

FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS E POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO



ANTÔNIO CARLOS DE SOUZA
FÁBIO ANTÔNIO GABRIEL
JOÃO VICENTE HADICH FERREIRA
TIAGO TENDAI CHINGORE
(ORGANIZADORES)

ANTÔNIO CARLOS DE SOUZA
FÁBIO ANTÔNIO GABRIEL
JOÃO VICENTE HADICH FERREIRA
TIAGO TENDAI CHINGORE
(ORGANIZADORES)

FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS E POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO




EDITORA
SCHREIBEN
2024

© Dos Organizadores - 2024
Editoração e capa: Schreiber
Imagem da capa: Freepik
Revisão: os autores
Livro publicado em: 12/03/2024
Termo de publicação: TP0072024

Conselho Editorial (Editora Schreiber):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (URI)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Wailton Dudek (UNESPAR)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiber
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiber@gmail.com
www.editoraschreiber.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F981 Fundamentos filosóficos e políticos da educação. / Organizadores: Antônio Carlos de Souza... [et al.]. – Itapiranga : Schreiber, 2024.
152 p. ; 16 x 23 + e-book

E-book no formato PDF.
EISBN [digital]: 978-65-5440-230-9
ISBN [impresso]: 978-65-5440-231-6
DOI: 10.29327/5384249

1. Educação. 2. Filosofia. 3. Política. I. Título. II. Souza, Antônio Carlos de. III. Gabriel, Fábio Antônio. IV. Ferreira, João Vicente Hadich. V. Chingore, Tiago Tendai.

CDU 37:1:32

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	5
<i>Anderson Luiz Tedesco</i>	
APRESENTAÇÃO.....	7
EXPERIÊNCIA, EDUCAÇÃO E NARRATIVAS SOBRE A ESCOLA: REMINISCÊNCIAS BENJAMINIANAS E NARRATIVAS A CONTRAPELO.....	13
<i>Estéfani Dutra Ramos</i>	
O HÁBITO EM DAVID HUME: UMA EXPERIÊNCIA DO DIÁLOGO ENTRE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO NO ENSINO MÉDIO.....	32
<i>Karina Gaspar de Oliveira</i>	
A DEMOCRACIA COMO ESPAÇO DA RECONCILIAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DO PODER DO POVO: UM OLHAR A PARTIR DE SEVERINO NGOENHA.....	45
<i>Tiago Tendai Chingore</i>	
<i>Farai Estevão</i>	
<i>Elnora Gondim</i>	
IMMANUEL KANT E PAULO FREIRE: DO IDEAL DO ESCLARECIMENTO EM KANT À AUTONOMIA EM FREIRE.....	62
<i>Fábio Antônio Gabriel</i>	
<i>João Carlos Pereira de Moraes</i>	
A CRÍTICA DO JOVEM NIETZSCHE À FORMAÇÃO ALEMÃ: CULTURA <i>VERSUS</i> BARBÁRIE.....	74
<i>Alexander Gonçalves</i>	
<i>Antonio Carlos de Souza</i>	
<i>ESCOLA SEM PARTIDO:</i> NUANCES DE UM PROJETO TOTALITÁRIO.....	94
<i>João Vicente Hadich Ferreira</i>	
<i>Maria Cristina Cavaleiro</i>	
OS AVANÇOS E LIMITES DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS REALIDADES DE MOÇAMBIQUE E DO NORTE DA AMAZÔNIA BRASILEIRA.....	115
<i>Maria Amoras</i>	
<i>Tiago Tendai Chingore</i>	

A FILOSOFIA DA <i>PRAXIS</i> E A EDUCAÇÃO OMNILATERAL EM ANTONIO GRAMSCI.....	132
<i>Antonio Carlos de Souza</i>	
<i>Flávio Massami Martins Ruckstadter</i>	
SOBRE AUTORES.....	145
ÍNDICE REMISSIVO.....	149

PREFÁCIO

Na obra: FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS E POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO, as (os) leitoras (es) serão convidadas (os) a refletir os caminhos e sentidos epistêmicos, éticos e estéticos da educação. Se trata do pensar a educação, como um constituir-se a si mesmo, singular e protagonista de suas relações e viveres. É um movimento contínuo e cíclico de transformação de si e da própria realidade em que se está inserido (a). Nada mais, que a reverberação da transformação social, é aquilo que chamamos de política.

O filósofo Aristóteles na *Ética a Nicômaco*, considera que o indivíduo não nasceu para um viver solitário. Para ele, a própria felicidade do humano se constitui no conviver em sociedade. Assim, diz ele: “o homem é por natureza um animal político (*zoon politikon*)” (Aristóteles, 1982, I, 2, 1253 a 2 e III, 6, 1278 b, 20). Por isso, a política, como um fundamento filosófico, revela uma questão (ontológica) do humano, o próprio emergir do Ser, é político.

Posto isto, se o próprio Ser é político, a que ideia de política o humano faz parte? Em Lima Vaz, filósofo brasileiro, se encontra na política o nascer da democracia: “**como projeto de uma forma superior de convivência política**” (LIMA VAZ, 1985, p.12). É na democracia como fundamento filosófico e político que também se constitui o humano. Ele, também considera que “**a Democracia é no plano político a expressão mais adequada da dignidade humana**” (LIMA VAZ, 1988, p. 11).

Nesse sentido, articulação do título da presente obra entre filosofia e política expressa a seguinte tese, a partir dos seus fundamentos: **Como é o nascer de uma Educação para a Vida Democrática?** E, ainda, se fala de vida, qual é o valor que se atribui para a Vida? Em alguns contextos do Brasil, a depender das questões étnicas-raciais, religiosas, políticas, econômicas, de inclusão e diversidades... Se concluí rapidamente que essas vidas (humana) não tem valor algum! Elas nasceram para **serem descartadas**, são elas os **refugos da terra**, as **ervas daninhas**??? Quem as classificou assim? Quem as caracterizou sem humanidade alguma? Tais vidas fazem parte da NECROPOLÍTICA, são elas escolhidas para morrerem???

Essas provocações representam Profanações contra os interesses egoístas e neoliberais, que resultam em padecimentos e dilaceramentos de nossas crianças, jovens, gerações mais pobres e das minorias sem voz nos espaços de debates

democrático, deles (as) políticas destrutivas estão roubando seus futuros em DIGNIDADE.

Por isso, cara (o) leitor (a), lhe convido a interagir com esse conjunto de textos, da obra: FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS E POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO, são vozes potentes que expressam em suas narrativas de PROFANAÇÃO, os fundamentos de uma educação para a vida democrática!

Prof. Dr. Anderson Luiz Tedesco

Professor do Programa de Pós Graduação da Universidade do Oeste de Santa Catarina – PPGEd/Unoesc.

APRESENTAÇÃO

Quando afirmo que a educação é sempre um ato político, quero com isso frisar que a educação cumpre sempre uma função política. Mas é preciso não identificar essa função política com outra função que a educação cumpre, que é a técnica. Estas funções não se identificam, elas se distinguem. Mas, embora distinguíveis, são inseparáveis, ou seja: a função técnica é sempre subsumida por uma função política (SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 212).

Tratar de fundamentos filosóficos e políticos da educação significa visitar o lugar da educação, da escola, em suas múltiplas determinações e relações, nos diversos tempos e espaços históricos. Com isso, entendemos que a educação, a escola, fazem parte de um campo de disputas teóricas e práticas, no sentido de pensar e organizar o mundo social, cultural. Com isso, há uma diversidade de reflexões sobre os fundamentos filosóficos e políticos da educação, relacionados com o vasto campo educacional, na sua concreticidade histórica.

Este livro apresenta um conjunto dessas reflexões, produzidas em pesquisas acadêmicas, a partir de práticas sociais concretas, com compromisso ético, responsabilidade política, sensibilidade estética, rigor científico. Tais pesquisas expressam a disposição teórica e prática de contribuir na formação de uma racionalidade consciente, interventiva, de compreensão e ação sobre o mundo concreto. Neste sentido, a educação se constitui numa atitude política consciente, coerente com os princípios da emancipação política e humana.

A educação, portanto, não é compreendida à margem da história, mas é uma reflexão-ação a partir dos problemas postos pelo movimento social e histórico, nos determinantes do modo e relação de produção vigente. É nesta compreensão que este livro trata de dimensões filosóficas e políticas fundamentais da educação no Brasil, em Moçambique, nas suas diversas etapas, modalidades, como direito social, como política pública, tendo como referências filosóficas e políticas autores como Walter Benjamin, David Hume, Severino Ngoenha, Immanuel Kant, Paulo Freire, Friedrich Nietzsche, Theodor Adorno, Hannah Arendt e Antonio Gramsci.

Abre essa coletânea o capítulo intitulado “Experiência, Educação e narrativas sobre a escola: reminiscências benjaminianas e narrativas a contrapelo”,

em que Estéfani Dutra Ramos nos encaminha para um belo encontro com o pensamento de Walter Benjamin e a importância da experiência, da narrativa e da memória para pensarmos uma escola e uma educação a contrapelo. No horizonte benjaminiano, “a experiência tem a sua autoridade no relato transmissível e nas experiências do narrador, os quais extrapolam temporalidades e espaços”. Em um mundo em que prevalece o cotidiano fluido, a abreviação das narrativas, do vivenciado, do diálogo, da escuta e da atenção, nos indaga Estéfani: “o que contaremos para os que vêm? [...] Como irão significar o tempo e a vida?” No incômodo que se apresenta, Walter Benjamin nos provoca o pensamento frente ao empobrecimento da experiência em uma escola focada na escolarização precoce e desnuda “as faces de uma educação pouco atenta ao outro, à dor do outro, recorrentemente marcada pela indiferença, pela pressa, pela necessidade de formar competências almeçadas pelos currículos e que enredam as experiências de escolarização ao rendimento, à eficácia dos resultados, expropriando o tempo das narrativas e dos sentidos de viver e habitar a escola”. Desafiante e instigante.

O segundo capítulo, de Karina Gaspar de Oliveira, apresenta uma discussão intitulada “O hábito em David Hume: uma experiência do diálogo entre filosofia e educação no ensino médio”. Neste artigo, o leitor encontrará uma autora que ao mesmo tempo é doutora em filosofia com vasta experiência na pesquisa filosófica e também é professora com vínculo com a educação básica. Temas como empirismo, hábito, são relacionadas com o cotidiano da existência. Aquele que deseja conhecer mais sobre o hábito em David Hume em diálogo com o ensino de filosofia no Ensino Médio tem neste artigo a possibilidade de aprofundar conhecimentos, reflexões e debates.

