento, pelo conflito, pelas diferenças.

Como sinaliza Jacques Rancière (2014) infelizmente para certo ódio à democracia, ou seja, aqueles que pretensamente a defendem buscam a sua fixação, sua universalização como objetivo final, uma

visão que emperra, ou pelo menos tenta, o fluxo da diferença que é o terreno da democracia, e por isso é interessante que provoquemos outros movimentos democráticos capazes de desestabilizar intenções de retrocessos para a educação.

Nesse cenário podemos nos perguntar: que currículo e que gestão escolar/educacional são democráticos? A resposta não é tão simples, nem tão fácil. Pensando a democracia representativa podemos diretamente acertar a resposta, pois são condições em que os que representam, mesmo sabendo que representação é falida, detêm o poder para decidir o que vale e o que não vale, ou no mínimo tentar estabelecer o que deve valer.

Dessa forma, por exemplo, podemos dizer que currículo democrático é aquele que construímos em uma dada política curricular fixa e sem movimento, sem conflito, sem fluxos de significação. Já a gestão escolar/educacional democrática seria aquela construída com a eleição de diretores, constituição de um conselho escolar e a construção coletiva o Projeto Político Pedagógico, sem problematização, sem negociações.

A pergunta então é: estes dois movimentos construídos dentro uma determinada democracia consegue atender/entender às demandas das diferenças que cortam antagonicamente a sociedade? Elas são garantidoras da qualidade da educação?

A nosso ver essa posição não permite a qualidade da educação, pelo contrário, fixa uma ideia de que à educação e à escola cabem ensinar, retirando possibilidades formativas/educativas dentro do contexto das diferenças. É por isso que defendemos a potencialidade da qualidade da educação na perspectivada democracia radical e plural. Problematizada por Laclau e Mouffe (2011), a democracia radical e plural, rompe com a busca de universalismos, pois busca a potência que tem a pluralidade para o cenário educacional/escolar.

Esse movimento democrático, bem como sua abertura, sua infinita ruptura com a estabilização, provoca a ruptura do espaço unificado e estável e abre possibilidades para que se privilegie cada

vez mais a diferença, a pluralidade, a indeterminação, um terreno que constitui a precariedade democrática (LACLAU; MOUFFE, 2011), é essa possibilidade democrática que defendemos como possibilidade para a busca do horizonte, a busca pela qualidade da educação. Para os autores “[...] sólo a partir del momento en que el discurso democrático va a estar disponible para articular las diversas formas de resistencia a la subordinación, que existirán las condiciones que harán posible la lucha contra los diferentes tipos de desigualdade [...]” (LACLAU; MOUFFE, 2011, p. 197), ao ponto que democratizar currículo e gestão escolar/educacional será um terreno a ser aberto pela diferença.

Aqui reside uma importante consideração acerca dessa proliferação da diferença no terreno democrático radical e plural. A luta entre a igualdade e a liberdade, a tensão entre estes dois momentos abre o espaço democrático. A liberdade como provisoriedade nos possibilita posições diferentes. Nesse cenário político abrem as disputas em torno dos cortes antagônicos permitindo a abertura democrática. A instabilidade entre a igualdade e a liberdade traz ao campo político a possibilidades de múltiplas formas de lutar contra um adversário, pois se abrem as demandas que circulam entre os sujeitos, ou seja, temos vivido formas de antagonismos mais variados possíveis, sendo os sujeitos políticos marcados por muitas e diferentes posições. Essa expansão e generalização da revolução democrática

Puede también ser vista como prolongación de varias otras áreas de efectos político. Muy especialmente, la proliferación de estos antagonismos nos hace ver bajo una luz nueva el problema de la fragmentación de los sujetos unitarios de las luchas sociales (LACLAU; MOUFFE, 2011, p. 210).

Dessa maneira, o que percebemos é que a democracia viva e pulsante é marcada pela instabilidade de todos os sujeitos dentro do jogo político. Não pretendemos dizer que essa democracia radical e plural será a garantidora de qualidade nas negociações entre currículo e gestão

escolar/educacional, mas que esse sujeito descentrado, fragmentado é o ponto chave para potencializar a luta agônica entre adversários, como sinaliza Chantal Mouffe (2011). Esse movimento pode permitir a construção de práticas pedagógicas capazes de potencializar os sentidos de educação no contexto escolar, deslocando o movimento pelo foco no ensino tecnicista como redentor de uma boa educação.

A democracia radical e plural, que defendemos aqui, exige a desconstrução do sujeito unitário, ou seja, a abertura da possibilidade de reconhecimento dos múltiplos antagonismos existentes em torno dos sujeitos, pois “[...] es sólo si se aceptala imposibilidad de reconducirlas posiciones de sujeto a un principio positivo y unitario fundante de las mismas, que el pluralismo puede ser considerado radical [...]” (LACLAU; MOUFFE, 2011, p. 211). A democracia radical e plural pode permitir lutas permanentes entre sujeitos, não pela emancipação, mas pela liberdade de construção de currículos e formas de pensar e fazer a gestão que possam potencializar a educação.

Esse movimento democrático está intimamente ligado ao que Ernesto Laclau diz sobre a necessária liberdade não emancipatória, ou melhor, a provisoriidade da liberdade, um deslocamento necessário da emancipação à liberdade (LACLAU, 2011). Para o autor, a defesa da emancipação requer uma defesa de lógicas incompatíveis, pois para ser emancipado requer atenção em alguns pontos, tais como: uma visão holística, de preexistência, de transparência, de fundação, de racionalidade, de ordem, pois todas elas demonstram uma falha na busca da emancipação.

Há sempre dependência do outro para que eu possa ser emancipado, ou seja, é impossível plenitude de ordem social, de preexistir. Como posso preexistir se só existo com o outro? Todo fundamento busca um princípio, e isso provoca uma ruptura no ser emancipado, pois o fundamento fecha a possibilidade de estar e ser em outros espaços tempos. A transparência exclui a opacidade, ou seja, é o fim do jogo de

poder. A transparência e a opacidade estão em um terreno indecível, marcado por poder, impedindo o ato de emancipar-se plenamente.

A liberdade, ao contrário da emancipação, coloca-nos em um terreno democrático possível, pois permite a partir de um permanente deslocamento a possibilidade de criar espaços tempos de igualdade e de diferença. Ressalta-se que a liberdade não é marcada pela positividade, mas pela ambiguidade, “[...] a liberdade é tão libertadora quanto escravizante, revigorante e traumática, capacitadora e destrutiva [...]” (LACLAU, 2011, p. 46). Esses sujeitos libertos e não emancipados, marcados pela circulação de poder, pelas negociações políticas, podem promover um espaço tempo democrático para construir suas formas de currículos, de gestões, bem como suas articulações para uma educação de qualidade.

Assim, podemos dizer que o campo do currículo pode se tornar potente a partir do momento que busca permanentemente por sentidos de liberdade e não de emancipação, levando a marca da educação e não do ensino como fonte de negociações na formação de sujeitos que estão na escola. Da mesma forma encontra-se a gestão escolar/educacional quando permite a busca por espaços tempos de liberdade, quando desloca a sua busca por sujeitos emancipados no contexto escolar, que busca pela formação de um sujeito capaz de negociar em torno das demandas que o atravessam.

Parece-nos mais interessante pensar os dois campos a partir de sujeitos descentrados, pois estes podem abrir a possibilidade de uma democracia radical e plural, possibilitando a qualidade da educação a partir de negociações e não de parâmetros pré-estabelecidos. Essa política democrática, marcada por liberdades, só será possível na infinita interdependência entre o universal e o particular.

Como afirma Laclau (2011, p. 41) “[...] a particularidade tanto nega quanto requer totalidade” e “a totalidade é impossível e ao mesmo tempo requisitada pelo particular [...]”, sendo a democracia um terreno incompleto e provisório, sendo essa relação entre particular e universal,

esse fosso, essa distância, marcada pelo duplo movimento de separação e junção, a condição mesma para que possa ter democracia, pois permite que diferentes projetos possam competir dentro de um espaço tempo, que as diferenças possa fazer parte da formação dos sujeitos.

O espaço democrático na escola pode potencializar quando a democracia é sentida como uma permanente luta entre sujeitos que irão negociar sentidos de qualidade. O terreno incerto, provisório, contingente potencializa a criação de espaços tempos radicalmente plurais democráticos. O jogo existente entre particular e universal abre uma fértil possibilidade para que currículo e gestão escolar/educacional se negociem para problematizar a educação para além do ensino.

Amplia-se aqui a necessária luta contra atuais discursos conservadores que pretendem inserir na agenda da escola uma função doutrinadora, insistindo em um discurso ligando a atual escola brasileira à construção de identidades comunistas e subversivas, insistindo em dizer que a escola não ensina o que deveria ensinar (conteúdos), ou seja, é interessante (e urgente) a ampliação do terreno democrático para a luta por uma escola que promova cada vez mais processos educativos, se distanciando da ilusão que conteúdos serão os garantidores da emancipação dos sujeitos. Essa luta, neste terreno democrático radical e plural, merece ser entendida como disputa entre adversários e não como inimigos, um jogo marcado por posições de sujeitos inseridos da eterna fissura entre o particular e o universal.

Nesse sentido é cara a compreensão de Chantal Mouffe (1996, 2011) acerca da democracia radical e plural, bem como a configuração das posições dos sujeitos no terreno antagônico, marcados por lutas entre adversários. Para essa compreensão é importante entendermos alguns conceitos problematizados pela autora, tais como: política, político, antagonismo, agonismo, inimigo, adversário, bem como democracia radical e plural. A nosso ver, as discussões apresentadas pela autora potencializam a abertura para possíveis articulações entre os campos do currículo e gestão escolar/educacional em torno

da busca da qualidade da educação. Todo o sujeito está nos deslocamentos do político no terreno da política. A esse respeito Chantal Mouffe (2011, p. 16) irá dizer que

por “o político” eu entendo a dimensão do antagonismo a qual eu tomo como constitutiva das sociedades humanas, enquanto que por “política” eu significo uma série de práticas e instituições através das quais uma ordem é criada, organizando a coexistência humana no contexto de conflitualidade provido pelo político.

A política está inserida em múltiplas instituições e não em um espaço tempo em que os experts as produzem. O político constitui todo sujeito, é o que move cada um nas lutas de defesas de múltiplas demandas. A autora destaca que a política está no nível ôntico e o político no nível ontológico, o primeiro é sinalizado pela multidão de práticas das políticas, ou seja, há possíveis pré-existências de instituições como sindicatos, por exemplo. O segundo vai além de aparentes materialidades porque há uma preocupação com as significações construídas dentro das lutas, dos conflitos. Esse movimento só é possível quando encaramos que os sujeitos estão marcados por liberdades, ou seja, o constante deslocamento na política acontece quanto ela é atravessada pelos sentidos do político.

Pensar currículo e gestão escolar/educacional atravessados por sentidos da política e do político pode alargar a problematização do que venha ser qualidade, pois se abre o jogo democrático. A qualidade da educação pode ser potencializada quando compreendermos que as políticas de currículo e de gestão escolar/educacional, por exemplo, não são produtos produzidos por um grupo de especialistas. As questões políticas estão no jogo de decisões entre possíveis opções criadas dentro de um terreno conflituoso, isso implica dizer que estamos na fissura universal-particular que pode reprimir algumas demandas, as quais podem em outros momentos serem reativadas (MOUFFE, 2011).

Essa luta democrática só será possível se não eliminarmos os antagonismos existentes no terreno social. O antagonismo evidencia toda a diferença que constitui a vida social, tentar apagá-lo, como tentam alguns modelos democráticos, é findar com o espaço democrático, seria a morte da democracia. Os antagonismos nos trazem as demandas reprimidas, as vozes silenciadas. O político e o antagonístico são condições necessárias à democracia radical e plural (MOUFFE, 1996).

Nesse sentido a autora nos traz uma importante problematização em torno desse necessário espaço antagonístico, que é o seu deslocamento para o terreno agônico, ou seja, a transformação de um espaço tempo de luta contra um inimigo para uma luta com um adversário. Uma luta contra um inimigo no terreno antagonístico busca a destruição do outro, a negação que o outro me constitui. O seu deslocamento para a luta com um adversário permite que o outro tenha direito de defesa e sua existência é legítima e deve ser respeitada. Isso não significa que o inimigo deixa de existir, pois a ele será reservada a vontade de destruição do outro, o que o desloca para fora da democracia (MOUFFE, 1996).

Destaca-se aqui a potencialidade para problematizar a qualidade da educação nas negociações entre currículo e gestão escolar/educacional, pois encarada dentro do jogo político permite que os sujeitos, marcados pelas precariedades, possam lutar e pôr em jogo demandas, muitas vezes, reprimidas dentro da escola sem que haja uma vontade de eliminação do outro.

Discursos sobre qualidade são construídos e podem estar em jogo a todo o momento. Esse movimento permite que sejamos sujeitos de democracia, sujeitos que respeitam a diferença do outro na luta por uma educação de qualidade. Vale ressaltar que os discursos de ódio a democracia, ou seja, a eliminação do diferir, não entram nesse jogo, pois tentam apagar o outro, o encarando como aquele que não deve existir, sendo assim ele tenta o eliminar (RANCIÈRE, 1996). A eliminação do outro foge do jogo democrático.

Como sinaliza Mouffe (1996) a ilusão do total universalismo e a busca do consenso da maioria devem ser reconhecidos como um perigo à democracia, devendo ser totalmente abandonados. A fronteira política é necessária, pois precisamos da construção de posições. Uma vez criado um vazio democrático, um “consenso universal”, pode abrir-se uma brecha para que posições de extrema direita criem identificações perigosas de natureza étnica, religiosa, sendo opositor encarnado com tais identidades (MOUFFE, 1996). Fica claro o movimento antidemocrático neste instante e é desse essencialismo que a democracia radical e plural se afasta.

A democracia radical e plural requer dessa forma um rompimento com os racionalismos e universalismos, pois essa é a condição para emergir para a luta agônica as diferenças como as de gênero, de raça, de classe, de sexo, do ambiente, dentre outras lutas (MOUFFE, 1996). Esse terreno radicalmente plural democrático pode promover uma revolução na busca de qualidade na educação, permitindo que demandas das mais variadas possíveis entrem no processo educativo, nos afastando da exclusividade do ensino tradicional e tecnicista à escola. A democracia radical e plural permite que na escola haja o reconhecimento e a valorização dos conflitos e dos antagonismos para que as negociações sejam permanentemente postas em jogo, pois “[...] a ideia de que uma resolução final dos conflitos é eventualmente possível, é algo que coloca a coloca em risco [...]” (MOUFFE, 1996, p. 19), permitindo assim construções curriculares e de gestão das mais variadas possíveis.

Chegamos aqui a um ponto chave da democracia radical e plural: o horizonte. Ela sempre será “[...] uma democracia do futuro, uma vez que o conflito e o antagonismo são simultaneamente condição de possibilidade e condição de impossibilidade de sua total realização [...]” (MOUFFE, 1996, p. 19), ou seja, ela é uma posição democrática.

Essa democracia, a democracia do por vir, uma democracia da busca incessante pela negociação com o outro, é a que pode possibilitar e potencializar a qualidade da educação a partir das negociações entre

currículo e gestão escolar/educacional. Esse permanente conflito, esse permanente dissenso, é o terreno da possibilidade democrática, a qual permite a construção de uma educação de qualidade, que permite as negociais permanentes entre as diferenças.

Nesse terreno indecível, da possibilidade democrática, nos é interessante trazer as discussões de Jacques Rancière quanto à possibilidade democrática com sujeitos marcados pelo diferir. No mesmo movimento proposto por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, resguardadas as suas diferenças, Jacques Rancière propõe a compreensão da democracia no terreno do desentendimento provocado pelo jogo da política.

DESENTENDER PARA UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA E PERMANENTE DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

O desentendimento é o fim do consenso finalístico, é abertura para o dissenso democrático. Assim como Mouffe advoga a democracia em um futuro sempre marcado pelas lutas entre adversários, Rancière irá defender o necessário desentendimento para que haja o processo democrático. Desentendimento não é o não conhecimento ou mal-entendido entre duas ou mais pessoas, pois estes não são suficientes para a problematização da política democrática (RANCIÈRE, 1996), é preciso encontrar o ponto de desentendimento. O desentendimento é momento em que “[...] um dos interlocutores ao mesmo tempo entende e não entende o que diz o outro [...]” (RANCIÈRE, 1996, p. 11).

De certo o desentendimento não é o momento, por exemplo, entre aquele que diz que currículo e gestão escolar/educacional são duas coisas diferentes, o desentendimento é o momento em que ambos dizem a mesma palavra sobre currículo e gestão escolar/educacional, mas não entendem as mesmas coisas sobre a mesma palavra. Ambos sabem o significado de currículo e gestão escolar/educacional, ambos não estão encerrados por um mal entendido, ou seja, o desen-

tendimento é a abertura para o dissenso democrático, é a abertura para a luta com um adversário.

Este desentendimento está na vida política. É importante salientar que Rancière entende como política a dupla divisão entre política e polícia. Para ele a política inicialmente é entendida como “[...] o conjunto dos processos pelos quais se operam a agregação e o consentimento das coletividades, a organização dos poderes, a distribuição dos lugares e funções e os sistemas de legitimação dessa distribuição [...]” (RANCIÈRE, 1996, p. 41). Contudo, ele propõe “dar outro nome a essa distribuição e ao sistema dessas legitimações” (RANCIÈRE, 1996, p. 41), ao qual ele chama de polícia.

Podemos dizer que a polícia é o espaço tempo de lei, da ordem, no que se faz, no que se diz, no que se é, a polícia “[...] é uma ordem do visível e do dizível que faz com que essa atividade seja visível e outra não o seja, que essa palavra seja entendida como discurso e outra como ruído [...]” (RANCIÈRE, 1996, p. 42). Já a atividade política se apresenta como espaço tempo de abertura, de liberdade, de manifestação do diferir, ou seja, a política é o terreno da desestabilidade, ela “[...] desfaz as divisões sensíveis da ordem policial ao atualizar uma pressuposição que lhe é heterogênea por princípio, a pura contingência da ordem [...]” (RANCIÈRE, 1996, p. 43), a política é o momento do questionamento da ordem.

A política sendo encarada como espaço tempo do diferir permite a ampla e permanente negociação dos sujeitos em torno do que venha ser qualidade da educação, pois permite que o desentendimento seja a marca da democracia, aquele que na política desestabiliza a pretensa cristalização de quem deve pensar e fazer a política. Assim como o político de Mouffe abre o cenário democrático, o desentendimento abre a política para criar possibilidades democráticas.

Dessa maneira podemos sinalizar que os campos do currículo e gestão escolar/educacional ficarão abertos para possíveis negociações entre sujeitos marcados por processos de subjetivação que será (re)

construído no campo das experiências. Concordamos com Rancière quando aponta que “[...] toda subjetivação é uma desidentificação, o arrancar à naturalidade de um lugar, a abertura de um espaço de sujeito onde qualquer um pode contar-se porque é o espaço de uma contagem dos incontados [...]” (RANCIÈRE, 1996, p. 48), esse processo abre a possibilidade para a instabilidade da democracia, a qual acreditamos ser uma possibilidade profícua para pensar e fazer currículo e gestão escolar/educacional de forma negociada na escola.

A democracia assim é o próprio processo de subjetivação que não se finda, não se esgota, está sempre aberto e será sempre contingente. Sendo assim, podemos entender a democracia não como um regime parlamentar em que o sufrágio universal garante um estado de direito, a democracia será assim esse processo de subjetivação que desestabiliza a busca por uma totalidade ordenada, subjetivação de sujeitos flutuantes que provocam essa desordem (RANCIÈRE, 1996).

Esse movimento é muito valioso para problematizarmos a qualidade da educação a partir das negociações entre currículo e gestão escolar/educacional, pois nos possibilita pensar o currículo no por vir provocado a partir de permanentes negociações, ou seja, aquilo que irá ser currículo estará suspenso pelo processo de subjetivação dos sujeitos, não se espera neste terreno democrático que tenha um currículo fixo e monolítico, da mesma maneira podemos pensar a gestão escolar/educacional construída não mais, ou não somente, pela eleição de um diretor, mas sim a partir de coletividade que negocia os sentidos do que venha a ser gestão escolar/educacional, as subjetivações dos sujeitos flutuantes desestabiliza os sentidos de que à gestão cabe mediar políticas e filosofias para a escola e provoca novas/outras formas de fazer gestão escolar/educacional, ou seja, uma campo teórico aberto e fluído para potencializarmos a qualidade da educação pública.

Defendemos assim a democracia radical e plural proposta por Laclau e Mouffe, ou seja, que nos leva a um permanente horizonte pode permitir a negociação permanente entre os sujeitos, abrindo a

possibilidade de luta entre adversários que estão na busca por qualidade da educação, bem como em uma democracia do dissenso, do desentendimento proposta por Rancière, que possibilita o debate constante por uma educação que não se encerra no ensino.

Esse terreno nos leva a pensar e fazer uma educação de qualidade que vai além do ensino, principalmente no momento em que vive o país. A luta por espaços tempos democráticos na escola pública brasileira tem se tornado o horizonte a ser buscado por todos inseridos da educação. A democracia aqui abre a possibilidade de negociações entre os sujeitos, sujeitos que não buscam uma estabilidade de direito, mas sim o atendimento de demandas que, muitas, são silenciadas da educação e na escola. A democracia radical e plural pode potencializar o debate acerca de uma educação pública de qualidade, pois impede a fixação de normatizações.

Acreditamos que este terreno democrático pode ser profícuo para problematizarmos os campos do currículo e da gestão escolar/educacional, pois evidencia, do ponto de vista da produção do conhecimento, os processos de subjetivações dos sujeitos e afasta a construção de um currículo modelo/padrão e de uma gestão escolar/educacional que media a sua efetivação na escola.

CONSIDERAÇÕES

Por qualidade da educação entendemos como um processo de por vir, localizada na disputa por sentidos de qualidade sempre marcada por diferenças. A qualidade não é algo fixado a ser alcançada, mas sim uma projeção que abre a disputa para que os sujeitos possam criar sentidos que podem provocar a qualidade. Dessa forma o que entendemos por qualidade só pode existir dentro de uma democracia radicalmente plural, pois é esse espaço tempo, a nosso ver, que pode permitir as negociações entre sujeitos políticos.

A educação de qualidade, logo democrática, transcende o esperado por um ensino repetitivo e cerceador que se permite a busca de

ordem dentro do cenário de caos, tratando o saber como um produto a garantir o sucesso de cada sujeito na sociedade. A educação a partir dessa perspectiva pode permitir um movimento fugidivo da racionalidade das propostas do atual governo brasileiro.

Defendemos, por fim, que o currículo e a gestão escolar/educacional estejam em plenas possibilidades de articulações e negociações em torno da democracia radical e plural permitindo a entrada das diferenças no jogo constitutivo da qualidade da educação, retirando definitivamente a pecha da escola como lugar de ensino de conteúdos.

Consideramos, que esse desejo da entrada da democracia radical e plural no contexto escolar permitindo a construção de uma educação de qualidade, acontecerá quando professores, pesquisadores da educação, bem como sujeitos que convivem no contexto escolar enfrentar os disparates vistos no Brasil de hoje quanto ao apagamento das diferenças. É preciso sair do obscurantismo criado em torno de que à escola cabe ensinar conteúdos técnicos, pois à escola cabe educar para a liberdade, para a vida consigo, com os outros e com o mundo.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, M. **O papel do diretor na administração escolar**. São Paulo: Difel, 1976.
- COUTO, M. **Como elaborar um currículo**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1966.
- FÉLIX, M. F. C. **Administração escolar**: problema educativo ou empresarial?, SP, Cortez, 1989.
- LEÃO, A. C. **Introdução à administração escolar**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938.
- LOPES, A. C. e MACEDO, E. F. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LOURENÇO FILHO, M. B. **Organização e administração escolar**: curso básico. 8 ed. Brasília: INEP, 2007.
- LÜCK, H. **A dimensão participativa da gestão escolar**: novos desafios. Gestão em Rede, Curitiba, v. 57, p. 19-29, 2004.
- LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis - Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

- LÜCK, H. **Gestão Educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis - Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- LACLAU, E. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- LACLAU, E; MOUFFE, C. **Hegemonía y estratégia socialista**: hacia una radicalización de la democracia. 3 ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011.
- MOREIRA, A. F. B. **Currículos e programas no Brasil**. São Paulo: Papirus, 1990.
- MOREIRA, J. R. **Introdução ao estudo do currículo da escola primária**. Rio de Janeiro: CILEME, 1955.
- MOUFFE, C. **En torno a lo político**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011.
- MOUFFE, C. **O regresso do político**. Lisboa: Gradiva, 1996.
- OLIVEIRA, D. A. **Educação Básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.
- RANCIÈRE, J. **Políticas da escrita**. São Paulo: Editora 34, 1995.
- RANCIÈRE, J. **O desentendimento**. São Paulo: Editora 34, 1996.
- RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- RANCIÈRE, J. **O ódio à democracia**. São Paulo: Boitempo, 2014.
- SANDER, BENNO. **Administração da educação no Brasil**: Genealogia do Conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007.
- SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória**: desafios à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 1988.
- SILVA, T. M. N. **A construção do currículo na sala de aula**: o professor como pesquisador. São Paulo: EPU, 1990.
- SILVA, T. T. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999b.
- SPERB, D. C. **Problemas gerais de currículo**. Porto Alegre: Globo, 1966.
- TRAULDI, L. L. **Currículo**. São Paulo: Atlas, 1977.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOBRE ENSINO DE GÊNERO E SEXUALIDADE: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DO DISCURSO

Cláudia Janice Hilgert⁵¹
Jaqueline Angelo dos Santos Denardin⁵²
João Carlos Rossi⁵³

DIZERES INICIAIS

“Não acredito que existam qualidades, valores, modos de vida especificamente femininos: seria admitir a existência de uma natureza feminina, quer dizer, aderir a um mito inventado pelos homens para prender as mulheres na sua condição de oprimidas.

Não se trata para a mulher de se afirmar como mulher, mas de tornarem-se seres humanos na sua integridade”.
Simone de Beauvoir

O objetivo deste trabalho é refletir sobre a contribuição da Análise do discurso (AD) para a formação do professor. Salientamos que não é nossa intenção de colocar essa perspectiva teórica como a única alternativa para a discussão em torno de gênero, sexualidade e linguagem,

⁵¹Mestre e Doutoranda em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Psicóloga clínica em consultório particular e Técnica administrativa em educação na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila).

⁵²Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem no Instituto de Estudos da Linguagem na Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT, campus Cuiabá e bolsista da CAPES. Professora e Pedagoga dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Letras/Libras do Núcleo de Educação a Distância da UNIOESTE e docente da Educação Especial. E-mail: jaquelinedenardin@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2982-6573>

⁵³Mestre e Doutorando em Letras, pelo Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Letras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Atualmente é professor da Educação Básica e do Ensino Superior, da rede privada de ensino de Cascavel - PR e Professor Substituto da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS Campus Realeza.

mas de problematizar sua potencialidade analítica na seara da linguagem que pode sim contribuir para educação continuada de docentes.

É importante dizer que a temática de gênero e sexualidade relacionada à formação de professores é algo que urge uma necessidade de ser trabalhada, principalmente nos dias atuais, nos quais o ódio e o preconceito com o diferente, o que foge à norma é tido como errado, “Assim não são os sujeitos físicos nem os seus lugares empíricos como tal, isto é, como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser sociologicamente descritos, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções” (ORLANDI, 2015, p. 38).

Há poucos lugares compostos por tanta diversidade como o ambiente escolar, que é o nosso foco neste trabalho, lugar propício para observar, aprender e ensinar sobre as diferenças, inclusive aquelas que dizem sobre gênero e sexualidade, que em contrapartida, não é ensinar a criança a fazer sexo, como muitos pensam e dizem, mas educar crianças sobre seus corpos, o que é gênero e as possibilidades de sexualidade.

Tendo em vista que a importância de capacitar professores, ou seja, lhes oferecer uma formação continuada adequada para o ensino sobre gênero e sexualidade em escolas, nos propusemos a ascender uma discussão sobre as possíveis contribuições que a AD pode ter nesse processo.

Portanto, trazemos nesse trabalho uma breve discussão sobre a linguagem como prática discursiva, seguidos de uma breve discussão sobre o panorama do ensino de gênero e sexualidade na formação de professores, alicerçados em teóricos que embasam o tripé da AD com um foco nas teorias psicanalíticas que envolvem os processos de desenvolvimento das crianças, a intersecção entre a AD e os estudos de gênero e sexualidade e as possíveis considerações.

A LINGUAGEM COMO PRÁTICA DISCURSIVA

Neste trabalho optamos por utilizar a AD como possível teoria no ensino de gênero e sexualidade na formação de professores, assim

sendo, é importante destacar que o marco inaugural resultado dos estudos da Análise do Discurso na França é datado de 1969. A tríplice aliança da AD se organiza com o materialismo histórico, como a teoria das formações sociais, compreendida como a teoria das ideologias, a linguística como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo, e a teoria do discurso como teoria da determinação histórica dos processos semânticos, pela leitura que Pêcheux elabora com base em Lacan, Althusser e Saussure.

A AD está relacionada com o movimento da palavra produzindo sentidos por meio do discurso. A materialidade se desloca mediada pelo elemento histórico, algo que produz significados relacionados ao simbólico, podendo ser a exemplo: reportagem, imagem, palavra, clipe, *outdoor*, etc.

No percurso de análise da materialidade é que o recorte do *corpus* vai se conformando, à medida em que o analista identifica as marcas inscritas no objeto de análise, relacionando-as às ideologias e produção de sentidos, isso é o procedimento metodológico exigido pela teoria.

Nessa perspectiva, temos a noção de sujeito que é entendido como o indivíduo que é assujeitado por discursos que estão inscritos em uma – ou mais – ideologia (s), logo, este sujeito é interpelado pela (s) ideologia (s) presente (s) no discurso que o torna um sujeito-assujeitado. Sujeito este interpelado pela história, (re) significado pelo inconsciente, que se manifesta na língua (gem).

Esse processo ocorre por meio de gesto interpretativo que se encarrega de produzir sentidos em torno da realidade social, Orlandi explica que,

Não há sentido sem interpretação e, além disso, diante de qualquer objeto simbólico o homem é levado a interpretar colocando-se diante da questão: o que isto quer dizer? Nesse movimento da interpretação o sentido aparece-nos como evidência, como se ele estivesse já sempre lá. (ORLANDI, 2015, p. 43).

Assim, ao pensarmos sobre as questões inerentes a interpretação, mobilizamos o conceito de acontecimento discursivo, entendendo-o como o encontro de uma memória (história) e uma atualidade (fato atual), na produção de um novo discurso – resultante de interpretações – deslocando os sentidos que estavam presentes na memória, ressignificando os sentidos, produzindo efeitos de sentidos, sobre os quais não se têm controle algum, por serem ressignificados por sujeitos diferentes.

Diante do exposto, é possível refletir sobre como essas memórias, imagens e dizeres, são ditos e não-ditos na língua /linguagem, principalmente no ambiente escolar e por educadores/professores na sociedade contemporânea que os ressignificou.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO DE GÊNERO E SEXUALIDADE

Nos últimos anos é crescente a discussão em torno do gênero e da sexualidade nas escolas e seus efeitos na educação. Contudo, essa questão vem se esbarrando em afirmações binárias assentadas em discursos oriundos do senso comum.

As consequências de tais atitudes esbarram em ações que se expõem como trans/homofóbicas, particularmente para aqueles estudantes que não estão dentro da expectativa de comportamento social de gênero. Isso acaba reforçando a prática preconceituosa e discriminatória no interior da sala de aula provocando dificuldade, em alguns casos, o abandono da escola.

Como forma de combater tal contexto, precisamos que a escola amplie sua noção de família de tal forma que evite coagir determinados grupos sociais. Sendo assim, somos favoráveis a uma educação acolhedora das diferenças que reinscreva sujeitos marginalizados em materiais didáticos garantindo a sua integridade como pessoa. Para tanto, a formação docente necessita entender, a título de exemplificação, como se constitui identidade de gênero, o porquê do uso

do nome social por determinados discentes e seus efeitos na dinâmica interacional da sala de aula.

Para entendermos melhor esta relação, conceitos como: gênero, Identidade de gênero, sexo biológico e orientação sexual, nós trazemos algumas interpretações que nos foram possíveis: gênero é como somos socializados, ou seja, é formado pelas atitudes, comportamentos e expectativas que a sociedade associa ao que é ser homem ou ser mulher; identidade de Gênero refere-se à experiência interna e individual do gênero, que pode ou não corresponder ao sexo biológico, trata-se da forma como nos vemos e queremos ser vistos, reconhecidos e respeitados, seja como homem ou mulher; sexo Biológico é constituído pelas características fenotípicas (órgãos genitais externos) e genotípicas (genes) presentes no corpo humano; orientação Sexual é um conceito entendido na relação com o desejo sexual em que o sujeito pode ter orientação/desejo homossexual, bissexual ou heterossexual.

Nesse caminho, Butler (2003) afirma que ninguém nasce homem ou mulher, mas que cada indivíduo pode construir sua própria identidade, isto é, seu gênero, ao longo da vida, “homem” e “mulher”, portanto, seriam apenas “papéis” sociais maleáveis, que cada um representaria como e quando quisesse, independentemente do que a biologia determine como tendências masculinas e femininas, ou seja, o gênero é construído e constituído subjetivamente pelo sujeito.