Tiago Tendai Chingore, Farai Estevão e Elnora Gondim, por sua vez, nos apresentam com o terceiro capítulo intitulado “A democracia como espaço de reconciliação e consolidação do poder do povo: um olhar a partir de Severino Ngoenha”. Partindo da análise da realidade de Moçambique, consideram os/a autores/a “que o debate sobre democracia, reconciliação e consolidação do poder do povo tornou-se um dos temas mais importantes e controversos na actualidade, principalmente nos países africanos”. Compreendendo a interferência no continente da colonização ocidental, alguns dos problemas para a democratização das nações africanas se apresentam pela falta de “respeito pelas histórias e pelas culturas particulares dos povos”, pela manipulação e instrumentalização das velhas democracias e pela ingerência, inaceitável e antidemocrática, “por parte das democracias coloniais, consolidadas contra as democracias emergentes”, subordinando-as aos interesses econômicos. No bojo disso ainda, a existência de governantes africanos que travestem suas ditaduras com um verniz democrático, explorando o próprio povo em prol de seus interesses. Para romper

com a história de conflitos e a ingerência, ainda hoje, do Ocidente sobre o continente e, especificamente no caso moçambicano, Ngoenha (2013) aponta para uma educação para a democracia na constituição de um consenso social e, nesse sentido, da condição da reconciliação nacional. Para tanto, é fundamental que isso se dê pela participação dos atores locais, com o povo moçambicano assumindo a construção da democracia, seu funcionamento e manutenção. É um projeto de nação.

O quarto capítulo, dos autores Fábio Antônio Gabriel e João Carlos Pereira de Moraes, trata da importância de um diálogo entre Kant e Freire para pensar a autonomia. Os autores discutem a relevância da questão da autonomia para ambos e, embora partindo de registros diferentes, pensam na relevância de uma educação emancipadora. Se Kant enfatizará a importância da saída da heteronomia e a passagem para a autonomia, Freire irá destacar que a educação não deve ser opressora e sim emancipadora, levando o educando a vivenciar uma experiência dialógica com o educador que propicie uma experiência da autonomia.

No quinto capítulo, intitulado “A crítica do jovem Nietzsche à formação alemã: cultura versus barbárie”, os autores Alexander Gonçalves e Antônio Carlos de Souza apresentam as críticas que o jovem Nietzsche dirige à formação alemã de seu tempo. É uma crítica específica aos filisteus da formação e às instituições de formação alemãs que, em sua avaliação, são os grandes responsáveis pela disseminação da barbárie na Alemanha da época, pois fomentam uma pseudoformação que está voltada mais para a erudição do que para a autêntica formação do indivíduo e edificação da cultura. Para além do gesto crítico, Nietzsche vislumbra no estudo dos clássicos alemães, os guardiões da língua e do espírito alemão, um caminho para a superação da barbárie e única via para a construção de uma autêntica cultura alemã

Como sexto capítulo, o ensaio de João Vicente Hadich Ferreira e Maria Cristina Cavaleiro nos provoca para a percepção de que, diante da atual polarização, principalmente em relação às questões políticas, éticas e educacionais, observa-se a adesão da sociedade brasileira a pautas conservadoras e de costumes que ocupam o debate público. Nesse cenário, observamos nuances de um projeto totalitário para uma existência administrada, o fascismo, permeando o campo da educação na defesa de pautas como as do movimento Escola Sem Partido, o *homeschooling* e a militarização das escolas. Colaborando para fortalecer movimentos conservadores e o retrocesso educacional, temos no seu desdobramento o *continuum* da barbárie que não quer calar e que Adorno explicita em sua máxima para a educação: a de que Auschwitz não se repita. Dialogando também com os pensamentos de Paulo Freire, Hannah Arendt e Jacques Rancière, entre outros, os autores argumentam que o projeto Escola Sem Partido propõe

exatamente o que ele critica: a ideologização e a doutrinação do pensamento na sua falaciosa proposição de neutralidade, manifestando-se num ataque direto a processos que questionem suas certezas e representações totalitárias e desenvolvam a potencialidade de um pensamento crítico.

O sétimo capítulo, de Maria Amoras e Tiago Tendai Chingore intitulado “Os avanços e limites da Política Pública de Educação Superior: uma análise a partir das realidades de Moçambique e do Norte da Amazônia brasileira”, nos apresenta a importância da democratização do Ensino Superior, mas também o problema da expansão desse nível quando centrado em um processo privado/mercantil, caso que se denota em maior monta no país africano. Fazendo um comparativo com a realidade no Brasil, partindo de um recorte da análise com a Universidade Federal do Pará (UFPA) e o processo de expansão desse nível de ensino em solo brasileiro, os autores destacam a questão da discrepância social e do racismo que prevalece, em ambas as realidades, apesar de considerados os avanços que tivemos por aqui. Além disso, a prevalência do ensino privado nessa área preza por uma formação aligeirada dos profissionais, concentradas na perspectiva do ensino e em descompasso com a pesquisa. Perde a Universidade em sua condição de “produção do conhecimento para o avanço da ciência e de seu retorno à sociedade”. Nesse sentido, é preciso fortalecer o processo público de expansão do Ensino Superior para que se tenha um acesso democrático, gratuito e inclusivo, tanto no Brasil quanto em Moçambique.

Por fim, no oitavo capítulo, intitulado “A filosofia da *práxis* e a educação omnilateral em Antonio Gramsci”, os autores Antônio Carlos de Souza e Flávio Massami Martins Ruckstadter apresentam a concepção de educação em Antonio Gramsci, especificamente o conceito de educação omnilateral, tendo como base sua concepção política socialista e filosofia da *práxis*, como método de conhecimento do real, como visão de mundo e como *práxis* política. E, nesta perspectiva, a filosofia e a educação são atividades humanas fundamentais no processo de emancipação política e humana da classe trabalhadora e, portanto, teoria e práticas contra-hegemônicas ao modo de produção capitalista e estado liberal.

Diante das provocações apresentadas, instamos os leitores a debruçarem-se sobre os textos ora resumidos, de modo a experienciarem o encontro com as narrativas, memórias e análises que nos entrecortam nos estudos da educação. Para que possamos pensar uma educação a contrapelo, não a partir de fórmulas, manuais especificamente, mas do encontro com o pensamento, sua diversidade e pluralidade, revisitando a riqueza dos clássicos com os quais nos brindam os autores aqui publicados e a disposição de olhar sempre para a concretude da existência sem perder a perspectiva da constituição da *práxis* que deve mover nossa luta nesse campo.

Nesse sentido, a análise dos fundamentos filosóficos e políticos da Educação não se resume a uma teorização desvinculada de sua ação. Tampouco seria a proposição de analisar uma prática sem a percepção da necessidade de compreender sua base conceitual, condição que parte do olhar do filósofo sobre questões e condições objetivas da existência.

Pensar a Educação, em seus fundamentos filosóficos e políticos é, portanto, o desafio diante de uma realidade que privilegia, cada vez mais, o não pensar e a “prática pela prática”, buscando dissociar a educação da sua indissociabilidade com a política e, conseqüentemente, a formação humana da exigência de que seja um processo emancipatório e libertador. Fica a provocação.

Boas leituras!!! Bons diálogos!!!

Os organizadores.

EXPERIÊNCIA, EDUCAÇÃO E NARRATIVAS SOBRE A ESCOLA: REMINISCÊNCIAS BENJAMINIANAS E NARRATIVAS A CONTRAPELO

Estéfani Dutra Ramos

1. Introdução

Uso a palavra para compor meus silêncios.
Não gosto das palavras
fatigadas de informar.
Dou mais respeito
às que vivem de barriga no chão
Tipo água pedra sapo.
Entendo bem o sotaque das águas
Dou respeito às coisas desimportantes
e aos seres desimportantes.
Prezo insetos mais que aviões.
Prezo a velocidade
das tartarugas mais que a dos mísseis.
Tenho em mim um atraso de nascença.
Eu fui aparelhado
para gostar de passarinhos (...)
Sou um apanhador de desperdícios (...) (BARROS, 2018, p.25)

Em sua poética sobre as reminiscências que permitem elaborar percepções, vivências, experiências, tempos, espaços, narrativas e observações acerca da também poética da vida, o poeta Manoel de Barros, ao escavá-las, narra com sensibilidade as sutilezas do pensar e os pequenos encantamentos que nos convidam, de igual modo, a também revolver o terreno da memória e a encontrar, nos pequeninos fragmentos de memória, as vivências e as experiências que as colocam a serviço da reflexão e da crítica, sobretudo quando pensamos na temporalidade; nas demandas do tempo atual; nas rupturas necessárias à velocidade com que vivenciamos e assimilamos os acontecimentos e as tarefas cotidianas; e na elaboração daquilo que forma as nossas experiências.

Os versos de Manoel de Barros evidenciam o valor das coisas supostamente desimportantes, dos fragmentos do pensar transposto às palavras que fazem

romper com o silêncio e elaborar o vivido, e de uma experiência do olhar que nos convida a prezar mais os pássaros, os insetos, as borboletas ou os ninhos, que as grandes engenhosidades cotidianas. Mais que isso, constituem um convite a prezar mais pela velocidade das tartarugas, a qual nos incita a contemplar as belezas que costumeiramente são despercebidas; que a dos mísseis e seus altos potenciais de destruição, quer seja do outro, das diferentes singularidades e culturas, quer seja de suas narrativas, memórias e histórias.

Apanhar desperdícios em tempos em que a velocidade nos consome e nos apropria a sensibilidade e a possibilidade de narrar os eventos cotidianos, transformando-os em experiências compartilhadas, as quais formam e transformam também o outro, é uma urgência de nossa temporalidade.

Os versos de Manoel de Barros ecoam também no pensamento filosófico de Walter Benjamin, o qual, ocupado com os restos, fragmentos, reminiscências e memórias sobre experiência, vivência, narração, educação e escolarização, convidam-nos a pensar a centralidade da elaboração do pensamento e da narrativa daquilo que se expressa como resto, pouco ou trivial, e que poderia passar despercebido; à reflexão e à crítica, sobretudo quando ampliamos essa problemática ao cenário formativo e à formação escolar.