Tais afirmações podem soar de difícil compreensão para o profissional da educação que não tenha uma formação que leve em consideração que somos sujeitos constituídos discursivamente. A própria noção do que entendemos o que seja masculino e feminino é materializado diante de certas ideologias e de acontecimentos sociais que produzem significados que possibilitam que eu designe alguém como mulher, homem, gay, lésbica.

Nas concepções de Althusser em “*Aparelhos Ideológicos do Estado*”, a ideologia representa a relação imaginária de indivíduos com suas reais condições de existência, ou seja, é simbólico, está ligado ao desejo

segundo Lacan, a ideologia tem uma existência porque existe sempre em um aparelho e na sua prática ou suas práticas, ou seja, é o que dá e condiciona suas práticas cotidianas, a de que a ideologia interpela indivíduos como sujeitos, ou seja, o sujeito é atravessado pelas ideologias presentes nos discursos que se manifestam na língua, condicionando suas práticas cotidianas.

O sujeito da AD é o sujeito da ideologia, do inconsciente e da língua, ou seja, formado e constituído discursivamente pela/na língua/linguagem.

O sujeito, como concebido pela teoria psicanalítica, é constituído socialmente, em sua relação com o Outro. Como é possível refletir, é por meio da linguagem que o sujeito é constituído, em sua relação com o Outro, um conceito lacaniano, que aqui pode ser entendido como a pessoa (ou as pessoas) que fornece os cuidados ao bebê e o insere no campo da linguagem.

Lacan, também, designou o Outro como função materna. Segundo Elia (2010) a constituição do sujeito se inicia antes mesmo de sua existência, uma vez que o ambiente em que ele irá viver já se encontra estruturado. Não somente a cultura, a família, a sociedade, mas a linguagem, já estão constituídos, e existe uma série de desejos e demandas dirigidas ao bebê que, inclusive, determinam seu nascimento. A atribuição do nome próprio, por exemplo, faz parte desse processo. Assim, a pré-história do Outro irá determinar o sujeito. Daí a importância de pensarmos o uso do nome social pelos educandos.

Realizar uma diferenciação entre o Outro e a ordem social cultural, é importante para compreender em quais termos o sujeito se constitui. A ordem social cultural abriga valores, ideologias, significações de uma determinada sociedade. O outro é uma estrutura material e simbólica, de ordem significante e inconsciente para ela própria, e não pode ser reduzida à ordem social, embora esta seja um de seus elementos constitutivos.

Esta diferença entre uma ordem social significativa e valorativa e uma ordem significante implica também, como consequência, que esta segunda ordem seja *furada*, subtraída da dimensão que lhe daria consistência e completude. Por essa importantíssima razão, o que chega ao bebê através do Outro materno não é um conjunto de significados a serem por ele meramente incorporados como estímulos ou fatores sociais de determinação do sujeito com os quais interagiria, a partir de sua carga genética, na “aprendizagem social” de sua subjetividade. O que chega a ele é um conjunto de marcas materiais e simbólicas — significantes — introduzidas pelo Outro materno, que suscitarão, no corpo do bebê, um ato de resposta que se chama de sujeito. (ELIA, 2010, p. 40-41).

Para a AD, a teoria da psicanálise no que diz respeito à constituição do sujeito e do inconsciente e seu funcionamento, vem ao encontro de suas proposições, pois é fundamental para explicar a ação inconsciente da ideologia no discurso. Segundo Brandão (1997, p. 62) “é essa concepção de sujeito – que vai perdendo a polaridade centrada ora no eu ora no tu e se enriquecendo com uma relação dinâmica entre identidade e alteridade – que vai ocupar o centro de suas preocupações atuais”. O centro desta relação não está no sujeito nem no Outro, e sim “no espaço discursivo entre ambos”.

A constituição do sujeito e do sentido se processa simultaneamente pela configuração da interpelação ideológica. O sujeito, embora fundamental no processo discursivo, porque não existe discurso sem sujeito, é destituído de sua centralidade. Dessa forma, “atravessado por uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica, o quadro epistemológico da AD ‘não centra mais a problemática no sujeito, e sim nos sistemas de representação’” (Brandão, 1997, p. 63).

3) enfim, e sobretudo, o esboço (incerto e incompleto) de uma teoria não subjetiva da subjetividade,

que designa os processos de ‘imposição/dissimulação’ que constituem o sujeito, ‘situando-o’ (significando para ele *o que ele é*) e, ao mesmo tempo, dissimulando para essa ‘situação’ (esse assujeitamento) pela ilusão de autonomia constitutiva do sujeito, de modo que o sujeito ‘funcione por si mesmo’, segundo a expressão de L. Althusser que, em *Aparelhos Ideológicos de Estado, apresenta os fundamentos reais* de uma teoria não-subjetiva do sujeito, como teoria das condições ideológicas da reprodução/transformação das relações de produção: a relação entre inconsciente (no sentido freudiano) e ideologia (no sentido marxista), que [...] *começa*, assim, a ser esclarecida, como vamos ver, pela tese fundamental, segundo a qual *a ideologia interpela dos indivíduos em sujeitos*: ‘[...] o indivíduo é interpelado como sujeito (livre) para livremente submeter-se às ordens do Sujeito, para aceitar, portanto (livremente) sua submissão...’ (PÊCHEUX, 2014, p. 124, grifos do autor).

Outro aspecto da constituição do sujeito, mais específico, que nos interessa aqui, é a questão da sexualidade, que sempre levanta muitas polêmicas, mas é um assunto em sobre o qual é fundamental fomentar discussões para diminuir preconceitos e a discriminação a quem sai da curva de uma suposta “normalidade”.

Freud, desde o início da proposição de sua teoria da “cura pela fala”, de acordo com Ocariz (2003), se deu conta de que os sintomas e angústias, levados pelos seus pacientes ao consultório, eram gerados, em grande parte, pela impossibilidade de satisfazer seus desejos sexuais, devido a incompatibilidade moral entre o desejo e o que estava posto pela sociedade (aqui também se percebe a ação da ideologia constituindo o sujeito).

A partir dos relatos de seus pacientes, Freud deu corpo à sua teoria do Complexo de Édipo, que provocou rupturas na sociedade da época, por afirmar uma sexualidade infantil, um processo fundamental

para a constituição do sujeito. Apesar das mudanças ocorridas nas sociedades, desde a época em que a Psicanálise surgiu, ainda hoje se pode observar o fenômeno do complexo de Édipo e suas consequências no desenvolvimento humano.

O complexo de Édipo é um processo distinto para meninos e meninas. De acordo com Freud ([1925]1996), o menino deixa de investir em um romance com a mãe, quando percebe a ameaça da castração, encerrando seu Édipo e entrando no período de latência, o que coincide com o direcionamento de seus interesses para o social.

Já no caso da menina, a castração não pode ser ameaçada, pois, ao perceber a ausência do falo, ela já se sente castrada. Esse fato, de acordo com o autor, gera na mulher uma hostilidade à mãe, que a fez castrada, e uma inveja do pênis, que será, na vida adulta, substituído por um filho. A não possibilidade de ser ameaçada com a castração, também faz com que a mulher tenha um senso de justiça e um caráter moral menos rígido do que o masculino. Esse ponto gera grande desconforto entre as teorias feministas, mas não é o nosso objetivo aqui.

No entanto, o próprio Freud ([1925]1996), ao final do texto, admite que suas proposições são passíveis de serem modificadas, abrindo possibilidades de serem reconsideradas, conforme novas observações na clínica. O autor propõe que não há um sujeito que tenha uma forma sexual pura:

Não devemos nos permitir ser desviados de tais conclusões pelas negações dos feministas, que estão ansiosos por nos forçar a encarar os dois sexos como completamente iguais em posição e valor; mas, naturalmente, concordaremos de boa vontade que a maioria dos homens também está muito aquém do ideal masculino e que todos os indivíduos humanos, em resultado de sua disposição bissexual e da herança cruzada, combinam em si características tanto masculinas quanto femininas, de maneira que a masculinidade e a feminilidade puras

permanecem sendo construções teóricas de conteúdo incerto. (FREUD, [1925] 1996, p. 286).

Por sua vez, Lacan desenvolveu a teoria do Estádio do Espelho, em complementaridade à teoria do Complexo de Édipo. De acordo com Dor (1989, p. 79), o “estádio do espelho’ ordena-se essencialmente a partir de uma experiência de identificação fundamental, durante a qual a criança faz a conquista da imagem do seu próprio corpo”, importante reflexão para qualquer criança em desenvolvimento, no entanto, esta questão do corpo fica mais evidente quando o sujeito é trans.

O estádio do espelho é dividido em três fases: a primeira, em que existe uma confusão entre si e o Outro, em que não diferencia seu corpo do corpo das outras pessoas; no segundo momento, a criança é levada a descobrir que o Outro no espelho não é real, e sim uma imagem, indicando em seu comportamento que sabe distinguir a imagem da realidade; no terceiro momento, o sujeito se reconhece na imagem, “a criança recupera assim a dispersão do corpo esfacelado numa totalidade unificada, que é a representação do corpo próprio.

A imagem do corpo é, portanto, estruturante para a identidade do sujeito, que através dela realiza assim sua identificação primordial” (Dor, 1989, p.80). Cabe aqui a seguinte reflexão: o que acontece quando a criança não se identifica com aquele corpo?

Assim, inicialmente, tanto sob a ótica do Complexo de Édipo, de Freud, quanto se considerarmos os processos de identificação como descritos no Estádio do espelho, de Lacan, as formas de identidade sexual e gênero, que se constituem em algum lugar que não o da dualidade masculino/feminino (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais e Intersexuais, entre outros) eram e são explicadas como “desvios” ocorridos nesses processos, principalmente em relação aos processos de identificação com uma das figuras parentais.

Mas, no desenvolvimento da teoria de Lacan, surgem outras possibilidades de explicar os processos de diferenciação sexual, como veremos adiante.

No Lacan dos anos 1953-1960, a ordem simbólica, como estrutura de representações baseadas na linguagem, regula o sexo, fundando suas diferentes posições, masculina e feminina, a partir de um significante fálico. A constituição da identidade sexual depende da submissão à castração simbólica e da passagem pelo drama edípico. A diferença sexual se daria a partir da instituição do falo como significante, como representante da falta produzida pela castração. (COSSI; DUNKER, 2017, p. 4).

Esta posição dualista, em que somente são considerados o masculino e o feminino (ignorando toda uma diversidade existente) e a acusação de ser uma teoria falocentrista são as principais críticas das teorias de gênero à Psicanálise.

De acordo com Cossi e Dunker (2017), apesar de diferenças importantes entre a Teoria de gênero e a Psicanálise, os dois campos, no entanto, não são inconciliáveis, e citam o trabalho da filósofa Judith Butler, que recorre à Psicanálise em seus trabalhos, ao mesmo tempo que faz críticas a esta teoria.

Os movimentos de estudos feministas, segundo Cossi e Dunker (2017, p. 01), e também de militância, que surgiram a partir da década de 1950, ganharam gradativo reconhecimento e se desdobraram para os “estudos lésbicos e gays” e, mais adiante para os estudos *queer*, buscaram sempre a discussão de políticas voltadas às minorias.

Este movimento, o qual incorpora os estudos de Butler, gerou a necessidade de uma visão mais ampla sobre a formação das identidades sexuais, rompendo com a heteronormatividade e a concepção binária dos gêneros:

O problema não é, portanto, apenas separar o gênero das relações familiaristas, nas quais os papéis sociais são encenados, reproduzindo relações de poder e hierarquia, por meio de conflitos administrados e reificados entre paternidade e masculinidade e feminilidade e

maternidade. Há algo de indiscernível, que corrompe o fundamento identitarista das relações sociais. (COSSI; DUNKER, 2017, p. 02).

Explicando a gênese social da identidade de gênero, Butler (2003[1990] *apud* Cossi e Dunker, 2017, p. 03) “propõe que gênero é um ato intencional e performativo. Palavras, gestos e atos expressos reiteradamente criam a realidade dos gêneros”. Assim, a produção do gênero é dada por atos repetidos, que fazem com que os corpos adquiram a “aparência de gêneros fixos e idênticos”.

Do lado da psicanálise lacaniana, de acordo com Teixeira (s. d.), podemos entender a produção a sexualização do ponto de vista de três fatores, situados nos registros do real, do simbólico e do imaginário. Antes de passar a esses três fatores, apresentamos, resumidamente, o que são os registros do real, simbólico e imaginário.

De acordo com Roudinesco e Plon (1998), os três registros, o Real, o Simbólico e o Imaginário/sistema (RSI) devem ser considerados sempre como um conjunto inseparável entre si. O Real é descrito como a “realidade fenomênica que é imanente à representação e impossível de simbolizar” (p. 644); o Simbólico é o “sistema de representações baseado na linguagem, isto é, em signos e significações que representam o sujeito à sua revelia” (p. 714), é da ordem da linguagem; o Imaginário, por sua vez, “se relaciona com a imaginação, isto é, a faculdade de representar coisas em pensamento, independente da realidade” (p. 371).

De acordo com Cossi e Dunker (2017) é a compreensão da identidade de gênero como um semblante que aproxima a Psicanálise da Teoria de gênero, de Judith Butler, por exemplo. O semblante se materializa no discurso:

No interior da teoria dos quatro discursos, desenvolvida entre 1966 e 1969, Lacan passa a designar *o homem e a mulher* como semblantes. E semblante é um lugar de discurso no qual se individualizam agentes prag-

máticos de fala. Tal como personagens ou indivíduos que “parecem” como senhores de suas próprias falas, quando na verdade são falados pelo discurso no qual estão incluídos. (COSSI; DUNKER, 2017, p. 5).

De parte da AD, a noção de semblante conversa muito bem com o que Pêcheux (2014) chama de efeito-sujeito, em este, interpelado pela ideologia e pelo inconsciente, se distingue como origem do seu dizer, de forma que “o funcionamento da Ideologia [...] fornece a cada sujeito ‘sua realidade’, enquanto sistema de evidências e de significação percebidas – aceitas – experimentadas” (p. 149).

Com isso, realizamos uma breve articulação entre as teorias abordadas aqui, com o objetivo de lançar alguma luz sobre a abordagem dos estudos de gêneros na educação. No item a seguir, discutimos como a AD pode contribuir para tornar mais profícua essa abordagem na formação de professores.

INTERSECÇÕES ENTRE AD E ESTUDOS DE GÊNERO: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Há uma urgência em se discutir temas relacionados à sexualidade humana na educação básica, tendo em vista que a escola é o espaço *sine qua non* para a problematização dessa temática.

Sabemos que a formação continuada de professores é um instrumento eficaz para a ressignificação das práticas pedagógicas dos docentes envolvidos no processo formativo, pois é por meio dessa atividade, que é possível contribuir para a minoração do preconceito evidente no posicionamento dos sujeitos envolvidos nesse processo dialógico em sala de aula.

Dessa forma, buscamos apontar, algumas contribuições da AD para à prática de ensino de gênero e sexualidade na escola, uma vez que esta teoria desvela os possíveis deslocamentos do professor para a interpretação de qual lugar seu aluno está falando, qual sua

formação discursiva, o que o leva a determinados posicionamentos quando o assunto é o ensino de gênero e sexualidade, tema considerado tabu na sociedade contemporânea.

Cabe destacar, que trazer para o debate em sala de aula a discussão sobre gênero, requer do docente, conhecimentos que o possibilite conduzir sua aula de forma acolhedora, oferecendo espaço para a heterogeneidade de pensamentos presentes no âmbito escolar. Além disso, sabemos que o aluno, ao chegar à escola, já vem atravessado por ideologias e imbuído por discursos que o constituem como sujeito, com preconceitos sobretudo a respeito do que lhe parece diferente. Neste sentido, a escola, um ambiente plural, lugar em que não há espaço para um pensamento homogêneo, é o lugar em que os alunos estarão expostos às diferenças e, nesse âmbito, é o lugar mais pertinente e democrático para que essas discussões sejam recuperadas e problematizadas, a fim de que se tornem sujeitos críticos e empáticos frente à diversidade presente ao seu redor.

Ao considerarmos essa diversidade pensante em sala de aula, é necessário que o professor esteja devidamente formado para o ensino sob essa perspectiva, desse modo, consideramos que os estudos em AD possibilitam ao docente o ensino vinculado às práticas sociais, tendo em vista que o discurso é social e é o lugar em que a ideologia se inscreve, levando os alunos a refletirem sobre os sentidos silenciados a partir daquilo que foi dito.

Ao pensarmos o ensino de gênero à luz da AD, reiteramos a importância de o professor estar em Formação Continuada (doravante, FC), a fim de que acompanhe as discussões de sua área de atuação, dessa forma, refletindo no desenvolvimento crítico dos alunos. Assim, cabe-nos aqui, discorrer sobre o que entendemos como FC.

Corroboramos com Rodrigues & Esteves (1993), quando nos dizem que a FC é,

(...) aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial

(a qual só tem lugar após a conclusão da formação em serviço), privilegiando a ideia de que a sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial, independentemente do momento e do tempo de serviço docente que o professor já possui quando faz a sua profissionalização, a qual consideramos ainda como uma etapa de formação inicial (RODRIGUES& ESTEVES, 1993, p. 44).

A partir do que nos dizem as autoras, destacamos que nesse processo contínuo de formação, o professor assume um papel inovador, de mudança, sendo que é por meio dele que a práxis se tornará possível, como um elemento indissociável à atividade de ensino.

Consideramos que a FC do professor reflete diretamente no aprendizado e, dessa forma, será um espaço em que a troca e interação estarão imbricadas, objetivando a busca de novos conhecimentos, a fim de que construa instrumentos que possibilitem aos alunos atribuírem sentidos nos diferentes contextos em que se inserirem, por meio dos conhecimentos proporcionados pela pelo dispositivo de interpretação que a AD oferece.

Ainda, no que se refere à FC, sabemos que o ensino de gênero na escola é um terreno movediço aos professores, uma vez que ainda nos dias de hoje, apresentam carência no que se refere a essa temática, uma vez que eventualmente apresentam-se discussões em cursos de formação inicial. Portanto, o professor apresentará dificuldades ao ensinar conteúdos que não fizeram parte de sua formação inicial. Ademais, muitos professores encontram resistência por parte dos documentos norteadores, tanto a nível nacional, quanto local, para discussão sobre gênero e sexualidade na escola, e muito ainda da comunidade escolar.

Neste sentido, reafirmamos nosso posicionamento, no que se refere às contribuições da AD à formação inicial e continuada dos professores, para o ensino de gênero na escola, tendo em vista que esse aporte teórico nos oferece a possibilidade de deslocamentos para

compreensão dos sentidos naquilo que está posto no e pelo discurso, além daquilo que poderia ser dito e não foi, principalmente quando o assunto se refere ao preconceito de gênero em sala de aula.

A AD permite ao professor trabalhar com a noção de linguagem e que tudo foi e é construído discursivamente, inclusive e principalmente o conceito de gênero, ou seja, que este é uma construção social, como por exemplo, menina usa rosa e menino usa azul, os dizeres vão sendo internalizados nas crianças antes mesmo que elas consigam atribuir significado, e assim que o fazem, já foram moldados por essa máxima binária da sociedade.

DIZERES FINAIS

A partir das leituras realizadas, entendemos que precisamos reforçar a ideia de que a escola é uma instituição que serve como um instrumento poderoso para o exercício da cidadania, bem como para a (trans) formação dos sujeitos. Além disso, que silenciar o estudo de gênero na escola é reproduzir as desigualdades e ignorar a pluralidade presente no espaço escolar.

Nós, professores, ao falarmos sobre a igualdade de gênero na escola e a sexualidade, não anulamos as diferenças, nem promovemos ideologias, mas possibilitamos que qualquer cidadão e cidadã brasileira, ou não, viva e apresente-se para a sociedade da maneira e forma que quiser.

Falar de gênero e sexualidade nas escolas é garantir que todos e todas, sejam respeitados e respeitadas, por serem os sujeitos que são, e pelo direito de ser quem são.

Levei em conta, ao pensar o sujeito, em sua materialidade, significando-o e significando-se no espaço urbano, que havia uma especificidade em seu processo de significação que se relacionava fortemente ao seu corpo. Havia, por exemplo, marcas produzidas pela inserção do sujeito com sua materialidade em um outro espaço

de significação: o urbano e o rural. A interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia produz uma forma sujeito histórica com seu corpo. Há, eu diria, uma forma histórica (e social) o corpo, se pensamos o corpo do sujeito. (ORLANDI, 2015, p. 17)

Desse modo, reiteramos que o ensino de gênero e sexualidade na perspectiva da AD, possibilita a nós docentes, nos deslocarmos a partir de nossa formação discursiva, a fim de que compreendamos de que lugar os estudantes falam, com o objetivo de que conduzamos o processo de ensino de uma forma acolhedora e transformadora, tendo em vista a extinção da intolerância, bem como do preconceito. E, para que consigamos alcançar esse objetivo, é necessário que o professor promova espaços para discussões sobre esse tema nas redes de ensino, ademais, que esteja em formação continuada para que conduza o trabalho de forma segura.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Helena N. **Introdução à Análise do Discurso**. 6ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.
- COSSI, Rafael Kalaf; DUNKER, Christian Ingo Lenz. A Diferença Sexual de Butler a Lacan: Gênero, Espécie e Família. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 33, n. 1, 2017.
- DIAS, Maria Berenice. **Diversidade Sexual e Direito Homoafetivo**. 2ª Ed. São Paulo – SP. Editora revista dos tribunais, 2014.
- DOR, Joël. **Introdução à leitura de Lacan: o inconsciente estruturado como linguagem**. REIS, Carlos Eduardo (trad.). Porto Alegre: Artmed, 1989.
- ELIA, Luciano. **O conceito de sujeito**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.
- FREUD, Sigmund. Algumas consequências psíquicas da distinção anatômica entre os sexos. In: **O Ego e o Id e outros trabalhos** (1923-1925) – Obras completas de Sigmund Freud – Vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- OCARIZ, Maria Cristina. **O Sintoma e a Clínica Psicanalítica** – O curável e o que não tem cura. São Paulo: Via Lettera, 2003.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: Princípios & Procedimentos**. 12ª Ed. Campinas, SP. Editora Pontes, 2015.

PÊCHEUX, Michel; **Análise de Discurso: Michel Pêcheux**. Textos selecionados: Eni Puccinelli Orlandi – 4ª Ed. Campinas, SP. Editora Pontes, 2015.

_____. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 5º ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Col. Ciências da Educação. Porto: Portugal, 1993.

ROUDINESCO, Elisabeth.; PLON, Michel. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

TEIXEIRA, Marcus do Rio. **O Império do Semblante**. Publicação *online* do Campo Lacaniano de Salvador, sem data. Disponível em: www.campopsicanalitico.com.br/media/1255/o-império-do-semblante.pdf, acesso em: 4 dez. 2017.

MEMÓRIAS DO ESTÁGIO DOCENTE: EPISÓDIOS DE HOMOFOBIA E TRANSFOBIA NO PERÍODO DE ESTÁGIO OBRIGATÓRIO DE UMA LICENCIATURA EM LETRAS

Geovane César dos Santos Albuquerque⁵⁴

INTRODUÇÃO

Quando cheguei ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília para cursar a licenciatura em Letras/Espanhol, intuí nas primeiras aulas que o curso não seria difícil para mim porque eu era formado em espanhol pelo Centro Interescolar de Línguas de Taguatinga, uma escola pública de idiomas da Secretaria de Estado de Educação do Governo do Distrito Federal, era professor de artesanato há mais de seis anos e porque havia participado de um programa para jovens com altas habilidades na área de letras e artes.

Percebendo minha ociosidade, a professora da disciplina de Introdução aos Estudos Literários, Jane Christina, me convidou para participar como ouvinte de um curso de Formação Inicial e Contínua, ministrado por ela, sobre Tertúlia Literária Dialógica (TLD), uma metodologia para leitura e interpretação coletivas de textos. Nas duas edições seguintes do curso, a professora Jane me convidou para ser monitor voluntário, assim, pude ter uma formação sólida sobre a metodologia e, quando no terceiro semestre da graduação, a professora Gláucia Melasso, de metodologia científica, solicitou que eu realizasse uma pesquisa de campo, propus à professora Juliana Harumi que me deixasse observar a aplicação da TLD nas disciplinas de Literatura Espanhola e Hispanoamericana. A professora Juliana fez uma con-

⁵⁴Professor de Língua Portuguesa na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso e aluno do Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual de Goiás (POSLLI). E-mail: geovanecesaralbuquerque@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1261-8516>

traproposta e, em vez de observar as aulas com essa metodologia, eu as conduziria, para que, posteriormente, ela trabalhasse questões relacionadas aos conteúdos das disciplinas.

Após a conclusão dessa pesquisa de campo que descrevi em um resumo expandido publicado nos anais de um evento acadêmico (ALBUQUERQUE, 2016), fiz uma Iniciação Científica para analisar os possíveis impactos da TLD nas configurações de sentidos referentes às crenças e experiências nos processos de ensino e aprendizagem de língua espanhola na formação inicial dos professores que participaram comigo das disciplinas em que a TLD foi aplicada. Assim, durante toda a graduação tive o hábito de realizar pesquisas paralelas às das disciplinas, com um interesse especial em questões sociais que formavam os princípios da aprendizagem dialógica propostos por Ramón Flecha (1997) ao elaborar teoricamente sobre a TLD, além de ter interesse pelos eixos de força que atuavam sobre a sociedade e que poderiam ser reproduzidos em sala de aula, para que eu me sentisse preparado para agir nesse tipo de situação. Penso que esses interesses se davam por identificar-me como membro da comunidade LGBTQIAP+ e pela minha racialidade. Essas questões, embora fossem caras para mim, eram levadas apenas como curiosidade até que comecei a realizar o estágio docente obrigatório numa escola de Ensino Médio do Recanto das Emas, bairro de Brasília em que eu morava.

Meu estágio foi realizado com uma professora de espanhol em turmas de Ensino Médio regular do período noturno e ocorreu entre o segundo semestre do ano de 2017 e o primeiro do ano de 2018, época em que as questões políticas no Brasil estavam afloradas e a iminência bolsonarista possibilitou aos preconceituosos se manifestarem de forma mais explícita, pelo uso de termos e expressões presentes nas estratégias de campanha de Bolsonaro (CESARINO, 2019). Esse contexto de incerteza política e de inúmeras violências simbólicas veiculadas na mídia em forma de notícia deixaram os corpos tradicionalmente subalternizados ainda mais vulneráveis a vários tipos de

agressão (GREGORIO, 2018). Nessa escola, cujo nome não trarei ao longo desse texto para preservar as pessoas envolvidas, vários alunos passaram a frequentar as aulas vestindo camisetas com estampas do então candidato à presidência da República, Jair Bolsonaro, frases de cunho religioso e, ao mesmo tempo, imbuídas de frases machistas, além de utilizarem crucifixos por cima dessas camisetas, atrelando religião e política, como forma de moral e bons costumes para o “cidadão de bem” (CESARINO, 2019), como nos discursos do tal candidato.

Nessa perspectiva, proponho este trabalho de caráter exploratório, erigido sob o paradigma da investigação qualitativa interpretativista (GIL, 2008) que se apresenta como um hibridismo entre narrativa autobiográfica (OLIVEIRA; SATRIANO, 2017) e Relato de Experiência (DALTRO; FARIA, 2019), tendo como objetivo socializar episódios de homofobia e transfobia que me marcaram enquanto estagiário nesse período histórico de ano eleitoral, repleto de violências veiculadas pela mídia, baseando-me no livro *Memórias da Plantação*, de Grada Kilomba (2019), em que a autora relata experiências enquanto dialoga com autores que refletem sobre aquelas questões.

Para a consecução desse objetivo, estruturei o trabalho com uma seção teórica dividida em três subseções, nas quais reflito sobre a Educação Linguística Crítica, a Interseccionalidade e o estágio obrigatório na formação docente. Após a seção teórica, narro episódios de homofobia e transfobia observados por mim, enquanto busco relacionar as experiências relatadas às elaborações teóricas, com vistas à criação de um entendimento contextualizado sobre esse fenômeno que, infelizmente, parece ter sido acentuado no ano de 2018.

PERSPECTIVAS TEÓRICAS

O referencial teórico deste estudo tem como base a pesquisa bibliográfica, de caráter exploratório, para refletir sobre Educação Linguística Crítica, Interseccionalidade e estágio obrigatório na formação docente.

A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA

O termo *críticidade* aparece vinte vezes na obra *Educação como prática da liberdade* (FREIRE, 1977), enquanto a palavra *crítica* aparece cinquenta e nove vezes. Essas ocorrências atestam a relevância de uma postura crítica nas elaborações de Paulo Freire e serviram como base para que as/os estudiosas/os da Linguística Aplicada Crítica passassem a defendê-la em sua epistemologia, com vistas à promoção da liberdade de reflexão com a consequente transformação social, tão necessária à nossa sociedade. Essa minha afirmação sobre o impacto de Freire na Linguística Aplicada Crítica pode ser aferida, por exemplo, pela ocorrência da referenciação a diferentes obras dele em pelo menos dez dos vinte e dois textos escritos por professoras/es universitárias/os brasileiras/os, além de citações indiretas a Paulo Freire ou a termos como *estudos freireanos*, *pensamento freireano*, dentre outros, na obra *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês* (PESSOA; SILVESTRE; MONTE MÓR, 2018).

Para Frank (2018), um dos autores da obra supramencionada, a Educação Linguística Crítica subsidia a ressignificação da vida pela língua/linguagem ao se problematizar de modo crítico e discursivo. Essa reflexão também dialoga com Freire (1989, p. 9) quando este afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Assim, uma Educação Linguística Crítica pode promover a ampliação na leitura do mundo e possibilitar reflexões críticas sobre as relações sociais e/ou sobre os modos de produção do conhecimento, por exemplo, ao mesmo tempo em que potencializa os multiletramentos, termo utilizado para se referir às múltiplas linguagens necessárias às interações sociais contemporâneas (ROJO, 2012), em grande parte mediadas pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TAVARES; FREITAS, 2018; FREITAS, 2019).

Esse conjunto de reflexões torna-se ainda mais complexo quando penso no ensino de línguas adicionais, como o espanhol, no meu caso, visto que para nós, latinoamericanos, é uma língua de colonizador utilizada na dominação de um povo sobre outros, sendo necessário

ainda promover o exercício da criticidade sobre o papel das línguas nas “práticas linguísticas, práticas corporais e processos coloniais” (PINTO, 2011, p. 79). Isso deve ocorrer não no discurso vazio realizado pela/pelo professora/professor, mas na “corporeificação das palavras pelo exemplo” (FREIRE, 2002, p. 16), exigindo do professor uma postura clara, pois “[q]uando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade” (FREIRE, 2002, p. 13).

INTERSECCIONALIDADE

Segundo Mougeolle (2018), o termo interseccionalidade foi cunhado por Kimberlé Williams Crenshaw num estudo sobre mulheres negras estadunidenses e, de forma simplificada, significa levar em consideração diferentes eixos de poder que pesam nas interações sociais como raça, gênero, sexualidade, classe social, idade... Devendo ser analisados de forma conjunta por serem características de corpos que integram diferentes grupos subalternizados de forma simultânea. Um exemplo disso é que frequentemente mulheres sofrem preconceitos por serem mulheres; mulheres negras sofrem preconceitos por serem mulheres e negras; mulheres negras homossexuais sofrem preconceitos por serem mulheres, por serem negras e por serem homossexuais. Estas, em nenhum momento deixam de ser mulheres, homossexuais ou negras, então, por que os preconceitos vivenciados por elas poderiam ser analisados de maneira separada?

Esse conceito foi elemento fundamental nas lutas feministas para que entendêssemos que as mulheres negras frequentemente lidavam com questões já superadas ou nunca antes vivenciadas por mulheres brancas (BIROLI; MIGUEL, 2015) como a hipererotização ou as tantas atrocidades sofridas pelas mulheres negras escravizadas (ser amas de leite, ser sexualmente molestadas...), assim, a interseccionalidade se mostra como uma possibilidade capaz de abarcar e “[...] reconhecer a heterogeneidade intragrupo e propor a visibilidade das diversas cargas de opressões suporta-

das por sujeitos localizados em lutas diversas as quais, por vezes, possuem em comum o traço de não pertencimento ao estabelecido como “padrão” na sociedade” (ALBUQUERQUE *et al.*, 2020, p. 162, grifos no original).

Uma questão estabelecida como padrão durante muito tempo em nossa sociedade é a heteronormatividade, a heterossexualidade tida como uma norma, num “[...] modelo hegemônico de inteligibilidade de gênero, no qual supõe que para o corpo ter coerência e sentido deve haver um sexo estável expresso mediante o gênero estável (masculino expressa homem, feminino expressa mulher)” (BENTO, 2008, p.51, grifos no original). Quando criada essa norma, automaticamente os corpos que fogem a ela são marginalizados, porém,

[n]a perspectiva *queer* as margens devem manter uma relação de disputa e de explicitação do caráter ideológico daqueles que produzem discursos que alimentam a reprodução das margens. As posições de gênero que os corpos ocupam nas estruturas sociais são interpretadas como um sistema complexo que põe em movimento múltiplas relações de poder, e no qual é sempre possível intervir, criar espaços de resistências, a exemplo da própria experiência transexual (BENTO, 2008, p. 53, grifos no original).