Ao revisitar suas memórias de escolarização, de professores e de escola, Walter Benjamin narra, por meio de significativos aforismos, aquilo que compõem as reminiscências de sua experiência escolar em um tempo em que a escola, a ação docente e os tempos escolares lhe eram percebidos como vazios de sentido, isto é, pouco afeitos à experiência com a imaginação, com a inventividade, com a criatividade, com a narração, com a escuta e com a afetividade, por exemplo. O filósofo, nesse caso, transforma-se em narrador e faz emergir uma experiência partilhável que ressoa também em nosso presente educativo

Os aforismos benjaminianos, nessa esfera, compõem o cenário às narratividades sobre a escola que, por ora, nos desafiam aqui a narrar e a tecer uma escola a contrapelo, ou seja, na contramão dos discursos que impõem à escola o tempo da produtividade, da escolarização precoce, dos resultados e da formação de habilidades e competências normatizadas em currículos pouco afeitos às experiências do brincar, às relações e interações, às vivências infantis, às aprendizagens dotadas de sentido e ao desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da inventividade e das narratividades das crianças, por exemplo.

Considerando-se o exposto, nosso objetivo é evidenciar, na primeira seção, a importância que a Filosofia da Experiência e da Narração ocupam nos escritos de Walter Benjamin para, então, colocarmos em cena as narrativas e reminiscências benjaminianas sobre a escola que nos ajudem, por conseguinte, a narrarmos e elaborarmos uma escola a contrapelo, isto é, mais sensível aos

tempos da infância, às experiências infantis e às narratividades daqueles que habitam as escolas e que são narradores das experiências que ali acontecem.

A fim de fundamentarmos tais discussões, privilegiamos em Benjamin as coletâneas “Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaio sobre Literatura e História da Cultura”; sobretudo os ensaios “Experiência e Pobreza e “O Narrador”; “Obras Escolhidas II: Rua de Mão Única”; “Obras Escolhidas III: Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo”; alguns escritos de “Passagens”; e “Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a Educação”. Todos eles nos auxiliam a diagnosticar o problema da experiência na contemporaneidade, a evidenciar a importância da narrativa para o constructo teórico do tema e ampliá-lo ao cenário educativo no sentido de investigarmos que experiências são essas compartilhadas por professores e alunos.

Para continuarmos percorrendo esse caminho, elegemos, por fim, alguns aforismos presentes na coletânea “Rua de Mão Única. Infância berlinense: 1900” (2011), quais sejam, “Chegando atrasado”, “Duas imagens enigmáticas”, “Livros”, “A biblioteca do colégio”, “A escrivanhinha”, “Escavando e recordando” e “Imagens do pensamento”; os quais tratam diretamente das experiências de escolarização do autor feitas por meio da escrita de suas memórias de infância. Em todas essas reminiscências, há uma ponte relacional entre os elementos que queremos elaborar sobre a escola e que dialogam com a nossa realidade educativa. Todas elas desnudam, portanto, um cenário também atual em nossas escolas e que nos desafiam a elaborar a escola a contrapelo.

2. Experiência e Narração da Experiência: Que foi feito de tudo isso?

Tenho um livro sobre águas e meninos.
 Gostei mais de um menino
 que carregava água na peneira.
 A mãe disse que carregar água na peneira
 era o mesmo que roubar um vento e
 sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.
 O menino era ligado em despropósitos.
 Com o tempo aquele menino (...)
 Aprendeu a usar as palavras.
 (...) Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.
 O menino fazia prodígios.
 Até uma pedra dar flor.
 A mãe reparava o menino com ternura.
 Meu filho (...) você vai carregar água na peneira a vida toda.
 Você vai encher os vazios (...)
 e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos.
 (BARROS, 2010, p. 469-470)

A Experiência e a Narrativa são conceitos centrais e ocupam lugar de destaque na Filosofia benjaminiana pois, assim como o menino que carrega água na peneira e que realiza prodígios e “despropósitos” com as palavras, a Filosofia da Experiência interpela a nossa contemporaneidade e nos desafia a reivindicar a narrativa da experiência em tempos em que a arte de narrar está em vias de extinção. O título dessa seção não é desproposital. Já no século XIX indagaria Benjamin (2012, p. 123):

Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam narrar algo direito? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência? [...]. Qual o valor do nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós? (BENJAMIN, 2012, p. 123).

A Filosofia da Experiência benjaminiana tem sua concretude na narração, na oralidade e na autoridade do narrador. (GAGNEBIN, 2011). Não por acaso, há uma antiga fábula do vinhateiro a qual narra a história de um pai que reúne seus filhos em seu leito de morte para segredar-lhes acerca de um tesouro escondido nas videiras da família. Após a sua morte, os filhos começam a revolver a terra em busca do tesouro, porém nada encontram.

Desprovidos da herança, dão continuidade ao labor ensinado pelo ancião de modo que, na chegada do outono, a vinha familiar é a mais produtiva da região. Os filhos compreendem, então, que o tesouro deixado como herança não se tratava de qualquer bem ou objeto material, mas da experiência e do ensinamento de que a riqueza e a felicidade são oriundas do fruto do trabalho.

As linhas que traçam a pequena fábula exemplificada em “Experiência e Pobreza” (BENJAMIN, 2012) são nevrálgicas à reflexão e à importância que a Experiência e a Narração ocupam não só no pensamento filosófico de Walter Benjamin, mas, sobretudo, em nossa contemporaneidade. A Experiência, conceito tão caro ao filósofo e que decorre do vocábulo alemão “*Erfahrung*”¹, remonta à temporalidade da tradição pré-capitalista em que a experiência ocorria de forma partilhada, portanto, por meio das narrativas e a partir da autoridade do narrador:

1 Benjamin demarca diferenças conceituais entre o que se vivia como experiência nas comunidades pré-capitalistas das vivências observadas no contexto da Modernidade. A *Erfahrung*, que aparece em seus escritos sobre experiência e narração, equivale ao conhecimento cumulativo transmitido entre as gerações por meio das histórias, provérbios e relatos que aconselhavam ou exortavam. O saber proveniente da experiência, portanto, orientava outros ouvintes.

Tais experiências nos foram transmitidas, de modo benevolente ou ameaçador, à medida que crescíamos: “Ele ainda é muito jovem, mas em breve será um dos nossos”. Ou: “Um dia ainda vai experimentar na própria carne”. Sabia-se também exatamente o que era a experiência: ela sempre fora comunicada pelos mais velhos aos mais jovens. De forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com a sua loquacidade, em histórias; às vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a filhos e netos. (BENJAMIN, 2012, p. 123).

Seguindo essa linha de raciocínio, a Experiência (*Erfahrung*) consiste em uma tradição compartilhada que pode ser expressa pelo conhecimento acumulado a partir das experiências decorrentes do contato do indivíduo com a cultura e com o coletivo, as quais são transpostas aos relatos, às histórias, aos provérbios, às fábulas ou aos contos transportados na linguagem lendária que costumavam solidificar o sentido da vida.

Em posse do relato das experiências compartilhadas de modo intergeracional, outros ouvintes extraíam delas uma aprendizagem, também (re) elaborada e transmitida a outras gerações. Assim, tal experiência tem a sua autoridade no relato transmissível e nas experiências do narrador, os quais extrapolam temporalidades e espaços.

Ao estreitar os vínculos entre diferentes tempos e espaços, em um gesto de memória elaborada por meio do relato, a *Erfahrung* tem o privilégio de auxiliar na formação (*Bildung*) do indivíduo. Essa formação acontece porque a história narrada não fica centrada apenas na sua leitura ou na sua escuta, ela é tomada pela comunidade como um exercício de ensinamento. Dito de outra modo, o tripé experiência, narração e memória eram o que fazia perdurar o relato ou o que permitia a continuidade da palavra, o ensinamento, ora interpretado e reinterpretado por ouvintes e narradores e a mediação entre as temporalidades, passado e presente (SANCHES; SILVA, 2019).

Para Sanches e Silva (2019, p. 157), a temporalidade constitui “noção elementar para se compreender os sentidos da experiência (*Erfahrung*), na tensão entre tradição e modernidade. Na tradição, essa questão tem uma conotação de longa duração (...) – o que tem valor é aquilo que perdura e não o transitório”.

A temporalidade da experiência, nesse caso, como ainda nos lembra Khel (2009, p. 164), corresponde à da “agricultura e do artesanato, das atividades domésticas, das tarefas repetitivas e sem pressa que (...) mantém o psiquismo disponível para o devaneio, as lembranças e mesmo as magníficas e inquietantes invasões da consciência pelas reminiscências”. (KEHL, 2009, p. 164).

Na tradição e nas comunidades artesanais, as narrativas encontravam transmissibilidade na própria configuração dos tempos, dos espaços e do labor,

ambos compartilhados pelo coletivo. No cenário em que a experiência era tecida, teciam-se, de igual modo no coletivo, a escuta e a palavra:

Quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las. Assim se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo. E assim essa rede se desfaz hoje em todas as pontas, depois de ter sido tecida, há milênios, em torno das mais antigas formas de trabalho manual. A narrativa, que durante certo tempo floresceu num meio artesão – no campo, no mar e na cidade-, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. (BENJAMIN, 2012, p.221).

A temporalidade em que a narrativa da experiência se solidificou remonta, assim, a uma tradição pré-capitalista em que as comunidades humanas se sustentavam por meio de sua organização social, em pequenos grupos, e por meio do trabalho artesanal praticado nas oficinas que dava aos trabalhadores a cesura necessária ao diálogo, à escuta e, portanto, à troca da experiência ou da palavra. (GAGNEBIN, 2011).

Benjamin, evidentemente, não prevê uma volta à tradição perdida, contudo, entende que a tensão que se instaura entre tradição e modernidade imputa à Experiência (*Erfahrung*) e à narração um alto preço, qual seja, a narração como uma arte que está em vias de extinção e em uma temporalidade desprovida de “tempo e espaço para tecer o fio coletivo da vida que unia sujeito e sociedade, por meio da narração” (SANCHES; SILVA, 2019 p. 158).

Investigadas as razões que justificam a crise do relato, o declínio da experiência figura entre eventos da Modernidade que estão atrelados à emergência das experiências táteis e tecnológicas, próprias da Primeira Guerra Mundial; à eferescência do romance em detrimento das narrativas orais; e à vivência (*Erlebnis*)² acelerada como expressão dos modos de vida atuais, a qual expropria de nós a cesura necessária para elaborar o vivido.