Essas relações de disputa mencionadas por Bento estão presentes em vários setores da sociedade, dentre eles, a escola. Daí a necessidade de se criar espaços de escuta sensível (CANCHERINI; FRANCO; PONTES, 2011) em sala de aula para perceber na fala e nos espaços de interdito das/ dos alunas/os questões a serem trabalhadas, como “[...]a preponderância de representações hegemônicas, levando adolescentes a pensar novas possibilidades de sentido para outros gêneros ainda socialmente clandestinizados” (FRANK, 2019, p. 27), viabilizando a vida humana em suas multiplicidades de expressões, num movimento de transgressão (hooks, 2013)⁵⁵.

⁵⁵ A citação feita à autora que adota o pseudônimo “bell hooks” está escrita em letras minúsculas, em respeito a ela, que solicitou ser assim citada e referenciada.

O ESTÁGIO OBRIGATÓRIO NA FORMAÇÃO DOCENTE

De acordo com Pimenta (2001), teoria e prática são indissociáveis na formação docente. Essa indissociação é também vista no estudo em que Portela (2012) menciona autores cujas críticas aos cursos de licenciatura dizem respeito a uma separação clara entre teoria e prática, sendo a teoria valorizada em detrimento da prática, gerando uma formação docente deficitária. Segundo a autora, o estágio “deve sugerir atividades diferenciadas que criem condições para que as práticas de ensino proporcionem aos alunos uma integração entre a teoria e a prática, que deve acontecer ao longo do curso, iniciando logo nos primeiros semestres da licenciatura” (PORTELA, 2012, s/p.).

Barreira (2018) postula que o estágio deve ainda atender necessidades da comunidade na qual a universidade está inserida e promover na/no futura/futuro profissional a compreensão dos desafios com os quais poderá lidar em sua profissão no momento em que vai a campo para começar a atuar. A autora acrescenta que nesse período a/o estagiária/estagiário pode compreender

[...] a importância social do seu papel de [educadora/] educador, tendo os subsídios necessários para se auto avaliar [sic] criticamente, evidenciando suas limitações e buscando os saberes necessários para melhorar continuamente sua prática pedagógica no estágio e, sobretudo, para quando ingressar efetivamente na educação escolar (BARREIRA, 2018, p. 76).

Levando em consideração que os conceitos teoria e prática observados de forma dicotômica não contemplam todas as suas possíveis relações, a Linguística Aplicada Crítica passou a utilizar o termo praxiologia para dar conta dessas possíveis relações entre teoria e prática, por serem imbricados na docência (PESSOA; SILVA; FREITAS, 2021). As supracitadas elaborações de Barreira dialogam com o conceito de praxiologia, pois as concepções da/do professora/professor compõem o modo como ela/

ele interage com suas/seus alunas/alunos em sala de aula. Essas formas de pensar e de agir são permeadas por questões subjetivas que formam humana, social e profissionalmente aquela/aquele professora/professor.

No âmbito deste estudo, considero que o termo praxiologia contempla aquilo que pretendo relatar e analisar, visto que o estágio foi um momento de docência em que me vali de conhecimentos teóricos e práticos para propor o projeto interventivo que estava imbuído de outros fatores para além das teorias sobre ensino de espanhol como língua estrangeira. Tudo isso está mesclado de tal maneira que teoria e prática não estão dicotomizadas, gerando um conjunto de experiências que continuam impactando em minha formação continuada.

EPISÓDIOS DE HOMOFOBIA E TRANSFOBIA NO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO

Eu escolhi cumprir o estágio obrigatório no período noturno de uma escola do Recanto das Emas por ser próxima da minha casa e por tentar contribuir de modo direto com a minha comunidade. No primeiro semestre de estágio, realizei atividades referentes à descrição da escola, análises documentais e observação das aulas de língua espanhola.

Desde a primeira noite em que passei a frequentar a escola percebi como o grupo de alunos era mais heterogêneo visualmente que o do período diurno, dentre outros aspectos, porque parte da escola funcionava como Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno. Não tive contato direto com os alunos da EJA porque eles não tinham aulas de espanhol em seu currículo, uma questão que já poderia servir como objeto de estudos. Neste estudo, pretendo abordar outras questões, como o fato de muitos rapazes irem à escola com camisetas de movimentos religiosos, estampas do então candidato Jair Bolsonaro, terços católicos amarrados no braço e crucifixos no pescoço. Essas cenas me impactaram e passavam uma sensação de hostilidade velada por parte desses alunos que estavam sempre com um semblante muito sério.

Após essa primeira percepção, passei a observá-los, intrigado com aquele comportamento paradoxal, pois eles eram jovens que se vestiam daquela forma, mas ouviam *funk* com letras pouco próximas dos ensinamentos cristãos e faziam comentários machistas sobre meninas com as quais afirmam se relacionar. Penso ser esse conjunto de características o modelo de heteronormatividade vigente naquele ambiente (BENTO, 2008) e não questionado pelos membros das equipes gestora e/ou pedagógica da escola. De fato, não havia nada de ilícito no comportamento deles, pelo que eu havia percebido, até que numa noite uma aluna transgênero da EJA passou por um desses grupos num corredor. Nesse momento, eu me senti muito incomodado porque ela foi apontada por um deles assim que a avistou e os demais alunos começaram a dar risadas e a fazer comentários de cunho sexual, machista, racista e transfóbico.

O primeiro ponto que analiso é que a aluna cursava a EJA, o que pode indicar processos de exclusão e marginalização (BENTO, 2008) que poderiam ter acarretado em sua evasão escolar no período regular. Outros dois aspectos a serem notados são a racialização da aluna e o seu provável poder aquisitivo baixo, pois a maquiagem que ela usava deixava transparecer um sinal de pele barbeada. Dentre os comentários, ouvi que ofensas como “um negão barbudo desses usando saia e rebolando por aí”. Com base nesses insultos e nas características da aluna, penso que a violência se dava por diferentes eixos de opressão que agiam sobre o seu corpo de maneira interseccional: A aluna era lida como um homem, apesar de se definir como mulher, daí, as roupas que usava serem motivo de comentário; além de ser lida como homem, era lida como homem preto, corpo ao qual se associa a virilidade, daí o uso da expressão “negão”, no aumentativo, provavelmente exautando o masculino; o sinal da barba pode expressar não só uma característica de um corpo masculino, mas também a situação de vulnerabilidade social da aluna por não utilizar um produto ou tratamento para eliminar ou suavizar o sinal de pele barbeada. Penso que utilizaria desse serviço ou produto, caso tivesse acesso, pois ela fazia uso de maquiagem, incluindo cílios postiços e o cabelo comprido

e alisado. Mesmo utilizando roupas geralmente associadas socialmente ao guarda-roupas feminino, maquiagem e ter gestos “afeminados”, era negado a ela, por parte daquele grupo de rapazes, parte de sua existência.

Não cheguei a confirmar as hipóteses porque, como relatei acima, não possuía contato direto com a aluna que cursava a EJA, mas sinto que são de alta probabilidade. O segundo ponto que me chamou a atenção é o de que ao perceber essa reação, porque ela demonstrou ter percebido, continuou andando, passou por eles e, ao se afastar e continuar ouvindo os comentários maldosos sobre ela, se virou para eles e perguntou se alguém estava incomodado. Essa atitude pode ser vista como uma relação de disputa por poder naquele espaço, que embora pouco dialógica e perigosa, me pareceu servir-lhe para que continuasse existindo ali. Eu fiquei preocupado com aquela situação e com medo de que acontecesse algo à aluna, contei a cena que havia presenciado na sala dos professores e novamente ouvi risos, acompanhados pelas frases “você não viu foi nada” e “não gostou, leva para a sua casa”. Na sala de professores, alguns se omitiram e outros a coisificaram, referindo-se a ela como “aquilo lá” ou “isso aí”. Tampouco houve alguma ação por parte da coordenação.

Outra situação que me marcou profundamente foi quando eu estava no segundo semestre do estágio e levava a cada aula um tema transversal norteador para os diálogos, tendo como base uma música, vídeo, conto ou poema. Ao propor que lêssemos um poema e perguntar aos alunos se possuíam o hábito de ler/escrever poemas, ouvi de algumas meninas que gostavam de ler e achavam romântico, já os alunos que apresentavam as características descritas anteriormente me disseram que “isso é coisa de viadinho”, novamente expressando por meio da língua/linguagem aquilo que pensam no intuito de tornar o que não consideravam suficientemente hétero em algo de menor valor, ao utilizarem a forma diminutiva do termo vulgar “veado” para se referir aos homens homossexuais, e tratando essa postura como passível de riso. Perguntei então a eles se gostavam de *Rap*, o estilo musical, e ouvi deles que aí sim estava falando de “coisa de mano”, algo visto por eles como relacionado ao masculino. Expliquei que a sigla

significava ritmo e poesia em inglês e nesse momento alguns desses rapazes me disseram que escreviam letras de *Rap* e que sonhavam em se colocar nesse mercado. Pedi como tarefa de casa que cada um escrevesse um poema ou “letra de *Rap*” para ser lido na aula seguinte, além de perguntar se havia algum tema que gostariam de discutir em sala. Ninguém sugeriu nada naquele momento, mas quando eu estava na sala dos professores no horário do intervalo, um aluno que não participava do grupo daqueles rapazes me procurou, disse que era gay e pediu que eu abordasse algo sobre esse assunto porque ele sofria *Bullying*.

Esse aluno se sentava sempre nas cadeiras mais próximas da mesa do professor, ficava em silêncio a maior parte do tempo e eu percebia sua postura cabisbaixa e os ombros caídos. Num primeiro momento, pensei que se tratava de um aluno tímido, porém, essa revelação do *Bullying* sofrido por ele me fez perceber que o corpo daquele rapaz estava demonstrando fisicamente como ele se sentia social e psicologicamente dentro daquela sala de aula. Suponho também que as violências cometidas contra ele eram mais difíceis de serem percebidas porque ele possuía um grau maior de passabilidade (PONTES; SILVA, 2018) por ter a pele clara e a postura relacionada à timidez típica de alunos que se sentam nas primeiras cadeiras e são considerados “*nerds*”. Nessa situação, percebo mais uma vez a necessidade de uma abordagem interseccional, pois, ainda que não sofresse violências de forma tão escancarada quanto a aluna transgênero, esse aluno homossexual era vítima de violências inclusive dentro de sala de aula. O silenciamento por parte das amigas desse aluno pode evidenciar um medo coletivo de desafiar aquele grupo intimidador, mantendo os padrões estabelecidos pelo grupo naquele espaço.

Contei sobre o pedido desse aluno para a professora regente e perguntei se havia a possibilidade de fazer esse trabalho, reconhecendo que poderia gerar polêmica, mas, atento ao meu compromisso ético baseado nas reflexões de Paulo Freire, estava disposto a tentar. A professora me deu permissão para realizar esse trabalho, mas, antes de executá-lo, apresentei meu projeto interventivo na disciplina de estágio na faculdade, com base

em autores da Linguística Aplicada e da Teoria Literária. Começaria com a projeção de um curta metragem que tinha a homossexualidade como tema e depois conduziria um diálogo sobre respeito às diversidades. A professora da disciplina de estágio afirmou não se sentir confortável para tratar daquele tema e que poderia gerar discussões acaloradas, porém, disse-lhe que a escola era um lugar para o debate e para a educação. Ela aceitou a proposta e me pediu que não “perdesse o controle” da turma.

No dia em que fui executar o projeto, apareceu um aluno que nunca havia participado das aulas e foi extremamente agressivo comigo, perguntando o porquê de eu estar querendo doutriná-los e o porquê daquele tema em uma aula de espanhol, em vez de “levar gramática”. Ele me atacou utilizando-se de termos ligados à heteronormatividade e inclusive dizendo que eu podia fazer da minha vida o que quisesse, mas que não deveria ficar influenciando alunos para serem “essas coisas”. Não entrei no mérito de minha sexualidade e falei a ele que aquele era um tema transversal que estava previsto em documentos norteadores da educação brasileira e do Distrito Federal. Tentei fazer uso dos princípios da educação dialógica que tanto havia estudado na obra de Andrade e Pereira (2014), falando que não era uma questão de o professor querer doutrinar ou influenciar porque a homossexualidade não era algo influenciável ou contagioso, e sim algo que por lei deveria ser trabalhado em sala de aula. Ao final, disse a ele que poderia conferir uma série de documentos listados por mim e que se ainda assim ele fosse contra aquele tema em sala de aula, poderia escrever uma carta ao Ministério da Educação cobrando explicações e coloquei-me à disposição para revisar a carta.

Fiz isso para manter-me numa postura dialógica e estimular sua criticidade por meio da leitura e do diálogo, sem me deixar intimidar pelo seu tom ameaçador, porém foi um trabalho difícil na turma desse rapaz. Sempre que eu entrava naquela sala, alguns dos rapazes reviravam os olhos, se entreolhavam e começavam a verificar o relógio, ou a utilizar o celular como que demonstrando seu descontentamento e

ânsia para que aquela aula acabasse. Depois de alguns encontros e do trabalho que desenvolvi usando letras de *Rap* e poemas de autores renomados, aqueles rapazes começaram a participar das aulas e até a procurarem por mim para pedir opinião sobre os textos que escreviam. Também passaram a cumprimentar-me nos corredores e a propor temas para os encontros seguintes.

Ao final do bimestre, eles deveriam compilar e entregar suas reflexões baseadas nos diálogos em sala num diário de bordo feito por eles com materiais reutilizados. Esses diários foram confeccionados numa oficina que ministrei duas semanas antes da entrega dos trabalhos. O aluno que havia sido mais hostil comigo fez o diário de bordo dele todo com *glitter* e purpurina, fazendo alusão à homossexualidade por meio desses elementos, o que para mim, pareceu uma retomada ao padrão de intimidação e escárnio. Porém, segundo ele, era apenas uma brincadeira para se desculpar. Não sei até que ponto aquilo era verdade e se de fato houve alguma mudança em sua forma de pensar, mas considero que houve uma alteração em sua postura ao se desculpar pela forma com a qual havia se portado. Atribuo esse pequeno feito à minha postura dialógica e ao cuidado que tive ao tentar educá-los linguisticamente de modo crítico.

CONSIDERAÇÕES

Neste trabalho, tive como objetivo socializar episódios de homofobia e transfobia observados por mim durante o meu período de estágio obrigatório no curso de licenciatura em Letras.

Penso que a educação linguística é uma potência na educação brasileira e ainda que aparentemente tenha sido uma pequena mudança no comportamento de um aluno, todos os demais colegas que estavam naquela sala de aula naquele dia puderam vivenciar uma experiência de diálogo igualitário, pois não impus a ele como uma vontade minha, nem o puni por me desafiar, mas consegui, na medida do possível, exemplificar por meio da corporeificação do meu discurso.

Sobre a interseccionalidade como base para as pesquisas sociais, é necessária e justa porque esses corpos são impactados de diferentes modos pela forma como os eixos de poder atuam sobre suas características de modo combinado. Ser professor que promove a Educação Linguística Crítica é apropriar-se dos termos que estão em voga na sociedade e, por meio do exemplo, trabalhá-los com os alunos de forma ética e política.

Como proposta de reflexões futuras, vejo com interesse a realização de pesquisas que reflitam sobre a percepção discente sobre processos como os narrados neste estudo e que este texto sirva como base de reflexão e de ponto de partida para seguirmos lutando pela igualdade de diferenças.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Geovane C. S. Utilização da Tertúlia Literária Dialógica na disciplina de literatura hispanoamericana ii do curso de letras/espanhol do IFB - Campus Taguatinga Centro. *Anais eletrônicos [...]* Santa Maria: UFSM, GEPEIS, 2016. Disponível em: http://coral.ufsm.br/gepeis/images/OuvidoCoisas/5OuvidoCoisas/ANAIS%205%20OUVINDO%20COISAS_2016.pdf. Acesso em: 20 set. 2021.

ALBUQUERQUE, Geovane. C. S. *et al.* Experiências sociointeracionais mediadas pela Tertúlia Literária Dialógica. **Revista X**, Curitiba, v. 14, n. 3, p. 158-173, jul. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/63966/39030>. Acesso em: 09 out. 2020.

ANDRADE, Ana. P. S. S; PEREIRA, Jane. C. **Tertúlia literária dialógica: teoria e prática.** Guia didático a partir de uma experiência de extensão no Programa Nacional Mulheres Mil. Brasília: Editora IFB, 2014.

BARREIRA, Vilma L. de O. **O papel do estágio supervisionado na formação do professor de Espanhol/LE na licenciatura em Letras.** 2018. 176 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21931>. Acesso em: 18 abr. 2022.

BENTO, Berenice A. de M. **O que é transexualidade.** (Coleção Primeiros Passos, 328). São Paulo: Brasiliense, 2008.

BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luis. F. Gênero, raça, classe: opressões cruzadas e convergências na reprodução das desigualdades. **MEDIAÇÕES**, Londrina, v. 20, n. 2, p. 27/55, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/24124/G%C3%AAnero%2C%20ra%C3%A7a%2C%20classe%3A%20opress%C3%B5es%20>

cruzadas%20e%20converg%C3%AAs%20na%20reprodu%C3%A7%C3%A3o%20das%20desigualdades. Acesso em: 15 out. 2021.

CANCHERINI, Ângela; FRANCO, Maria A. S.; PONTES, Rosana A. A escuta sensível como possibilidade metodológica. **Revista Pesquisa Qualitativa**, Franca, v. 4, 2011. Disponível em: <https://ojs.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/619/0>. Acesso em: 10 nov. 2021.

CESARINO, Letícia. Identidade e representação no bolsonarismo. Corpo digital do rei, bivalência conservadorismo-neoliberalismo e pessoa fractal. **Revista de Antropologia**, [S. l.], v. 62, n. 3, p. 530 - 557, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/165232>. Acesso em: 18 dez. 2021.

DALTRO, Mônica R.; FARIA, Anna A. de. Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. **ESTUDOS E PESQUISAS EM PSICOLOGIA**. (ONLINE), v. 19, n. 1, p. 223-237, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revipsi/article/view/43015/29726>. Acesso em: 30 nov. 2021.

FLECHA, Ramón. **Compartiendo palabras** - El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Barcelona: Paidós, 1997.

FRANK, Hélvio. Decolonização, gênero e educação linguística. In: BELTRÃO, M. E.; BARROS, S. M. (Org.). **Transgressão como prática de resistência: um olhar crítico sobre os estudos queer e a socioeducação**. Cuiabá: EDUFMT, 2019. p. 17-30.

FRANK, Hélvio. Língua/linguagem e vida em ressignificação pela educação crítica. In: PES-SOIA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. Disponível em: <https://materiais.parabolaeditorial.com.br/ebookperspectivas>. Acesso em: 13 dez. 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4). São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. (Coleção leitura). São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Carla C. Multiletramentos na formação inicial de professores de línguas: das limitações às novas práticas curriculares. **Revista CORALINA**, Cidade de Goiás, vol. 1, n. 1, fev. 2019. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/coralina/article/view/8541>. Acesso em: 23 out. 2021.

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GREGORIO, Rafael. **Eleição de 2018 será lembrada pelos casos de violência, dizem analistas**. Folha de São Paulo, 2018. Recurso eletrônico. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/10/eleicao-de-2018-sera-lembrada-pelos-casos-de-violencia-dizem-analistas.shtml>. Acesso em: 10 dez. 2021.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução: Jess Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. 248 p.

MOUGEOLLE, Léa. **O conceito de “interseccionalidade”**. In: Portal de Sociologia, 20 jul. 2015. Disponível em: <http://www.sociologia.com.br/o-conceito-de-interseccionalidade/>. Acesso em: 13 set. 2021.

OLIVEIRA, Valéria M. de; SATRIANO, Cecília R. Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 23, n. 51, p. 369–386, jun./set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/8231>. Acesso em: 26 dez. 2021.

PESSOA, Rosane R.; SILVESTRE, Viviane P. V.; MONTE MÓR, Walkíria. Orgs. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

PIMENTA, Selma G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PINTO, Joana. P. **Da Língua-Objeto à Práxis Linguística**: desarticulações e rearticulações contra hegemônicas. *Linguagem em Foco*, Fortaleza, v. 2, p. 69–83, 2011. Disponível em: <https://perspectivas.letras.ufg.br/up/298/o/Artigo%20Joana%20Linguagem%20em%20Foco%20-%20versao%20final.pdf>. Acesso em: 12 out. 2021.

PONTES, Júlia C.; SILVA, Cristiane G. Cisnormatividade e passabilidade: deslocamentos e diferenças nas narrativas de pessoas trans. **Revista Periódicus**, [S. l.], v. 1, n. 8, p. 396–417, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/23211>. Acesso em: 2 maio. 2022.

PORTELA, Eunice N. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS INSTITUTOS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: PARA ALÉM DO DISCURSO TEÓRICO E PRÁTICO, É POSSÍVEL? **Anais Eletrônicos [...]** São Cristóvão: EDUCON, 2012. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10181/10/9.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2022.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. Orgs. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

TAVARES, Dayanni. S.; FREITAS, Carla C. Multiletramentos na formação de professores de línguas. **REVELLI - Revista de Educação, Língua e Literatura da UEG**, v. 10, p. 151–173, 2018. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/8011/5660>. Acesso em: 29 set. 2021.

RECORDAÇÕES DA CASA DOS VIVOS. O COTIDIANO FEMININO NO HOSPITAL-COLÔNIA SÃO JULIÃO

Ariadne Marinho⁵⁶

INTRODUÇÃO

O hospital-asilar São Julião foi a principal instituição, durante meados e segunda metade do século XX, na profilaxia e tratamento da lepra/hanseníase⁵⁷ nos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul⁵⁸. Desde a sua inauguração, em 1941, em meio ao governo de Getúlio Vargas, as/os acometidas/os pela enfermidade ou considerados desviantes do padrão social de normalidade precisavam ser segregados e/ou isolados do convívio da porção “sadia” da sociedade, e eram alocados nessa instituição. A criação do asilo-colônia de São Julião, no município de Campo Grande, do então estado único de Mato Grosso, apresentou-se como um modelo objetivo que permite-nos discutir uma diversidade de problemáticas interconectadas, quais sejam: o isolamento e/ou a segregação social enquanto prática regular adotada entre 1930 e 1970 para as/os ditas/os leprosas/os; sua dimensão autoritária, coercitiva, de expediente higienista, vale dizer, em nome das quais muitas pessoas foram capturadas pela polícia sanitária, tratadas como criminosas/os sem ter cometido qualquer crime, perderam suas famílias, tiveram suas histórias interrompidas; foram enfim abandonadas e esquecidas intramuros.

⁵⁶Historiadora. Doutora em História (UFMT). Docente da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso. Publicou artigos e capítulos de livro sobre história da doença, história da lepra/hanseníase e organizou – ao lado de Thiago Costa – a obra, “O jardineiro de Napoleão. Alexander von Humboldt e as imagens de um Brasil/América (sés. XVIII e XIX)” (Curitiba, 2019). Orcid: 0000-0002-4878-4460.

⁵⁷Utilizaremos o termo lepra/hanseníase por se tratar do período de transição da nomenclatura.

⁵⁸O estado de Mato Grosso foi dividido em 1977 e deu origem ao estado de Mato Grosso do Sul.

Por muitos anos, tais práticas eram vistas como a única medida profilática para a doença, o que transformou a lepra em uma patologia social de caráter bastante estigmatizado. O estigma, vale dizer, prejudicava o tratamento não apenas em termos médicos-fisiológicos, como igualmente nos aspectos sociais, psicológicos, afetivos, culturais, entre outros. A doença e o isolamento produziram memórias e marcas indelévels de medo, de insegurança, frustração, dor e diversos traumas, ainda que o isolamento tenha sido suplantado oficialmente em meados de 1986, assim como a substituição oficial da nomenclatura da doença – de lepra para hanseníase – por força de lei.

Neste capítulo, o método da história oral norteou as narrativas que serão descritas e discutidas. Ou seja, adotamos como principal fonte a memória de velho. De acordo com Ecléa Bosi (1979), através da transmissão das experiências, o recontar, rememora-se não apenas o passado, misturando-se com as percepções sobre o presente, mas opera-se também deslocamentos desse conjunto de impressões doravante construídas pela interação do presente com o passado, o que a partir de então passa a ocupar todo o espaço da consciência. O que Bosi enfatiza é que não existe presente sem passado, ou seja, nossas visões e comportamentos estão marcados pela e na memória, por eventos e situações vividas em outros tempos, e a sua rememoração pelo ato da narrativa oral atualiza a identidade e a própria memória. Trata-se, portanto, de memórias vivas em velha/o (BOSI, 1979).

Nesse contexto, surge a necessidade de compreendermos que o hospital asilar São Julião, durante os decênios de 1941 a 1980, era um espaço designado para as pessoas acometidas pela lepra/hanseníase e que tinham sua identidade deteriorada, dificultando assim que pudessem ter como temas centrais em seu cotidiano intramuros questões como identidade e gênero. Pretendemos, pois, analisar a vivência e as estratégias tecidas no cotidiano dentro de uma instituição total, em nosso caso o asilo-colônia São Julião, em Campo Grande/MS, destacando a figura da mulher. Acompanhamos os efeitos deleté-

rios do discurso de senso comum, de concepções sobre as mulheres como seres marcados por certas identidades padronizadas, ligadas à maternidade e ao cuidado, de modo a tornar aparente a ampliação da condenação aos serem internadas no hospital-asilo: além do fato de ser mulher, são leprosas, logo, portadoras de uma dupla gama de pecados. O que, na mentalidade patriarcal, legitimaria os abusos e as violências. É no contexto dessa discussão histórico-política de gênero que se fundamentam as reflexões sobre as dificuldades das mulheres nos processos de traçar táticas de sobrevivência e resistências, tanto na vida em reclusão quanto na reinserção – quando havia – à sociedade.

Sabe-se que ao longo da história as práticas de segregação e exclusão social, como medida política, médico-sanitarista e/ou de outras naturezas, foram constantes e frequentemente empregadas com os mais diversos intuitos. A autoridade e o poder exercidos por meio da manutenção/disposição do corpo do outro são notavelmente emblemáticos no caso da/o doente de lepra/ hanseníase.

O SÃO JULIÃO COMO INSTITUIÇÃO TOTAL

O projeto de higienização progressiva da nação brasileira do então presidente Getúlio Vargas implicou na edificação de 36 asilos-colônias, espalhados em todo o Brasil, entre os anos de 1933 e 1943. A construção do leprosário São Julião teve início em 1937 e sua inauguração deu-se quatro anos mais tarde. Situava-se em um lugar esmo à época – aproximadamente 900 km de distância de Cuiabá, a capital de Mato Grosso, e 17 km de Campo Grande –, fora do perímetro urbano, em uma região de mata nativa e espessa, de árvores altas e frondosas. Por medo da propagação do contágio e pelo grande estigma social da doença, as/os filhas/os das/os leprosas/os/hansenianas/os eram trancadas/os em um “Preventório”, que distava poucos quilômetros do sanatório. Os leprosários eram de fato construídos em locais de difícil acesso, circundados por cercas e/ou muros altos, desenhados com uma arquitetura em forma de pavilhão, e com portões permanentemente

trancados. Guardas sanitários, alguns portando armas de grosso calibre, eram quase todos recrutados entre os próprios leprosos, e tinham a função de capturar fugitivos/os e novas/os enfermas/os. Longe da propaganda oficial, das fotografias de jornal em época de inauguração, as colônias mostravam o seu lado mais obscuro: um local de reclusão e de isolamento, de dor e de consternação, de abandono completo, onde a sociedade confinava os doentes que temia (CASTRO, 2005). Sem função terapêutica clara, esses estabelecimentos tinham o objetivo apenas de conter o avanço da doença ou dos doentes. No início do século XX, havia 19 instituições de segregamento dos portadores de lepra no país. Dois desses edifícios estavam na cidade do Rio de Janeiro, em São Paulo encontrava-se o leprosário de São Roque, a maior colônia-asilo do Brasil, e em Cuiabá, o quinto prédio mais antigo do país destinado a este fim estava sendo demolido pelo lastimável estado de sucateamento do edifício.

Entre os anos de 1941 e 1971, o leprosário São Julião recebeu duas inaugurações. Mesmo sendo aberto em 1941, a instituição contou com o financiamento do governo federal apenas até 1945. Após esse período, torna-se então um “repositório” para os sujeitos “indesejados” ou desviantes da norma social vigente. E, assim, em situação de abandono, o leprosário – e as pessoas ali internas – ficaram quase quinze anos sem nenhum tipo de ajuda ou auxílio. Eram internado/as para morrer, em total esquecimento. No decorrer da década de 1960, no entanto, missões estrangeiras de caráter filantrópico vinculadas à Igreja Católica começam a visitar o interior brasileiro e, em particular, os arredores da cidade de Campo Grande. Ao tomarem conhecimento do lugar e, diante da condição da catástrofe verificada, enviamos diversos esforços de modo a adquirir a administração do local, estabelecendo uma parceira eclesiástica e também com iniciativa privada de inclinação religiosa. Deste modo, em 1971 ocorre uma transição, uma concessão: de iniciativa pública, o São Julião passa para a iniciativa filantrópica,

e deixa de ser entidade administrada pelo o estado. Analogamente, deixa de ser de asilo-colônia passa a ser um hospital-asilar.

De acordo com a arquiteta Elizabeth Amorim de Castro, os hospitais e os leprosários deveriam seguir os preceitos higiênicos de práticas e técnicas científicas de sua época. Para Castro, “Assim como a modernidade, o Leprosário não poderia estar somente em sua arquitetura, também não deveria ser entendida apenas pela sua relação com uma política higienista de urbanização” (CASTRO, 2005). Era, de fato, uma estrutura física que articulava um conceito, uma forma de pensar; concebida, deste modo, enquanto uma instituição total, de confinamento dos corpos e de dissolução das vontades. Para o conceito de “Instituição Total” orientamo-nos pela definição do sociólogo Erving Goffman, que a descreve “[...] como um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, leva uma vida fechada e formalmente administrada” (GOFFMAN, 1961, p. 11). Goffman afirma que toda instituição tende ao “fechamento”. Em nossa sociedade ocidental, pode-se observar aquelas que são mais “fechadas” que outras, e “Seu ‘fechamento’ ou seu caráter total é simbolizado pela barreira à relação social com o mundo externo [...]: portas fechadas, paredes altas, arame farpado” (GOFFMAN, 1975, p. 12). Em seu parecer,

Em primeiro lugar, instituições criadas para cuidar das pessoas que, segundo se pensa, são incapazes e inofensivas; nesse caso estão as casas para cegos, velhos, órfãos e indigentes. **Em segundo lugar, há locais estabelecidos para cuidar de pessoas consideradas incapazes de cuidar de si mesmas e que são também uma ameaça à comunidade, embora de maneira não intencional; sanatórios para tuberculosos, hospitais para doentes mentais e leprosários** [grifos nossos]. Um terceiro tipo de instituição total é organizado para proteger a comunidade contra perigos intencionais, e

o bem-estar das pessoas assim isoladas não constitui o problema imediato: cadeias, penitenciárias, campos de prisioneiros de guerra, campos de concentração. Em quarto lugar, há instituições estabelecidas com a intenção de realizar de modo mais adequado alguma tarefa de trabalho, e que se justificam apenas através de tais fundamentos instrumentais: quartéis, navios, escolas internas, campos de trabalho, colônias e grandes mansões (do ponto de vista dos que vivem nas moradias dos empregados). Finalmente, há os estabelecimentos destinados a servir de refúgio do mundo, embora muitas vezes sirvam também como locais de instrução para os religiosos; entre exemplos de tais instituições, é possível citar abadias, mosteiros, conventos e outros claustros (GOFFMAN, 1975, p. 16-17).

Goffman, portanto, pauta-se nas características das instituições totais, e do seu papel social, para compreender de que maneira esses espaços “fechados” agem no inconsciente e de que modo operam transformações dramáticas do ponto de vista pessoal. No longo governo de Vargas, ocorre uma sistematização da perseguição e das prisões violentas, que arrancam do convívio social e insere as/os enfermas/os em uma instituição total de caráter mista (feminino e masculino). Essas instituições, que se constituíram e ainda se constituem em locais específicos de exclusão, encerrando em seus muros detentas/os, doentes e leprosas/os, em verdade, respondem às necessidades demandadas pela sociedade. Instituições como a prisão, por exemplo, são materializações espaciais de um instrumento para punir as pessoas consideradas perigosas à ordem pública. Do mesmo modo os leprosários: instituições de saúde destinadas ao isolamento dos doentes de lepra, também funcionaram como um elemento de proteção da sociedade frente à ameaça de contaminação pela doença.

A CONDIÇÃO DA MULHER COM LEPROSA: OBJETO/ABJETO

É, pois, dentro da problemática das/os acometidas/os pela lepra/hanseníase e do seu isolamento compulsório que aflora outra questão: a do gênero. Isto é, a profilaxia e o estigma distintos direcionados ao homem e à mulher enferma em situação de isolamento em uma instituição de caráter total, bem como suas estratégias de sobrevivência e manutenção de subjetividades no interior desse ambiente de controle.