Em todos esses casos, percebera Benjamin (2012), que desde o contexto da Primeira Guerra os combatentes voltavam “mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos” (BENJAMIN, 2012, p. 124):

2 Com as transformações sociais, econômicas e tecnológicas perceptíveis no século XIX essa comunidade da experiência deixa de existir e inaugura-se uma nova forma de vida centrada nos estímulos e demandas do novo tempo. O que se vivencia como experiência, nesse contexto, é a *Erlebnis*, isto é, a vivência do cotidiano como resposta a esses estímulos ou à carga de energias necessárias para sobreviver nas grandes cidades. A *Erlebnis*, portanto, é vivência particular e isolada em que não cabe a partilha, a escuta e a palavra. Trata-se daquilo que não deixa um registro mnemônico capaz de ser assimilado e elaborado, pois na condição de choque (*chockerlebnis*) é instantaneamente esquecido. Pensada no presente, a vivência corresponde aos ritmos de vida demarcados pela pressa e pela aceleração que, a pretexto do aproveitamento do tempo medido pela sua utilidade, nos destitui as cesuras necessárias ao raciocínio e às abstrações importantes à compreensão daquilo que nos acontece diariamente. O desafio colocado à contemporaneidade, nesta feita, é a assimilação dos eventos em tempos em que sequer é possível fazê-lo.

Porque nunca houve experiências mais radicalmente desmentidas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes. Uma geração que ainda fora à escola num bonde puxado por cavalos viu-se sem teto, numa paisagem diferente em tudo, exceto nas nuvens, e em cujo centro, num campo de forças de correntes e explosões destruidoras, estava o frágil e minúsculo corpo humano. Uma forma completamente nova de miséria recaiu sobre os homens com esse monstruoso desenvolvimento da técnica. (BENJAMIN, 2012, p. 124).

Desde então, se considerarmos que não há experiência mais autêntica que aquela que passa de boca em boca, essa já não era mais uma prática percebida nem entre aqueles que voltavam para casa depois de terem sofrido os traumas do combate, nem entre as gerações que vieram depois, quando saltamos para as grandes metrópoles do século XIX, as quais registraram o cenário de uma vida agitada, marcada pela indiferença, pela pressa e pela dificuldade de conferir sentido aos acontecimentos cotidianos.

Muito embora Benjamin mencione tais eventos, poderíamos afirmar que o empobrecimento da experiência decorre também da indisposição ou mesmo da má vontade dos ouvintes com os narradores. O pouco valor dado às palavras dos mais velhos nos dias de hoje o justifica, sobretudo por acreditarmos que a sabedoria de vida que possuem não tem utilidade prática para nós. Nessa perspectiva, como bem nos lembra Bosi (1994, p. 75), as próximas gerações “olharão com estranheza, curiosidade; nossos valores mais caros lhes parecerão distantes e eles encontrarão em nós aquele olhar desgarrado com que, às vezes, os velhos olham sem ver, buscando amparo em coisas distantes e ausentes”.

Essa má vontade com a escuta da experiência e da memória do outro é bastante comum nas narrativas de testemunho, e mais especificamente nos escritos de Primo Levi (2004), em que o autor manifesta a sua intenção e o desejo de contar, porém ninguém o ouve. Em “Os afogados e os sobreviventes”, por exemplo, (LEVI, 2004), ao narrar suas experiências nos campos de concentração em Auschwitz, durante a Alemanha Hitlerista, o autor nos relata um sonho bastante recorrente entre os prisioneiros. Após terem sobrevivido à experiência do extermínio e já tendo retornado para casa, ansiosos por contar a experiência traumática vivenciada aos seus familiares e amigos, presenciam a recusa da escuta de seus ouvintes, uma vez que eles se levantam, impacientes e enfadados, e deixam seus narradores falando sozinho.

Essa recusa da escuta imputa aos narradores/sobreviventes o silenciamento da experiência impulsionada pela indiferença dos ouvintes. A experiência, portanto, não encontra narratividade nem na voz de seu narrador, nem nos possíveis outros narradores que, caso tivessem escutado, poderiam levar a mensagem adiante, como uma espécie de anel que se transmite de geração a geração (GAGNEGIN, 2011).

A dificuldade em transportar a mensagem desponta também em uma lenda chinesa de Kafka que narra a cena entre um rei, em seu leito de morte, e seu súdito. Na fábula, o rei confere ao súdito um segredo que deveria ser levado a outro reino. Depois de sua morte, o súdito empreende sua jornada portando consigo a mensagem. No caminho, contudo, entre tantos percalços, escadas, pátios, portões, palácios e distâncias a serem percorridas, uma certeza se agiganta, a de que talvez o segredo jamais chegaria ao seu destino final. Perdida e silenciada, muito possivelmente a mensagem ficaria em posse apenas de seu portador.

Todas essas narrativas evidenciam que a arte de narrar está em declínio, pois não encontramos mais ouvintes aptos à escuta e à transmissão da experiência, tampouco uma linguagem em que seja possível fazê-lo. Se o saber da experiência um dia aliou-se às histórias, aos provérbios, aos contos e aos relatos e se em todas essas formas de comunicação a aprendizagem que levava uma vida inteira para ser construída orientava e formava outros ouvintes, à medida em que essas histórias deixaram de ser comunicáveis não há mais um vínculo de sentido com as antigas tradições o que teria resultado numa espécie de desorientação ou de ausência das imagens que permitiam a nós refletirmos e buscarmos o sentido do vivido.

Em tempos em que se abreviam as narrativas, a elaboração do vivido, o tempo do diálogo, da escuta e a atenção, o que contaremos para os que vêm? Que ensinamento ou experiência iremos deixar? Quais memórias as próximas gerações portarão como tesouros? Com que narrativas serão consolados? Com que histórias serão formados? Como irão significar o tempo e a vida?

Considerando-se essas inquietações, é cada vez mais urgente problematizarmos o lugar das narrativas em nosso presente ou de novas formas de dizer o presente que nos auxiliem a narrá-lo a contrapelo, isto é, na contramão do excesso de estímulos e demandas que expropriam de nós o sentido daquilo que fazemos cotidianamente. Dito de outro modo, “situados nesta lógica não nos sobra tempo para vivenciarmos o ritmo de nosso corpo e de nossos pensamentos. O tempo da compreensão e da produção de um saber sobre nós mesmos nos é permanentemente roubado”. (SILVA, 2016, p. 63), demarcando uma contundente pressa no pensar, no agir, no fazer e no (não) experimentar presente em todas as esferas da vida contemporânea.

Assim sendo, a Filosofia de Benjamin atenta para uma urgência necessária, qual seja, tornar dizíveis as nossas experiências e as experiências comuns ao coletivo (BENJAMIN, 2012).

Todo esse diagnóstico não escapa à educação e à formação escolar. A Filosofia da Experiência e da Narração de Benjamin abrem um leque de possibilidades para pensarmos que, embora a formação esteja tão perpassada pelos discursos pedagógicos, não há lugar para a elaboração de suas fragilidades, dos restos e fragmentos que são esquecidos ou estão soterrados nas memórias

daqueles que habitam a escola. Ou seja, não há uma narrativa a contrapelo de uma escola sensível a tudo àquilo que acontece em seus espaços.

Ampliado ao cenário educativo, portanto, a inaptidão para narrar ecoa nos espaços de formação a partir da constatação de que professores e alunos estão tão imersos em rotinas desgastantes, atendimento a burocracias, busca por resultados e pressões externas que pouco espaço ou tempo têm para elaborar em aquilo que acontece nas escolas e que poderia se transformar em uma experiência narrável, a qual dota de sentido o ato educativo e a formação.

Mais que isso, evidenciam as faces de uma educação pouco atenta ao outro, à dor do outro, recorrentemente marcada pela indiferença, pela pressa, pela necessidade de formar as competências almeçadas pelos currículos e que enredam as experiências de escolarização ao rendimento, à eficácia e aos resultados, expropriando o tempo das narrativas e dos sentidos de viver e habitar a escola.

Por essas vias, em meio ao excesso de significações a que a escola é submetida no presente, recorreremos aos aforismos benjaminianos presentes em “Rua de mão única - , “Infância Berlimense: 1900” (BENJAMIN, 2011), os quais nos auxiliam a narrar uma escola e uma educação a contrapelo, sobretudo ao fazer irromper aquilo que se apresenta como restos e ruínas de uma educação em crise cujos fragmentos não são imediatamente elaborados, mas suscitam a reflexão e a ruptura necessária que, por ora, nos tira do lugar dos sentidos prévios ou apressados que também afetam os espaços formativos. .

3. Educação Escolar, Reminiscências Benjaminianas e Narrativas sobre Escola: narrativas a contrapelo ³

O mundo meu é pequeno, Senhor.
 Tem um rio e um pouco de árvores.
 Nossa casa foi feita de costas para o rio.
 Formigas recortam roseiras da avó.
 Nos fundos do quintal há um menino e suas latas maravilhosas.
 Todas as coisas deste lugar já estão comprometidas com aves.
 Aqui, se o horizonte enrubesce um pouco,
 os besouros pensam que estão no incêndio.
 Quando o rio está começando um peixe,
 Ele me coisa.
 Ele me rã.
 Ele me árvore (BARROS, 2010, p. 315).

³ As discussões presentes nessa seção constituem um recorte da tese de doutoramento defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho, UNESP – Presidente Prudente, intitulada “Narrativas da Educação no Cinema e na Literatura: um olhar benjaminiano sobre as experiências da escola”, 2019.

Segundo Momm e Vaz (2006), a coletânea que reúne os fragmentos que compõem “Rua de mão única”, “Infância Berlinense: 1900” e “Imagens do pensamento” pode ser pensada como um exercício de narrativa e memória cujo retorno de Benjamin à sua infância é essencial ao esclarecimento e à compreensão de suas experiências infantis, de sua própria temporalidade e de suas experiências de escolarização.

No pequeno aforismo “Escavando e recordando” (BENJAMIN, 2011 p. 227) o filósofo nos lembra “que a memória não é um instrumento para a exploração do passado; [mas] antes, o meio” para esse fim. Isso significa que “quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como um homem que escava”.

É nesse esforço de escavar as reminiscências de sua infância em Berlim, isto é, dos lugares e das pessoas que a marcaram, dos traços dos espaços e dos seus objetos, dos sabores e aromas que lhe eram peculiares; tal qual se escava para encontrar o tesouro da experiência conforme nos sugere a parábola do vinhateiro (MOMM; VAZ; 2006), que os aforismos presentes em “Rua de mão única: infância berlinense: 1900” (2011) nos ofertam, dentre a riqueza de imagens e temáticas abordadas, as experiências de escolarização de Benjamin que podem ser encontradas nos fragmentos “Chegando atrasado”, “Duas imagens enigmáticas”, “Livros”, “A biblioteca do colégio”, “A escrivinha”, “Escavando e recordando” e “Imagens do pensamento”.