Neste contexto de aparente ruptura dos jugos tradicionais entre dominados e dominantes, os privilegiados promovem a coerção explicitando as relações de poderes e governanças existentes, de modo a invisibilizar aquelas/es compreendidas/os como vulneráveis. Poder-se-ia pensar: qual a condição imposta à mulher em um leprosário? No século XX, permanecem destinadas às mulheres diversas funções sociais, que são funções diretamente associadas ao gênero. Entretanto, em um hospital asilar, embora aprisionadas ali, no leprosário a mulher não tem casa ou segurança, somente mediante ao casamento heterossexual. Quase sempre forçado. E não cuidam das/os filhas/os; muito pelo contrário, pois, têm suas/seus filhas/os arrancado/as de seus braços imediatamente após a saída de seus ventres. As mulheres tinham sua maternidade roubada, proibida, e suas/seus filhas/os eram depositadas/os em um educandário/preventório para órfãos de pais vivos. Ou seja, as pessoas que tivessem filhos dentro de um hospital-colônia para leprosos, deveriam depositá-los em um educandário próximo, onde as crianças ficariam igualmente enclausurados, partilhando o mesmo destino dos pais. De dentro de um educandário/preventório, as crianças saíam apenas e somente por dois motivos, a saber: 1) se completasse a maioridade e 2) se por tristeza do destino, herdasse a mesma enfermidade de suas mães e seus pais – e aí eram internos em um leprosário –.

Em um ambiente de exclusão e segregação exercido, sobretudo, contra a figura da mulher, devemos levar em consideração as múltiplas identidades discutidas pelas intelectuais Kimberlé Crenshaw (1989) e

Carla Akotirene (2018). Ambas as autoras abordam a interseccionalidade e, assim, elaboram uma análise do feminismo para todas, abarcando as diversas/plurais interconexões entre a opressão e violência a partir de marcadores sociais da diferença. É de fundamental importância a análise crítica interseccional tal como desenvolvida pelas feministas. Em nosso trabalho apropriamo-nos do instrumental teórico fornecido pelas autoras, pois, no escrutínio do cotidiano feminino no interior de uma instituição total – como o leprosário –, alicerçamos as investigações em um triplé, tal como discutido por Crenshaw e Akotirene, a saber: o gênero (mulher), classe (de subalterna) e condição fisiológica (enferma). E, assim, as condições de precariedade e opressão à mulher com lepra tornam-se mais clara por meio de um aparato específico de estudo.

Em nossas entrevistas e visitas ao atual hospital-asilo São Julião, no deparamos com a história de “Jota”⁵⁹. Uma mulher com deficiência intelectual, chamada de “gorda e branca” pelos outros enclausurados. Suas características físicas incluem 1,55 ou 1,60m de altura, com peso entre 70 a 75 quilos, pele clara, olhos e cabelos escuros. Jota foi vítima do patriarcado, seu corpo foi torturado e violentado tantas vezes que os próprios enfermos a consideravam um ser “abjeto”, sem dignidade, sem vontades. Sua internação foi compulsória, não tendo quaisquer indícios de que era portadora da lepra/hanseníase antes de sua internação. De acordo com Ramos (2011),

O regulamento dizia que, mesmo com exames negativos, se o sujeito apresentasse essas manchas, continuaria sendo suspeito e deveria ser tratado de acordo com os rigores da lei. Quando a freira mãe descobriu as mulheres prostituídas na cadeia da colônia, os doentes contavam que a branca louca, era única filha entre vários irmãos que, ao disputarem uma herança, conseguiram

⁵⁹ As visitas e as entrevistas ocorreram em julho de 2019 e janeiro de 2020. E foram interrompidas por conta da pandemia. “Jota”, para preservar seu nome e identidade, foi uma das muitas histórias e personagens reais que viveram e morreram em clausuro no São Julião. Seu esquecimento em vida estimulou nossos esforços de lembrá-la, agora, em sua morte.

declará-la morféctica e interná-la, onde acabou do jeito que foi encontrada (RAMOS, 2011, p. 194).

À época, o aprisionamento dos corpos em um leprosário se dava simplesmente por uma denúncia, frequentemente anônima. Não era necessária nenhuma comprovação da doença propriamente. Bastava a “opinião idônea” de alguém, baseada em qualquer sintoma, sobretudo, uma mancha na pele. “Jota”, conforme Ramos (2011), provinha de uma família rica, que tinha grandes poções de terra, e seus irmãos a quiseram excluir do inventário, por isso, a internaram. De acordo com a irmã Silvia – a freira que reconstruiu o hospital na década de 1970 e desde então continua como a principal administradora da instituição – os irmãos inicialmente tentaram prendê-la como “louca”, mas como não havia hospício em Campo Grande (atual estado de Mato Grosso do Sul), e todo o tramite processual para interná-la no Aduito Botelho⁶⁰ ou prendê-la na cadeia municipal era um bastante moroso, além de uma exposição da família, a resposta mais rápida era de denunciarem para a polícia como leprosa.

Nos 36 asilos-colônias construídos por Vargas entre os anos de 1937 e 1945, o projeto arquitetônico era idêntico: muros altos, o prédio da administração, as casas dos funcionários, o ambulatório do médico, a farmácia, o parlatório, os pavilhões, as casas geminadas para casais, a lavadeira, o refeitório/cozinha, o cemitério e a cadeia. A cadeia – e o cemitério, claro – era um prédio/instalação bastante comum nos leprosários brasileiros. De acordo com entrevistas colhidas, a cadeia do São Julião havia uma movimentação incomum. Sobretudo, durante as noites, em que duas celas específicas onde estavam aprisionadas duas moças – uma mulher em cada cela – eram abusadas/violentadas pelos homens/doentes/acometidos daquela instituição. Os homens pagavam aos guardas noturnos com trabalhos, favores, restos de comidas ou – quando tinham – algum dinheiro trocado. Uma mulher era a deficiente intelectual, “Jota”, e a outra, diziam, como para justificar as agressões,

⁶⁰O hospital manicomial “Aduito Botelho” inaugurada no ano de 1957, localizada em Cuiabá, Mato Grosso.

gostava de bebida e era muito bonita, “quase sem feridas”. Com exceção da irmã Silvia, os outros depoentes – homens, em sua maioria – não demonstraram espanto ou enternecimento ao relatar o caso. A palavra “estupro” também não foi usada em momento algum. A irmã Silvia descreveu o ocorrido na cadeia do São Julião da seguinte forma:

[...] certo dia o senhor Felício, que sempre foi muito responsável, ficou embriagado, entrou em minha sala aos berros, gritava que deveria ser preso, ordenava “prenda-me na cadeia do São Julião”. Mesmo com a explicação de que não iria fazer, ele por livre e espontânea vontade se trancafiou em uma cela. Este acontecimento me apresentou a cadeia e uma das prisioneiras, a [Jota]. Voltei mais tarde com um dos voluntários para conversar com ele e convencê-lo a sair de lá quando ouvi os gritos de uma mulher (VECELIO e DOBASHI, 2016, p. 23).

Figura 01: Jota no cárcere. A imagem foi alterada para proteção da identidade da vítima. Fonte: Acervo do Hospital São Julião, cedido pela irmã Silvia.



Na cadeia, a irmã Silvia se depara com diversas cenas de violência, violência de gênero: a privação de liberdade e de cuidado, a expropriação de vontade, o abuso do corpo. Em suas palavras, a cadeia era onde ficavam presos apenas aqueles que tentavam fugir. Mas, conforme irmã Silvia, “Haviam na cadeia duas celas, onde eram guardadas – presas – duas moças, que eram forçadas a servirem os homens em troca de trocados, pagos ao guarda responsável pelas celas” (entrevista

concedida em 2019/2020). Durante a entrevista, a freira aponta para uma fotografia em um livro aberto em sua mesa: “Esta é [Jota]. Era deficiente e tinha uma outra, na outra cela. O guarda, que também era um doente, leproso, deixava passar todo mundo que pagava o que se pedia, trocado mesmo” (*idem, ibidem*). Ainda segundo a religiosa, a “outra moça”, assim que libertada conseguiu fugir e nunca mais foi vista. Era uma “paraguaia muito bonita”, dizia.

Na obra “História sem nome. Lembranças de uma menina quase gêmea” (2011), Lenilde Ramos afirma que

A freira mãe ficou intrigada quando viu duas mulheres na cadeia, uma em cada cela. Uma era branca e gorda e não falava coisa com coisa. Às vezes tinha lampejos de consciência, mas logo pirava. A outra era mais nova e, mesmo com os pés tortos e os cotovelos cheios de feridas, mostrava uma beleza maltrata e inquestionável. Qual era o crime delas? O delegado, que era doente antigo, engasgava-se todo e não dava desculpa convincente. Porém, a resposta veio rápida pela língua do povo. Ele as vendia aos homens, que à noite faziam fila para estar com elas por alguns trocados. A freira mãe virou um bicho e partiu com tudo para cima do velho delegado. Assim, entre armas recolhidas, pressão em cima da cachaça e ordem na safadeza, não era novidade que ela estivesse jurada de morte (RAMOS, 2011, p. 176).

Na citação acima conseguimos vislumbrar as relações de forças atravessadas pela categoria de gênero, condição física e classe (aprisionada e solteira) que pairavam na instituição intramuros. A prisioneira “gorda e branca”, a qual nomeamos de Jota, tinha um sofrimento mental. Durante as entrevistas e pesquisa, não conseguimos identificar se já era portadora de um trauma neurológico ou se adquiriu/desenvolveu durante o aprisionamento. O que a irmã Sílvia nos relatou é que “todos aqueles maus tratos arruinaram ainda mais a sua saúde física e mental”. Pois, Jota, depois de contrair no clausuro a lepra/hanseníase,

tornou-se também diabética, o que agravava as chagas e as úlceras de suas extremidades, provocando deformidades e amputações.

Não encontramos, na literatura acadêmica brasileira, estudos que abordem as questões de gênero dentro de leprosários; existe, sim, uma farta análise sobre o cotidiano, pautada sobretudo no prisma genérico de aprisionados (homens e mulheres) como submetidos igualmente à mesma injustiça social – o cárcere por motivo de doença –. Entretanto, observamos que se torna imprescindível uma análise interseccional do cotidiano no São Julião, exatamente porque lá não existia equidade de gênero, o que produzia ainda mais violência em determinados grupos, a saber, as mulheres e homoafetivos. Nessa perspectiva, podemos nos ater ao texto de Chimamanda Adichie “O perigo de uma história única”, que aborda a criação de estereótipos e arquétipos discursivos que se transformam em “verdades absolutas” sobre a/o Outra/o. No caso de Jota, não é possível dissociar o gênero da sua condição de deficiência – física e mental – e o sofrimento das internas exploradas sexualmente. Tanto Chimamanda Adichie quanto Kimbéle Crenshaw (2002) compreendem que existem relações de poder que transpassam as esferas institucionais, que estão presentes em todas as instâncias da sociedade, se projetando por todo tecido social. Conforme Adichie, o “Poder é a habilidade de não só contar a história de uma outra pessoa, mas de fazer a história definitiva daquela pessoa” (ADICHIE, 2009).

Nesse sentido, destaca-se a figura de outra mulher, a irmã Silvia, que entre outras/os voluntárias/os, usou seu *status* de mulher branca e europeia, representante da Igreja Católica, e ajudou a reescrever histórias que haviam sido interrompidas pelos aprisionamentos compulsórios e a violência cotidiana na instituição e nessa sociedade. Assim, quais são as histórias dessas personagens? A irmã Silvia, ao impulsionar e elaborar estratégias de acolhimento e cuidado, promoveu uma reescrita de histórias e a redefinição identitária daquelas pessoas. Ao se deparar com a situação dos estupro reiterados e de ordem quase institucional, a religiosa traçou um plano para retirar do cárcere as mulheres

aprisionadas utilizando sua posição de privilégio perante os doentes, que até então eram a única autoridade na instituição, responsáveis por manter a rotina do local com o abandono do governo federal quatro anos após a inauguração. Conforme a irmã Silvia,

Despistei o carcereiro pedindo que ele fosse esperar a ambulância que viria de Cuiabá. Vesti um hábito no rapaz voluntário que estava comigo e assim conseguimos retirar da cela aquela pobre mulher que estava encarcerada há muitos anos e onde engravidou cinco vezes (VECELLIO e DOBASHI, 2016, p. 24).

Ao trato das mulheres leprosas/hansenianas foi imposto aspectos de animalização, de reificação de seres tornados objetos abjetos. Jota, que se tornou uma prisioneira por ação dos irmãos, foi explorada sexualmente durante anos e engravidou cinco – ou mais vezes – de seus estupradores. Enquanto prisioneira e leprosa/hanseniana, era violentada por vários homens e gerava filhas/os que eram sequestradas/os antes mesmo de poder sugar o colostro e/ou leite materno, que é de direito natural para a criança recém-nascida/o. A mulher na condição de leprosa/hanseniana era negada sua maternidade, suas e seus filhas/os eram retiradas/os ao nascer e enclausuradas/os em outra instituição, o Educandário “Getúlio Vargas”, e assim era negada/o também a qualidade de viver em um núcleo familiar. Essas crianças carregavam para toda a vida o estigma de ser fruto/filha/o de morféticas/os, uma prole degenerada.

A negação da humanidade para essas mulheres e crianças acarretou no seu silenciamento. Para reverter tal situação, é necessário lembrar o papel que o discurso tem, neste caso, principalmente o discurso médico e científico adotado pelo Estado. O discurso não é como uma frívola retórica, mas como uma estrutura que pode alterar o imaginário social. As mulheres acometidas pela enfermidade da lepra/hanseníase sofriam duplamente, também pela “negação da maternidade” como chamaremos aqui. Destacamos não apenas a situação maternal, da relação

afetiva com o filho recém-nascido, mas a brutalidade da negação em reconhecer a condição física vulnerável da mulher parturiente, aquela que entrava no São Julião já gestante, e que, portanto, requer cuidados básicos, como descanso e alimentação. Não apenas aquelas vítimas de estupros, mas toda aquela que vivia sob o regime de enclausuramento no asilo-colônia, como as casadas, eram negadas a maternidade, em conformidade com a lei nº 610/1949 que em seu artigo 15º, versava que “Todo recém-nascido, filho de doente de lepra, será compulsória e imediatamente afastado da convivência dos Pais” (BRASIL, 1949).

Não é difícil concluir que Jota e as outras mulheres aprisionadas no leprosário eram vistas ora como propriedade ora seres abjetos, sem identidade. Não eram consideradas pessoas, tanto por parte do estado quanto entre aqueles que dividiam o mesmo destino da clausura. Essa negação do ser mulher era instrumental e necessária na demanda de sua exploração. O atributo de gênero só era dado quando os homens aprisionados as violentavam sexualmente, pois demonstravam seu domínio e as diminuía ao lugar de animal irracional. Colocamos um adendo aqui par entender a condição das mulheres portadoras do mal de Hansen.

Sobre a maternidade proibida para as enfermas, podemos perceber uma perversa discursividade do governo que concebia a vida afetiva e sexual dos portadores de lepra como um problema “populacional”, elaborando políticas condizentes de intervenção. Ainda estavam em dúvida sobre a transmissão do bacilo, se era passado durante as relações sexuais ou se podia ser herdada/o. Porém, para essa população, a reprodução em si era vista como problemática, pois, tornara-se praticamente consenso que por causa do perigo de contágio, as/os leprosas/os/hansenianas/os não deviam cuidar de suas filhas e dos seus filhos “sadios”. Não faltavam especialistas opinando que uma política de esterilização dos pacientes internados nas colônias diminuiria a necessidade de criar educandários (orfanatos para essas/es filhas/os), reduzindo assim os encargos do Estado e das associações filantrópicas (SERRES, 2004, p. 60).

No caso de Jota, de acordo com a irmã Sílvia, como se não bastasse, o pior estava por vir. Após sua retirada do cárcere, ela demonstrou inadaptação com a vida fora a cadeia do asilo-colônia, espaço que era escuro, úmido e com as paredes se deteriorando com cheiro acre de urina e fezes que vinha de seu estrato. Jota tinha grande dificuldade de mobilidade, devido as consequências da lepra/Hanseníase que afetou a extremidade de seus pés, deixando-os insensíveis. Ou seja, a paciente não percebia que havia se ferido durante seu aprisionamento, transformando-se em uma úlcera e acometendo seus ossos, não restando outra solução senão a amputação. A hanseníase, quando não cuidada, uma simples ferida agrava-se ao ponto de apodrecer todo o membro, afetando inclusive os ossos. Conforme a irmã Sílvia,

Fora da cadeia ela não suportava a claridade e andava com o tronco dobrado. Nós a colocamos num dos pavilhões para o desgosto do carcereiro e de outros homens. Achávamos que estivesse protegida, mas numa noite Zé Braga cortou a tela da janela e entrou no quarto. E mais uma vez [Jota] foi usada (VECELLIO e DOBASHI, 2016, p. 24).

O episódio narrado acima revela e demonstra a intensidade da vulnerabilidade e das agressões sofridas contra as mulheres, bem como a existência de múltiplas dinâmicas violentas em uma instituição intramuros. Mesmo fora de seu cárcere, se recuperando das feridas abertas em seus pés, mãos e cotovelos, Jota continuava a ser vítima. Talvez nunca mais conseguisse reconstruir sua dignidade e humanidade roubadas. Naquela noite, Jota foi mais uma vez “usada”. Ou seja, violentada, como se seu corpo pertencesse a aqueles homens que tivessem fome, animalizada durante o ato. Jota é a “Outra”, a “que gosta”, afirmação dos violadores que agem como mecanismo de defesa do Ego, que recusa em reconhecer em si algo mal, e a desqualificação das vontades e dos corpos alheios, neste caso, o feminino, reflete a perversidade da relação de dominado e de dominante.

Os relatos, ainda que numa perspectiva de análise pontual, já que versam sobre uma única pessoa – a vida de Jota –, abordam situações e correlações de forças sobre o corpo da mulher que gerava medos, incertezas e inseguranças que assolavam todas as mulheres, numa perspectiva ampla. Mesmo que no interior de uma instituição, ou seja, com leis e estado de governança que se estabeleceu paralelamente à comunidade externa, os pilares morais e comportamentais estavam alicerçados na trindade do patriarcalismo, do machismo e no racismo/preconceito. A continuidade da descrição da irmã Silvia a respeito da noite em que, fora da cadeia, Jota ainda foi abusada, é terrível. Demonstra ao mesmo tempo, a falência da instituição do estado como mecanismo de preservação da vida e da dignidade e, ainda, o nível sub-humano em que a mulher é submetida.

De madrugada ela fugiu e presenciamos uma grotesca procição: [Jota] nua e mancando (seu calcanhar apodrecera na cadeia) à frente de um grupo de homens que tinha ido à sua procura. Cada um, por estranho que pareça, levava um ramo, um galho, um graveto. Uma triste paródia do domingo de ramos (VECELLIO e DOBASHI, 2016, p. 24).

O discurso patriarcal é utilizado para manter legítima essas violências. A divisão projeta duas atitudes que vivem em conflito na psique do sujeito masculino e/ou homens e suas instituições referentes à realidade externa: “only one part of the ego - the ‘good’ accepting and benevolent - is experienced as ‘self’: the rest - the ‘bad’ rejecting and malevolente - is projected onto ‘Other’ and experienced as external” (KILOMBA, 2010, p. 18). Assim, mesmo vítima, Jota era compreendida como a “Outra”, passível de sofrimento, que era expurgada através da opressão sexual, como responsável pela violência que sofria.

A questão da violência sexual sempre esteve e ainda está arraigada no imaginário colonial brasileiro. Uma microfísica do poder intra e extramuro, sobre os corpos de mulheres, de crianças, de deficientes,

entre outros sujeitos que estão na falésia da vulnerabilidade. Pois, tanto no passado quanto no presente, existem inúmeros relatos de como as instituições do estado, a polícia e o judiciário consistem em entidades corporativistas, machistas; ao ponto de responsabilizar a vítima por todas as agressões que sofreram no corpo e na psique, as humilham e as culpabilizam. Esse machismo institucional compreende a violência sexual ou/e estupro como crime menor, reflexo da nossa sociedade patriarcal. No asilo-colônia, essa relação de força e dominação sobre os corpos femininos persistia. O que nos leva a pensar como as pessoas se mostravam coniventes com aquela situação e aceitavam com normalidade a situação da Jota e de outras no São Julião.

De acordo com a irmã Silvia, Jota não se entrega, corre mesmo com os pés desprendendo-se do corpo, deformados pela doença. Ensanguentada, ela grita por ajuda, pede socorro. Gritos que ecoam e se transformam em armas, rompem o silêncio e a tranquilidade da noite. Jota utiliza a voz como artifício de resistência e existência. Chama a atenção das “outras” enfermas que rapidamente procuram a irmã Silvia, que percebe toda a intranquilidade e também grita por ajuda, conclama as voluntárias e voluntários para acudir e amparar Jota. Após essa inesperada e insólita cena, irmã Silvia começou a se atentar para as questões da vivência e resistência das mulheres no São Julião. Conforme a freira, “Tentamos criar uma rede de solidariedade e defesa da mulher, para impedir que estes episódios acontecessem novamente” (entrevistada concedida em 2020). Podemos nos perguntar: qual seria o destino de Jota se outra mulher, a irmã Silvia, não tivesse tomado o São Julião? Durante as entrevistas, a irmã Silvia, uma senhora de 91 anos na época, demonstra consternação ao relatar a história de Jota. Afirmou várias vezes, com um sotaque que variava entre o italiano e o alemão – idioma materno e o de seus pais –, que todas as vezes que quase desistiu, Jota emergia em seus pensamentos.

Anos depois daquela caçada/perseguição, Jota falece. Triste, cega – efeito colateral da medicação –, com as pernas amputadas – sequelas

da enfermidade – e desatinada: a representação máxima da mulher abjeto em nossa sociedade. Seu corpo foi enterrado no cemitério do São Julião, numa época que ainda eram proibidos os sepultamentos das/os acometidas/os em outro lugar. Podemos compreender, que Jota era sua própria casa, como a canção do grupo musical Francisca, el hombre: “ela era o seu próprio lar”. “Ela desatinou, desatou os nós, foi viver só”. Habitava sua própria mente, se redefinido, se remontando e resistindo. Sempre com a mesma força, ímpeto e coragem que teve naquela madrugada em que correu e lutou contra os seus algozes caçadores, até sangrar e despedaçar seus pés deformados, mesmo ferida, naquele dia existiu e resistiu!

A história de Jota representa a história de um ser reificado dentro de uma instituição de caráter total. A partir dos abusos e violências, primeiro dos irmãos e depois dos outros internos, contra o seu corpo e contra a sua vida, verificamos que as mulheres, para não ter o mesmo fim que Jota, traçavam estratégias de sobrevivências e resistências dentro do São Julião, a saber: o casamento; as barricadas nas janelas e portas, que eram reconstruídas diariamente pelas enfermas “solteiras” do pavilhão 35, “o pavilhão feminino”; e, com a chegada da irmã Silvia, que usava do seu privilégio de ser a representação da Igreja, branca e europeia, emprega sua voz e força para promover uma reconstrução do espaço. A religiosa tinha especial atenção as mulheres daquela instituição. Em suas palavras, “nenhuma paciente passaria o horror de Jota” (entrevista concedida em 2020).

ANOTAÇÕES FINAIS

Numa instituição total, como o leprosário São Julião, devemos destacar que o papel do gênero estava longe de produzir a impressão de estabilidade em uma matriz heterossexual ou heterocisnormativa. De acordo com Judith Butler (2016), a regulação é anterior ao gênero, ou seja, é a sujeição que produz as regulações. Para a autora, Foucault já falava sobre a sujeição e a regulação. A primeira, “o poder regulador

não apenas age sobre um sujeito pré-existente”, assim como assujeita e condiciona este sujeito. A segunda, “tornar-se sujeitada/o a uma regulação significa tornar-se subjetivada/o por ela, ou seja, vir a ser um sujeito precisamente por ser regulada/o”. Ambas as advertências se interligam no sentido de um discurso regulador que sujeita a questão de gênero (BUTLER, 2016, p. 693). Mas Butler (2016) opõe-se a Foucault, já que este compreende a regulação de gênero apenas como uma instância ou um aspecto do poder regulador. Em sua abrangência histórica, social e cultural das normas regulatórias e disciplinares, propõe a questão de gênero como fragmento de um poder muito amplo e complexo. Para Butler, “Eu argumentaria contra a subsunção de gênero ao poder regulador, afirmando que o aparato regulatório que governa o gênero é ele próprio específico do gênero” (BUTLER, 2016, p. 493).

É no contexto dessa discussão histórico-política de gênero que se fundamentam as reflexões sobre as dificuldades das mulheres nos processos de traçar táticas de sobrevivência e resistência, tanto na vida em reclusão como na volta à sociedade. Sabe-se que, ao longo da história, as práticas de segregação e exclusão social, como medida política, médico-sanitarista e/ou de outras naturezas, foram constantes e frequentemente empregadas com os mais diversos intuitos. Podemos afirmar que o asilo São Julião abrigou ou/e aprisionou inúmeras narrativas, histórias cotidianas de doentes segregadas/os e isoladas/os do mundo externo pela distância, por muros altos e o estigma que marcava a interrupção da continuidade de uma vida extramuros as/aos acometidas/os.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Polém, 2019.
- BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BUTLER, Judith. “Regulações de gênero”. In: **Traduções da Cultura. Perspectivas crítica feministas (1970-2010)**. Editora UFSC, 2016.

CASTRO, Elizabeth Amorim. **O LEPROSÁRIO SÃO ROQUE E A MODERNIDADE: Uma abordagem da Hanseníase na perspectiva da relação Espaço-Tempo.** Dissertação de Mestrado: Universidade Federal do Paraná, 2005.

CRENSHAW, Kimberlé. “Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero”. **Revista Estudos Feministas**, 2002, vol.10, n.1, p. 171-188.

GOFFMAN, Erving. **Estigma. Notas sobre a manipulação da Identidade Deteriorada.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

KILOMBA, Grada. **Plantation Memories: Episodes of Everyday Racism.** Münster: Unrast Verlag. 2. Auflage, 2010.

RAMOS, Lenilde. **História sem nome: lembrança de uma menina quase gêmea.** Campo Grande: Ed.: UFMS, 2011.

VECELLIO, Irmã Silvia; DOBASHI, Beatriz Figueiredo. **História do São Julião.** Campo Grande/MS: Edição do autor, 2016.

VIDEO - **Chimamanda Adichie:** o perigo de uma única história. TEDGlobal, 2009.

SOBRE OS ORGANIZADORES

THIAGO COSTA

Historiador. Doutorando em Estética e História da Arte pela USP. Autor de “O Brasil Pitoresco de J-B. Debret ou Debret, artista-viajante” (RJ, 2015). Docente do IFMT – campus Fronteira Oeste/Pontes e Lacerda.

E-mail: thiagocosta248@yahoo.com.br.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2965-8418>

RENATO CESAR CANI

Doutor em Filosofia (2022) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Mestre em Filosofia (2017) pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Licenciado em Filosofia (2016) também pela UFPR e Bacharel em Filosofia (2013) pela Faculdade São Luiz. Atualmente, é Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), atuando no Campus Pontes e Lacerda/Fronteira Oeste. Desenvolve pesquisas nas áreas de Filosofia da Ciência, Epistemologia e Metafísica.

E-mail: renatocani@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1460-8450>

EVANDRO SANTOS DUARTE

Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. Licenciado em Filosofia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (2013). Especialista em Docência no Ensino Superior pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (2013). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (2018).

E-mail: evandroduarte@gmail.com.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3781-4385>

ARIADNE MARINHO

Historiadora. Doutora em História pela UFMT. Docente da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso. Publicou artigos e capítulos de livro sobre história da doença, história da lepra/hanseníase e organizou – ao lado de Thiago Costa – a obra, “O jardineiro de Napoleão. Alexander von Humboldt e as imagens de um Brasil/América (sés. XVIII e XIX)” (Curitiba, 2019).

E-mail: dinhaamm@hotmail.com.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4878-4460>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Análitica Existencial 104, 105
Antonio Gramsci 12, 37, 57, 58
Análise do Discurso 14, 171, 172, 187
Apropriação 13, 104, 105, 113, 120, 124, 126, 128
Artista 90, 94, 103, 105, 106, 108, 111, 112, 114, 117, 125-127
Associações de Cultura 41, 44, 53, 55
Autorretratos 103, 104, 107, 108, 112-114, 119, 120, 126, 128

B

Bullying 199

C

Capitalismo 38, 40, 46, 52, 56, 63, 69, 73, 78, 80, 81, 83, 91, 97, 100, 102
Compreensão Social 67
Condorcet 12, 59, 61, 63-67, 71-76
Conselhos de Fábrica 40, 45-50, 52, 53, 55, 56
Conspiração 131, 136, 138, 141, 142
Contemporaneidade 18, 21, 29, 38
Crença 32, 69, 94, 130, 131, 135, 138, 142
Currículo 14, 23, 31, 149-151, 154, 155, 157, 158, 160-163, 165-170, 196

D

Dasein 105, 120, 126
Democracia 14, 20, 48, 69, 72, 76, 149-151, 154-161, 163-170
Desinformação 14, 130, 131, 133-136
Diversidade 8, 15, 25, 35, 172, 181, 184, 187, 204, 205
Diálogo Igualitário 201
Diálogo 17, 18, 20, 21, 26-28, 35, 36, 45, 62, 144, 200, 201, 203

E

Edgar Zilsel 13, 77, 78
Educação Libertadora 18, 27, 28

Educação Linguística Crítica 15, 191, 192, 202

Educação 7, 9, 11, 12, 14, 15, 17-20, 23, 24, 26-38, 44, 45, 47, 51, 53, 55, 56, 58, 59, 66, 68, 69, 76, 87, 149-171, 174, 175, 183, 188, 189, 191, 192, 195, 196, 200-204, 225

Emancipação 10, 38, 39, 41, 44, 47, 50-52, 54-56, 61, 64, 66, 70, 74, 159-161, 170

Ensino Público 66

Escola 17, 23, 29-31, 33-35, 37, 44, 45, 49, 57, 67, 76, 93, 129, 146, 149, 151-157, 160, 161, 163, 164, 167-170, 174, 183-186, 189-191, 194, 196, 197, 200, 204

Estágio Docente Obrigatório 190

F

Fake News 62, 131, 133, 147
Finitud 104, 115, 116, 120, 126
Formação Humana 12, 37, 38, 41, 45, 47, 49, 56, 58, 62, 65, 68-70, 73, 75, 76, 153

Francis Bacon 95

G

Gestão 14, 30, 31, 34, 47, 149-151, 154, 155, 157-170
Gênero 8, 9, 14, 15, 154, 164, 171, 172, 174, 175, 180-187, 193, 194, 202, 203, 206, 207, 211, 212, 214-216, 218, 222-224

H

Hanseníase 205-207, 211, 212, 215, 217, 219, 224, 225
Homofobia 15, 152, 189, 191, 196, 201
Hospital-Colônia 15, 205, 211

I

Igualdade 53, 60, 66, 67, 70, 71, 73, 74, 158, 160, 186, 202
Indivíduo 13, 60, 62, 73, 77, 78, 95, 97, 98, 100, 132, 143, 144, 173, 175, 178, 187
Instituição Total 206, 207, 209, 210, 212, 222
Interseccionalidade 11, 14, 15, 191, 193, 202, 204, 212, 223
Invenção da Ciência 13, 77, 84, 95
Inédito-Viável 18, 23-25, 31

L

Leprosário 207-209, 211-213, 218, 222, 224

Liberdade 18, 23, 36, 38, 44, 48, 52, 56, 57, 61, 66, 71, 158-160, 166, 169, 192, 203, 204, 214

Luta política 12, 34, 37, 43, 45, 51, 55, 56

M

Martin Heidegger 105
Memória 86, 134, 173, 206, 223
Modernidade 78, 81, 99, 100, 209, 224
Mulheres 15, 16, 21, 27, 28, 33, 61, 85, 171, 193, 202, 207, 211, 212, 215-223

O

Organização da Cultura 12, 37, 42, 55, 76

P

Partido Político 40, 54
Paulo Freire 12, 17-23, 26, 29, 31, 32, 34-36, 152, 192, 199
Pedagogia da Esperança 12, 17-24, 26, 28-32, 34-36
Política 7-9, 11, 12, 17-19, 21, 23, 25-27, 30, 32-34, 36-40, 43, 45, 48, 50-57, 59, 61, 67, 71-73, 76, 87, 95, 96, 130, 131, 138, 143, 144, 146-148, 156, 157, 160-162, 164-166, 170, 190, 191, 193, 202, 207, 209, 218, 223

Práxis Política 48, 51, 57

Pós-verdade 13, 14, 129-138, 142, 145-147

R

Razão Coletiva 61, 70-73, 75
Rembrandt 13, 103-128

S

Sonhos Possíveis 18, 23, 24, 26, 28, 36
São Julião 15, 205-208, 212-214, 216, 218, 221-224

T

Terraplanismo 13, 129, 137, 141, 142, 147
Transfobia 15, 189, 191, 196, 201

V

Verdade 44, 61, 64, 72, 74, 132, 135, 145, 147, 182, 201, 210

ISBN 978-65-5368-099-9



Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br