Das memórias que demarcam suas experiências de escolarização, tais aforismos constituem um expressivo esforço de trazer à cena as reminiscências sobre a escola e o gesto concreto de escová-las a contrapelo, sobretudo no sentido de elaborarem algumas imagens sobre a escola que nos permitem afirmar que, ao menos na forma com que ela é apresentada pelo autor, não é um lugar afeito às experiências infantis.

Se elaborar o passado, conforme nos sugere Gagnebin (2006, p. 97), consiste em “preservar a memória, em salvar o desaparecido, o passado, em resgatar, como se diz, tradições, vidas, falas e imagens”, esse exercício não pode ser confundido com práticas de reprodução histórica, das quais emergem as celebrações, as comemorações, os cultos, as lembranças ou as repetições; pois elas poderiam ser destituídas de significado ou estarem muito mais próximas do esquecimento do que propriamente de sua transformação.

É na contramão dessas práticas que podemos pensar a rememoração benjaminiana como um trabalho de elaboração de si e de suas experiências infantis cuja finalidade parece dialogar com uma ética da representação expressa aqui pela compreensão e pela iluminação do próprio presente narrativo, isto é, de uma temporalidade que, se fazendo simbólica e (re)significada, afeta e forma os seus ouvintes como se supunha nas tradicionais narrativas da experiência.

Por essa razão, a elaboração benjaminiana que é estendida às memórias da escola tem o importante papel de significá-las e de dar a elas uma nova forma de narratividade. Dito isso, a linguagem/narrativa da experiência na educação se perfaz por meio de formas de elaboração que nos permitem aproximá-las aqui de nossa própria realidade escolar, conforme propõem os aforismos.

É dessa narrativa de memória fragmentada e escovada a contrapelo que extraímos as nossas primeiras imagens sobre a escola vivenciadas e examinadas por seu autor quando de sua volta aos tempos juvenis na cidade de Berlim. Embora os aforismos de Benjamin não tratem exclusivamente de suas experiências escolares, os pequenos fragmentos que abordam essa temática são essenciais para entendermos que as memórias escolares não denotam lembranças tão boas ou prazerosas para o seu narrador. No entanto, é a elaboração dessas memórias traumáticas que podem lançar luz ao cenário educativo atual, sobretudo se supormos, conforme aponta Momm e Vaz (2006) que a originalidade da rememoração benjaminiana reside em sua capacidade de atualização do passado histórico cuja elaboração o faz dialogar também com o nosso presente.

Em razão do exposto, o trabalho de memória benjaminiano insere uma voz coletiva em seu relato quando essa experiência elaborada fala também à coletividade, pois “o “eu” que nelas se diz não fala somente para lembrar de si, mas também porque deve ceder lugar a algo outro que não si mesmo. (GAGNEBIN, 2011, p. 80). Esse algo outro, a nosso ver, pode ser transposto aqui à escola e às personagens que dela fazem parte. Nessa perspectiva, como Benjamin constrói essas imagens?

Da infinidade de aforismos que retomam a temporalidade da infância, as reminiscências que tratam da educação são associadas a experiências de dor e trauma, sobretudo no que compete ao cotidiano escolar e às percepções sobre a escola as quais destoam quase que totalmente dos tempos infantis vivenciados em outros espaços dos quais poderíamos citar aqui a biblioteca escolar, o espaço de sua casa ou o quarto, por exemplo.

Segundo Momm e Vaz (2006) a rememoração da infância em Berlim é essencialmente espacial e está associada aos espaços experimentados pelo autor. Os fragmentos de memória reunidos e organizados na rememoração contrapõem o espaço doméstico aos espaços externos à casa de onde concluímos que os sentimentos de proteção e conforto estão geralmente relacionados ao primeiro enquanto que os de dor, sofrimento e tédio estão diretamente vinculados ao segundo e mais especificamente ao ambiente escolar:

O médico achou que eu era míope. E me prescreveu não só óculos, mas também uma escrivaninha. (...) Essa escrivaninha junto à janela logo se tornou meu recanto favorito. (...) Assim, aquela escrivaninha guardava, sem dúvida, certa semelhança ao banco escolar, mas sua vantagem era que nela eu ficava protegido e dispunha de espaço para esconder coisas de que ele não deveria saber. A escrivaninha e eu éramos solidários frente a ele. E mal me havia recuperado após um aborrecido dia de aula, ela já me cedia novo vigor. (...) Nada mais reconfortante do que permanecer assim cercado por todos os instrumentos de minha tortura – vocabulários, compassos, dicionários- num lugar onde de nada valiam suas reivindicações. (BENJAMIN, 2011, p. 111;113).

O trecho acima, extraído do aforismo “A escrivaninha”, deixa evidente a rivalidade existente entre o espaço doméstico, assumido aqui pelo quarto, e o espaço escolar, neste caso a sala de aula; cuja percepção demarca as primeiras impressões benjaminianas sobre a escola. Como em boa parte dos fragmentos, percebemos que Benjamin se refere à sua casa como o espaço de proteção de onde ele extrai sua autonomia para imaginar; aprender; criar, significar e re-inventar os sentidos de suas pequenas vivências infantis e de suas experiências escolares; e explorar as possibilidades inventivas proporcionadas pela leitura que criavam, para o autor, um mundo diferente daquele cheio de regras e limitações que era o da escola. É no ambiente doméstico, portanto, que as experiências mais saudosas e significativas produzem as lembranças de uma temporalidade onde se era possível atribuir ou recriar os sentidos do vivido, mesmo que este ainda fosse o de uma criança.

Contraopondo-se a ele, Benjamin nos apresenta as lembranças dolorosas de um espaço o qual é associado à punição; à raiva; ao tédio; à falta de imaginação e criatividade; e ao tolhimento do pensamento, da crítica e da argumentação. O espaço escolar, nesse caso, é sentido como uma experiência vazia de sentido cujo tempo parece dialogar com o progresso linear, homogêneo e fatídico que imputa aos seus perdedores, no caso os alunos, o peso e a dor do fracasso àqueles que não entendem ou que são alheios aos tempos da escola. (BENJAMIN, 2012). Nessa perspectiva, a escola era um lugar em que não havia lugar para a imaginação, para a aprendizagem simbólica ou para a leitura prazerosa; e portanto para a experiência, pois a instituição quase sempre se enquadrava em regras, horários e conteúdos que, por vezes, provocava a repulsa e a angústia do aluno que fora Benjamin quando não compreendia o sentido das vivências escolares:

O relógio no pátio da escola parecia danificado por culpa minha. Marcava a hora “atrasado”. E ao corredor chegava, vindos das salas de aula por onde eu passava, o murmúrio de misteriosas conversações. Do lado de lá das portas, professores e alunos eram amigos. Ou então ficava tudo em silêncio, como se esperassem alguém. Imperceptivelmente, levei a mão à maçaneta da porta. O sol banhava de luz o ponto onde me encontrava. E eu, para entrar, profanei o meu dia ainda a nascer. Ninguém parecia-me conhecer, nem mesmo ver-me. Tal como o diabo ficou com a sombra de Peter Schlemihl, também o professor reteve o meu nome no começo da aula. Eu já não ia ser chamado. Trabalhei com os outros em silêncio até o toque da campainha. Mas não havia nisso nada de reconfortante. (BENJAMIN, 2011, p. 80).

As percepções de “Chegando atrasado” testemunham um cotidiano marcado pelo tempo rigoroso e inflexível do relógio e da campainha da escola, mas evidenciam, ao mesmo tempo, o não lugar do aluno ao se notar invisível, quer seja para os seus professores, quer seja para os seus colegas. Muito curiosamente, conforme observam Momm e Vaz (2006), há pouquíssimas menções aos amigos ou a outras crianças nos aforismos.

Quando eles aparecem, geralmente são parceiros de leitura com quem o autor compartilhava sua paixão pelos livros. Ser percebido, no entanto, parece ser bastante contraditório nos fragmentos de memória, já que eles parecem sugerir, por exemplo, que o autor só era verdadeiramente notado quando infringia o horário de chegada ou quando não acompanhava o ritmo da aprendizagem e as expectativas de seu professor. Por essa razão, ser notado poderia soar quase que como um mau sinal, já que certamente Benjamin só seria lembrado na ocasião em que seu professor Knoche anotasse o seu nome na caderneta. Desse modo, ele preferia a invisibilidade como boa parte de nosso alunado também o prefere.

As experiências de escolarização denotam a sensação de privação imputada a Benjamin e o ritmo tedioso de uma instituição que suprimia, por exemplo, seu gosto pela leitura e pela aprendizagem. Ao mencionar as práticas de leitura na escola e as suas percepções sobre ela no aforismo “A biblioteca do colégio”, palavras como “aquartelar”, “cela”, “tolerável” e “monotonia” evidenciam a ausência da liberdade que ele tinha, por exemplo, em casa quando se sentava na escrivaninha de seu quarto para ler ou rever as lições do dia:

Quanta diferença entre seu mundo e os dos compêndios escolares, onde, em histórias isoladas, tinha de me aquartelar durante dias e mesmo semanas em quartéis que, no portão de entrada, ainda antes da inscrição, exibiam um número. Pior eram as casamatas dos poemas pátrios, onde cada verso equivalia a uma cela. (...) Porém, fossem esses livros agradáveis ou medonhos, aborrecidos ou excitantes – nada podia aumentar ou diminuir-lhes o encanto. Pois este não dependia do conteúdo, mas sim do fato de me garantirem um quarto de hora que tornasse mais tolerável toda a miséria da monotonia das aulas. (BENJAMIN, 2011, p. 107; 109).

Vejamos aqui que a experiência escolar é marcada por todas as formas de supressão que vão desde a destituição do tempo para a criatividade e a inventividade da criança até o seu condicionamento obrigatório que exige dela exclusiva atenção, disciplina e silêncio. Para escapar ao tempo tedioso da escola, Benjamin se refugiava nos livros e nas leituras que, na ótica de Momm e Vaz (2006), constituem uma “contraposição às histórias fragmentadas, às informações isoladas contidas nos compêndios escolares. (...) Apresentam-se como possibilidade de resistência a esses, pois, brinquedos que são, aparecem como uma outra forma de experimentar o mundo”. (MOMM; VAZ; 2006, p. 99). Essa leitura prazerosa, no entanto, era quase sempre feita no espaço doméstico:

Era na biblioteca do colégio que tomava emprestado os meus prediletos. Nas séries mais atrasadas eram repartidos. O professor dizia meu nome, e então o livro abria caminho por sobre os bancos. (...) Em suas folhas estavam grudadas marcas dos dedos que as haviam manuseado. (...) Contudo, em suas folhas se penduravam, às vezes, tal como nas copas das árvores no Verão de São Martinho, fios débeis de uma trama na qual outrora, ao aprender a ler, eu me enredara. O livro estava sobre a mesa que era alta demais. Enquanto lia, tapava os ouvidos. Já ouvira outras narrações em tamanha quietude. Obviamente não de meu pai. Mas às vezes, no inverno, quando me postava em frente da janela de meu quarto aquecido, lá fora o turbilhão da neve igualmente me contava coisas em silêncio. (BENJAMIN, 2011, p. 106).

O prazer pela leitura rivaliza com a sua prática no ambiente escolar, sobretudo se considerarmos que eram nas leituras domésticas que Benjamin mergulhava em um mundo só seu, repleto de possibilidades. No espaço da escola esse hábito parecia romper com o universo imaginário criado pelo autor, pois ao invés de conduzi-lo para os caminhos da descoberta, o retinha no presente escolar como o anjo da história que é impelido para a frente e não consegue deter-se nos escombros, nas ruínas e nos restos de memória que clamam por elaboração. (BENJAMIN, 2012).

A leitura feita em casa, conforme se percebe em aforismos como “Livros” e “A escrivanhina”, por outro lado, resgata esses restos e ruínas quando o contato com o mundo criado pela experiência mimética faz a criança ensaiar e significar o mundo, o seu entorno, as suas percepções, vivências e experiências infantis. Dito em outras palavras, “a experiência mimética com o mundo, observada dentre outros/as na leitura, pelas folhas que se mostram como labirintos onde o perder-se é preceito para encontrar-se, revela a heteronomia como condição para a autonomia”. (MOMM; VAZ; 2006, p. 103).

Pelo exposto, são os livros, com suas histórias fantásticas, que intermediam a fuga, o mergulho e a liberdade inventiva de Benjamin o fazendo renovar os sentidos do vivido, mas, ao mesmo tempo, profanar um hábito que

obrigatoriamente era exercitado na escola. Não por acaso, era no isolamento de sua escrivaninha, cercado pelos instrumentos de sua tortura, que ele “revia velhos cadernos, dotados agora de um valor especial, que era o de (...) tê-los resgatado do domínio do professor, que teria direito sobre eles”. (BENJAMIN, 2011, p. 112). Ao tomar posse dos objetos e dos hábitos escolares, portanto, Benjamin profanava o seu uso e o seu exercício, ou seja, se utilizava deles para outros fins que não aqueles imputados pela escola. Por intermédio dessa prática ele fazia experiência com o mundo e lhe atribuía outros significados.

Nos aforismos que tratam dos hábitos de leitura no ambiente doméstico e no espaço escolar, extraímos daqui uma importante crítica à leitura obrigatória demandada pelo professor que ao invés de fazer explodir a sua capacidade mimética, inventiva e criativa, o despertava do sonho e o mantinha preso na vivência e na temporalidade rígida e vazia da sala de aula:

Eis que agora chegara o momento de acompanhar no torvelinho das letras as histórias que à janela me haviam escapado. Os países longínquos que nelas encontrava brincavam entre si tão intimamente quanto os flocos de neve. E porque o distante, quando neva, já não nos conduz ao desconhecido, mas sim ao nosso íntimo, achavam-se dentro de mim a Babilônia e Bagdá, Acra e o Alasca, Tromso e o Transvaal. A suave atmosfera desses livros, que perpassava aquelas paragens, cativava meu coração, que se mantinha fiel àqueles tomos tão manuseados, com sangue e perigo. (...) Neles sucediam tempestades. Abrir um deles teria me levado bem ao centro de uma delas, onde se anuviava um texto cambiante e turvo, prenhe de cores. (...) Antes, porém, que eu pudesse me garantir na posse de qualquer um deles, acordei sem nem mesmo em sonho ter tocado aqueles velhos livros infantis. (BENJAMIN, 2011, p. 106-107).

Todas essas percepções de Benjamin sobre a escola e as memórias que testemunham a sua experiência de escolarização deixam evidente um espaço escolar regrado, tedioso, que não é afeito à experiência, à ludicidade e à criatividade, cujo tempo é controlado pelo professor e cronometrado para atender às demandas da escola. São essas percepções que fizeram o autor repelir ou detestar “quase tudo o que se passava na sala de aula” (BENJAMIN, 2011, p. 86), sobretudo quando a escola não parece disposta a acolher a criança e as suas especificidades infantis.

As imagens que orbitam em torno das memórias benjaminianas sobre a sua escolarização nos mostram o quanto essas mesmas experiências podem dialogar com o nosso presente educativo quando a escola e a experiência escolar são percebidas como rigorosas, traumáticas, pouco afeita aos afetos, aos tempos da infância, à fruição da imaginação, da criatividade e da inventividade, uma vez que cronometram o seu tempo e organizam os seus currículos para dar conta de todas as competências e resultados previstos ao longo do ano letivo.

As reminiscências de Benjamin sobre a escola atualizam o seu diagnóstico acerca do empobrecimento da experiência e nos remetem, por ora, à impossibilidade da experimentação em um cenário em que as vivências infantis são cada vez mais deixadas de lado em prol de uma educação da infância centrada na escolarização precoce e no preparo para as próximas etapas de ensino, por exemplo, conforme se tornou comum nos planejamentos e conteúdos de ensino das escolas.

A infância, conforme bem nos lembra Benjamin (2002), é o lugar de vivência das brincadeiras, dos jogos, da ludicidade, da imaginação, da criatividade e da inventividade, uma vez que se tratam dos modos como a criança estabelece uma relação significativa e de aprendizagem com o mundo e com as experiências vivenciadas na escola. São essas mesmas experiências que a auxiliarão a compreender, conhecer e organizar subjetivamente o conhecido. São, em suma, o fio condutor entre a sua percepção e a realidade, isto é, a ferramenta necessária à experimentação e à imaginação do mundo.

Essa experimentação, que na infância se concretiza por meio da imitação e da repetição (BENJAMIN, 2012) é o que faz com que o repertório infantil se expanda, ou seja, é explorando e reinventariando os significados que a criança aprende e se desenvolve. Isso significa que privá-la de tais experiências pode ser aterrador, sobretudo quando olhamos para as reminiscências benjaminianas que tratam dos traumas vivenciados por uma criança que teve a sua experiência imaginativa, por exemplo, tolhida por um professor tirano.

O relato de Benjamin nos indaga, dessa forma, sobre as práticas escolares em que a ludicidade tem sido cada vez mais preterida em razão da escolarização e da busca pelas habilidades, competências e conteúdos de ensino, como se, de fato, o desenvolvimento e as potencialidades infantis não pudessem ser alcançados a partir das experiências significativas com o brincar, com a exploração e com a significação do mundo em que a criança está inserida.

Diante do exposto, práticas educativas comprometidas com a vivência da infância, da imaginação, da criatividade e da ludicidade conduzem as experiências e os sentidos que a criança dá ao mundo, auxiliando-a a lidar com ele. Isso significa que quando os espaços escolares, as práticas e os tempos da educação são organizados para que nada escape ao planejamento, às burocracias e aos tempos cronometrados pelo calendário escolar, não há lugar para que a experiência aconteça, isto é, para que haja uma experiência de sentido com aquilo que acontece nos compêndios da escola.

Por essa razão, o olhar de Benjamin sobre a escola berlinense e suas memórias de escolarização interrogam o nosso presente e a nossa própria realidade escolar quando nos damos conta de que assim como demonstra as suas vivências, muitas práticas e experiências como essas ainda sobrevivem entre as

paredes das escolas brasileiras. O não lugar da experiência reiterado pelas escolas é concretizado a partir de práticas destituídas de sentido que transformam a educação escolar em um processo organizado para que nada escape à rigidez dos currículos. E se conforme aponta Pagni (2010), a experiência escapa a esta ordem e acontece justamente nessa cesura, talvez devêssemos ponderar acerca daquilo que realizamos em sala de aula e as experiências que temos proporcionado aos nossos alunos.

Em suma, as reminiscências escolares benjaminianas constroem uma narrativa a contrapelo sobre a escola e sobre a educação na medida em que, ao revolver o terreno da memória escolar colocando-se na condição de narrador, Benjamin nos auxilia a interrogar o nosso presente educativo atualizando, portanto, o passado a partir da compreensão do próprio presente. Se o passado estivesse soterrado, talvez suas lembranças jamais seriam elaboradas, ou seja, não haveria uma experiência com esse passado, uma vez que ele se torna incomunicável.

A narrativa da experiência infantil, nesse caso, testemunha aqui o quanto a elaboração é importante à significação do vivido e à transformação do presente. É essa elaboração, portanto, que funda o conhecimento sobre o que se vivencia na escola também nos dias de hoje.

Por meio das reminiscências de Benjamin sobre sua escolarização, por fim, as tessituras narrativas que interrogam a escola constituem uma experiência de sentido com a educação e com formação escolar, uma vez que o lugar da experiência, aqui, concretiza-se quando é dada narratividade às experiências e ao espaço escolar, a qual ousa extrair do silêncio ou do esquecimento uma narrativa acerca dos modos como temos vivenciado a escola e o que estamos fazendo na escola.

4. Considerações Finais

Nas muitas tessituras desse texto, nos dedicamos a trilhar os caminhos que permeiam os conceitos de Experiência e de Narração em Walter Benjamin, sobretudo em razão da importância e da centralidade que possuem no campo da Filosofia e da Filosofia da Educação. Os desdobramentos do diagnóstico acerca do declínio da arte de narrar e da impossibilidade de estabelecer uma experiência de sentido com o nosso presente gotejam na educação e na formação escolar quando constatamos que os espaços formativos estão tão ocupados com o excesso de demandas, tarefas e resultados, que pouco ou quase nenhum espaço é dado às narrativas daqueles que vivenciam e habitam tais espaços.

As reminiscências benjaminianas presentes nos aforismos são um convite à narrativa escolar e ousam escovar, a contrapelo, as memórias de uma realidade escolar povoada por todas as formas de silenciamento, repressão, intolerância e supressão dos tempos e das experiências infantis. Ao emergirem na memória de

seu autor, as lembranças se expressam como restos e fragmentos de elementos esquecidos, indizíveis ou resistentes à representação no cenário educativo ou, ainda, como exercício de rememoração, de memórias, de narrativas e de alegorias que aproximam a narrativa benjaminiana da também realidade escolar brasileira.

Adotar as narrativas sobre a educação propostas nessas passagens de memória, assim, usando uma imagem cara a Benjamin, tem a ver com o trabalho messiânico de salvar o que é esquecido na dimensão pedagógica, isto é, os restos e fragmentos que se compõem pelas memórias pedagógicas que são próprias dos espaços formativos, de quem forma e de quem é formado na educação.

As imagens sobre a escola, sobre a educação e sobre as práticas pedagógicas presentes nessas formas de expressão, portanto, interrogam diretamente o nosso presente e estreitam os tradicionais vínculos entre experiência, memória e narração, conceitos tão importantes ao pensamento de Benjamin, estreitando, ao mesmo tempo, a relação entre a narrativa e a realidade no resgate e na elaboração das experiências escolares.

Refletir as experiências e as memórias sobre a educação a partir de uma perspectiva benjaminiana significa, por fim, reconhecermos que o empobrecimento da experiência não está ausente no espaço escolar e se reflete nos papéis da educação e nos tempos da escola; na ausência de uma linguagem ou de uma narrativa capaz de elaborar essa experiência; na ausência de narradores pensados enquanto professores e alunos que elaboram aquilo que acontece nesse cenário; e nas memórias, representações e identidade do espaço e das vivências escolares.

A filosofia da experiência e da narrativa benjaminiana, em suma, permitem-nos interrogar a pouca voz dada ao professor ou ao aluno para que eles falem sobre os seus anseios, suas perspectivas, medos e angústias que afetam o cotidiano escolar e o que ali acontece. Mais que isso, e retomando os versos de Manoel de Barros (2018), talvez esse exercício requer de nós a persistência necessária para carregarmos água na peneira e transformar os muitos vazios e silêncios em experiências de sentido onde haja lugar para as muitas narrativas de nossos alunos e professores, cotidianamente silenciados no campo formativo.

Referências

BARROS, M. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BARROS, M. **Memórias inventadas**. 1^a ed. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.

BENJAMIN, W. **Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo. Obras escolhidas Vol. III**. Trad. de José Carlos Martins Barbosa e Hemerson Alves Batista. São Paulo, Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e**

história da cultura. Obras escolhidas Vol. I. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo, Brasiliense, 2012.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** Tradução Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo, Duas Cidades: 34, 2002.

BENJAMIN, W. **Passagens: Walter Benjamin.** Tradução Cleonice Mourão e Irene Aron. Belo Horizonte: UFMG/ Imprensa Oficial de São Paulo, 2006.

BENJAMIN, W. **Rua de mão única: infância berlinense: 1900.** Tradução João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BOSI, E. **Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos.** 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

GAGNEBIN, J. M. **Lembrar, escrever, esquecer.** São Paulo: Editora 34, 2006.

GAGNEBIN, J. M. **História e Narração em Walter Benjamin.** São Paulo: Perspectiva, 2011.

KEHL, M. R. **O tempo e o Cão: A Atualidade das Depressões.** São Paulo: Boitempo, 2009.

LEVI, P. **Os afogados e os sobreviventes.** Tradução Luiz Sérgio Henriques. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

MOMM, C. M. Da experiência infantil que revela os cacos da história, as brechas no tempo. In: **Entre memória e história: estudos sobre a infância em Walter Benjamin.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, p. 66-85.

PAGNI, P. Um lugar para a experiência e suas linguagens entre os saberes e práticas escolares: pensar a infância e o acontecimento na práxis educativa. In: **Experiência, educação e contemporaneidade.** Marília: Poiesis: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 15-33.

RAMOS, E. D. **Narrativas da Educação no Cinema e na Literatura: um olhar benjaminiano sobre as experiências da escola.** Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- UNESP, Presidente Prudente, 2019.

SANCHES, E. O.; SILVA, D. J. da. Reflexões sobre a noção de experiência na obra de Walter Benjamin. **Comunicações.** Piracicaba, v. 26 n. 3, p.151-165, 2019.

SILVA, D. J. da. Temporalidade do presente e o governo da vida. In: **Universidade, poder e direitos humanos.** 1 ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016, p. 59-73.

O HÁBITO EM DAVID HUME: UMA EXPERIÊNCIA DO DIÁLOGO ENTRE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO NO ENSINO MÉDIO

Karina Gaspar de Oliveira

O filósofo escocês David Hume é conhecido por sua teoria do conhecimento, em especial, no *Tratado da Natureza Humana* e nas *Investigações sobre o entendimento humano e sobre os princípios da moral*. Como empirista, Hume dá à experiência um lugar de destaque ao separá-la em impressões e ideias. As primeiras são as experiências do sujeito a partir de seus sentidos e de sua relação com a sociedade, a religião, a ciência, a política e as Artes.

Já as ideias podem ter origem nestas impressões¹, isto é, pela repetição de ações e seus resultados pela relação de causa e efeito (causalidade) ou na imaginação e é possível concluir que cada vez que ocorrer uma experiência semelhante a esta haverá grande probabilidade de se chegar a um resultado semelhante ao encontrado anteriormente. Mas Hume e a Filosofia têm seus segredos como afirma Deleuze “Ela [a história da Filosofia] fez do empirismo uma crítica ao inatismo, do a priori. Mas o empirismo sempre teve outros segredos que Hume eleva ao mais alto ponto, que exhibe em plena luz, em sua obra extremamente difícil e sutil.” (DELEUZE, 2019, p. 211). Um desses segredos é o hábito e seus desdobramentos.

Hume afirma que a probabilidade e a causalidade não passam de meras crenças, fruto do hábito. E é o conceito de hábito que tratamos em duas

¹ “Impressões e ideias são guardadas na memória ou na imaginação. Lá são alteradas a partir das relações que o entendimento estabelece, criando ideias: relação é um conceito muito utilizado, segundo Hume, para designar como duas ideias são conectadas na imaginação. Essas relações são: semelhança, identidade, espaço e tempo, quantidade ou número, qualidade, contiguidade e causalidade. Em diferentes circunstâncias e constantemente impressões e ideias são afetadas na imaginação pois ela é a origem das grandes invenções humanas que são apenas artifícios para facilitar o convívio social ou permitir a criação de regras e leis. É a imaginação que insere o espírito no plano da criação. É ela que associa ideias aparentemente soltas ou independentes: Assim, a associação afeta a imaginação e encontra nela tanto seu termo quanto seu objeto, mas nunca sua origem. A associação pode ser definida como uma qualidade capaz de unir as ideias. Por outro lado, quando estas criações se instauram e adquirem o *status* de verdades” (DE OLIVEIRA, 2022, p.19).

turmas do terceiro ano do ensino médio no Colégio Estadual Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto (RJ) em 2023 nas disciplinas Filosofia e Filosofia em Espanhol e é esta experiência que convidamos você leitor a conhecer e a pensar sobre este conceito filosófico que tem “caído nas graças” de *coachings*, *influencers* e *youtubers* vendendo milhares de livros com soluções para problemas diversos, como: financeiros, de saúde, de relacionamento entre outros² muitos alcançando os resultados esperados.

1.1 Caracterização da Escola

O Colégio Estadual Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto existe desde o ano de 2014 e faz parte do Programa Dupla Escola do governo estadual de escolas bilingues. São unidades de Ensino Integral e intercultural tendo através da SEEDUC convênio com a Consejería de Educación e a Embaixada da Espanha no Brasil.

Inicialmente foram três unidades, as outras duas de ensino de Inglês e Francês em outros municípios da região metropolitana do Rio de Janeiro. A Consejería de Educación dá o apoio pedagógico ao ensino da Língua Espanhola e de outras disciplinas para que assim o aluno possa ter a certificação de espanhol em seu Histórico Escolar para estudos futuros.

As disciplinas são divididas em: Currículo Mínimo³ e Núcleo Articulador em espanhol⁴. Ao final dos três anos do Ensino Médio com a certificação, podem solicitar na embaixada da Espanha a Equivalência de Estudos o que já é um elemento motivador para que eles se dediquem a estas disciplinas e aprendam sobre a geografia e a cultura da Espanha assim como de outros países que tem o espanhol como língua oficial. É uma unidade escolar de pequeno porte que conta com apenas nove turmas de Ensino Médio e entre 25 e 30 alunos em cada uma delas. Isto porque o limite de alunos é importante para garantir a qualidade do ensino bilingue e para que o professor consiga identificar dificuldades e progressos de cada aluno (DO NASCIMENTO, 2014).

Outro detalhe relevante é que as aulas são ministradas no formato 10/90, ou seja, 10% ministrada em língua espanhola e 90% em língua portuguesa; já para as disciplinas do Núcleo Comum e para as do Núcleo Articulador, 90/10, isto é, 90% ministrada em língua espanhola e 10% em língua portuguesa.

2 Livros como: O poder do hábito e Hábitos atômicos; No Youtube Gerônimo Thelm e Ádamo Peçanha abordam o conceito de hábito em uma perspectiva contemporânea.

3 Disciplinas do Núcleo Comum Brasileiro: Língua Portuguesa, Educação Física, Artes, Matemática, Física, Química, Biologia, Geografia, História, Filosofia, Sociologia, Resolução de Problemas Matemáticos, Produção Textual.

4 São disciplinas do Núcleo Articulador: Filosofia em Espanhol, Sociologia em Espanhol, Projeto de Vida e Cultura, História e Geografia da Espanha e Literatura Hispânica.

Para que este projeto alcance seus objetivos, é fundamental que os professores do Núcleo Articulador tenham proficiência em Língua Espanhola a partir do nível B2⁵. E complementem se conhecimento com Gramática, História, Geografia e Literatura Espanhola e Latino-americana, Música e Artes a fim de facilitar a elaboração de projetos integrados e interdisciplinares. Desse modo, no Terceiro Ano do Ensino Médio os alunos participam da prova do DELE (Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira) nos níveis B1 ou B2 a partir de seu rendimento nos três anos; os que obtém as mais altas notas e no DELE concorrem, através de convênio junto à Consejería de Educación⁶, a bolsas de estudo oferecidas pela Universidade de Jaén, na Espanha.

1.1.1 Currículo Mínimo

O currículo mínimo da Seeduc-rj de Filosofia para a terceira série retoma temas de séries anteriores e deixa em aberto o último bimestre no qual a proposta é a escrita de um texto autoral. Os alunos de ambas as turmas gostaram da proposta, entretanto, alguns pediram para trabalhar em dupla, outros preferiram produzir seu texto sozinhos. Ideia que foi aceita.

5 Níveis de proficiência do Marco Comum Europeu utilizado em 27 países: A1 (iniciante), A2(básico), B1 (intermediário), B2 (usuário independente), C1 (proficiência operativa eficaz) e C2 (domínio pleno).

6 Para maiores informações acesse: <https://www.educacionyfp.gob.es/brasil/portada.html>.

Figura 1- Currículo Mínimo Filosofia 3ª série

Filosofia		3ª SÉRIE / ENSINO MÉDIO
		TEMA O mundo do ser humano
1º Bimestre		
Foco do Bimestre	Razão e Sensibilidade	
Habilidades e Competências	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a Arte em sua noção ampliada para além das Belas Artes, como o bem fazer (<i>techne</i>). - Identificar a Arte como forma de conhecer e de fazer em diferentes épocas. - Identificar o bem fazer e o cuidado de si como elementos para a construção da autobiografia. 	
2º Bimestre		
Foco do Bimestre	A Dimensão Ética	
Habilidades e Competências	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre a noção do saber ético. - Refletir sobre a questão da felicidade (<i>eudaimonia</i>) em diferentes épocas. - Identificar os desafios éticos a partir de situações atuais, evidenciadas na mídia, no cotidiano, na escola, nas comunidades, na sociedade. 	
3º Bimestre		
Foco do Bimestre	A Dimensão Política	
Habilidades e Competências	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o papel da política na atualidade à luz da noção de política na Antiguidade. - Identificar e discutir filosoficamente justiça, relações de poder, democracia e liberdade. - Perceber-se como sujeito político na vida da "cidade". 	
4º Bimestre		
Foco do Bimestre	Perspectivas	
Habilidades e Competências	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar as práticas ideológicas e alienantes presentes no cotidiano e suas repercussões para o mundo do trabalho. - Ser capaz de apresentar trabalho autoral a partir das discussões filosóficas realizadas no ensino médio. 	

Fonte: Seeduc, 2012.

1.2 O ceticismo de Hume

Antes das atividades é necessário apresentar os principais conceitos da filosofia de Hume. Hume tem o hábito como ponto de chegada e como ponto de partida. Mas o que isso significa? Que ele está implicado diretamente com a causalidade e com as crenças (políticas, culturais, religiosas, científicas). A causalidade, a repetição (hábito) trazem a sensação de segurança, de certeza que a mente humana tanto busca:

Uma vez que o filósofo consegue estabelecer um princípio fundamental, capaz talvez de explicar um grande número de fenômenos naturais, ele passa a aplicar o mesmo princípio ao universo inteiro, reduzindo todos os fenômenos a esse princípio (HUME, 2004b, p. 283).

Deleuze complementa que a imaginação é onde tudo acontece: “Nada se faz pela imaginação. Tudo se faz na imaginação.” (DELEUZE, 2001, p.13). Desse modo, ideias gerais ou abstratas não passam de meras ficções que a mente cria com quantidade e qualidade sempre a partir de referências de experiências anteriores, imagem de objetos parecidos; lembranças de experiências passadas que estão na memória e que podem ser a qualquer tempo modificadas na imaginação.

Hume apresenta o hábito como um de seus conceitos fundamentais. Mas o que pode o hábito? Ele pode muitas coisas. Ele cria regras gerais, pertencimento, leis, modifica instituições e leva o sujeito a associar na imaginação situações semelhantes na espera de resultados semelhantes, como explica Danowski:

Segundo Hume, tudo o que a experiência nos oferece são termos, objetos ou impressões sempre distintos uns dos outros, e sempre contingentes e particulares. Para estabelecer uma relação de causalidade entre dois termos, é preciso que o sujeito ultrapasse aquilo que a experiência lhe fornece, o que só é possível porque a repetição constante e uniforme de dois eventos ou impressões sempre consecutivas produz uma modificação no espírito, permitindo-lhe chamar de causa e de efeito a impressões em si mesmas desprovidas de qualquer propriedade causativa ou de qualquer necessidade. É a repetição contingente da experiência que, por meio do hábito e dos princípios de associação, dá à imaginação uma direção, uma tendência a associar certas impressões entre si, e a esperar que as mesmas conexões se repitam no futuro (DANOWSKI, 1990, p. 6).

Se a causalidade gera a sensação de segurança; de estabilidade, de continuidade de um processo há também a probabilidade. Ela transforma em números, ela quantifica a causalidade e reforça a crença nas relações de causa e efeito. Os exemplos de Hume são vários, explica Deleuze: o que faz com que acreditemos que o sol nascerá amanhã? Ou que a água ferverá a 100°? Não passa da estratégia humeana de colocar “a crença na base e no princípio do conhecimento” (DELEUZE, 2019, p. 213).

Mas qual é o princípio da causalidade? Ela faz o sujeito passar de um termo dado à ideia de algo que não é dado, em outras palavras, não há a mínima segurança ou garantia de que o que o sujeito aguarda realmente acontecerá, ou seja, que a aplicação de uma regra geral ou lei, por exemplo, enquanto repetição de algo semelhante já ocorrido chegará ao mesmo resultado. O sujeito é assim uma coleção de impressões e ideias; o empirismo e o ceticismo de Hume são múltiplas relações da experiência com a imaginação, com o hábito:

Como o hábito nos leva, em todas as nossas inferências, a transferir o passado mostrou-se inteiramente regular e uniforme esperamos o acontecimento com a máxima segurança, e não deixamos lugar para qualquer suposição em contrário (HUME, 2004b, p. 93).

Hume afirma que a probabilidade se associa às causas e ao acaso. Não faltam exemplos na natureza, espécies de leis universais, nas quais a causa produz o efeito de modo uniforme e constante: o fogo sempre queima e a água sempre afoga qualquer criatura humana ou animal na medida em que a produção de movimento pelo impulso e pela gravidade pode ser definida como uma lei universal inquestionável.

Todavia, existem muito mais causas com efeitos irregulares e incertos, como um novo medicamento ou vacina, por exemplo e o que leva à crença na relação constante e regular entre causa e efeito é o hábito, isto é, a experiência (semelhante) guardada na memória. Cada sujeito seleciona e classifica na imaginação essas experiências tanto passadas quanto futuras e as organiza de um modo único.

1.3 Atividades realizadas

Neste contexto linguístico também foi ressaltada a importância da contextualização do filósofo e de suas obras. Qual momento histórico surgiram? A quais problemas e autores pretendem responder ou refutar? Quais autores são as suas referências? Foram feitas as seguintes perguntas iniciais: 1) David Hume nasceu no século XVIII, quais eram os principais autores dessa época na Europa? Que situações de guerra ou políticas viviam o continente europeu na época de David Hume?

Também foi solicitada a definição do hábito em uma palavra e para que pensassem como o hábito interfere na sua vida; Também foi feita a pergunta: “Já parou para pensar como a probabilidade faz parte das ciências e também do nosso dia a dia?”

Foi citado rapidamente o filme *A Vila*⁷ em que pessoas que passaram por situações de violência nas grandes cidades resolveram fundar uma vila e viver como se estivessem no século XIX dentro de um Parque estadual nos Estados Unidos do século XX para inibir a curiosidade de seus filhos e netos anos depois fizeram a fantasia de uma espécie de bicho ou monstro em algumas noites um desses moradores colocava essa fantasia para amedrontar e para inibir qualquer tentativa de ultrapassar os limites de segurança do parque; esse domínio pelo medo e também um domínio do hábito na medida em que faz parte da cultura desta aldeia o medo da noite o medo do desconhecido e o medo da floresta. Ele

⁷ A VILA. Filme (1h 48 min). Direção: M,Night Shyamalan, Estados Unidos 2004.

é passado de geração e geração. É preciso compreender que o hábito está presente também nas artes nos esportes na música na ciências na religião, isto é, em diversos setores da sociedade do seu lugar no espaço- tempo.

1.3.1 Roda de leitura

O livro didático *Reflexões, Filosofia e Cotidiano*⁸ traz no capítulo 7 Conhecimento e Justificação traz um resumo da filosofia de Hume. Apresenta o conceito de ceticismo e a partir de uma citação do *Tratado da Natureza Humana* sobre o hábito, relaciona hábito e crença:

Quando nos habituamos a observar uma constância em certas impressões, quando constatamos, por exemplo, por percepção do sol ou do Oceano retorne a nós após uma ausência ou a aniquilação, com partes semelhantes em uma ordem semelhante à de sua primeira aparição temos a tendência a não considerar essas percepções intermitentes como diferentes o que na verdade são, mas, ao contrário, como numericamente idênticas em virtude de sua semelhança. Mas como essa descontinuidade de sua existência contrária à sua perfeita identidade, e nos faz ver a primeira aparição como tendo sido aniquilada, e a segunda como se fosse uma nova criação, encontramos de certo modo perdidos envolvidos em uma espécie de contradição. Para nos livrar dessa dificuldade, disfarçamos a descontinuidade, tanto quanto possível, ou antes, eliminamo-la inteiramente, supondo que essas percepções intermitentes estão conectadas por uma existência real, a qual somos insensíveis. Tal suposição ou ideia de existência contínua adquire força e vividez pela memória dessas impressões fragmentadas e pela propensão, que estas nos dão a supor que são uma mesma coisa. Ora, de acordo com raciocínio anterior, a essência mesma da crença consiste na força e vividez da concepção. (HUME, 2001, p.233-234).

Nesta primeira aula foram apresentados os conceitos de: Ceticismo, hábito, crença e probabilidade. A distinção humeana entre impressões e ideias também foi analisada com os inúmeros exemplos de Hume. Como se trata de um colégio intercultural foi realizada uma pesquisa para encontrar um texto de escritor em língua espanhola que tratasse do hábito. Foi encontrado o texto *A autoridade* do escritor uruguaio Eduardo Galeano.

É bem claro e simples como a repetição instaura uma crença por mais absurda que ela pareça como na história a seguir. Após uma roda de leitura do texto na qual surgiram temas como: machismo, patriarcado, crenças limitantes e o próprio hábito os alunos fizeram um desenho utilizando diversas técnicas de arte para expressar a relação entre o hábito e a crença no texto de Galeano e na filosofia de Hume.

8 VASCONCELOS, J. A. *Reflexões: Filosofia e Cotidiano*. São Paulo: SM, 2016.

A AUTORIDADE

Em épocas remotas, as mulheres se sentavam na proa das canoas e os homens na popa. As mulheres caçavam e pescavam. Elas saíam das aldeias e voltavam quando podiam ou queriam. Os homens montavam as choças, preparavam a comida, mantinham acesas as fogueiras contra o frio, cuidavam dos filhos e curtiavam as peles de abrigo. Assim era a vida entre os índios onas e os yaganes, na Terra do Fogo, até que um dia os homens mataram todas as mulheres e puseram as máscaras que as mulheres tinham inventado para aterrorizá-las. Somente as meninas recém-nascidas se salvaram do extermínio. Enquanto elas cresciam, os assassinos lhes diziam e repetiam que servir aos homens era seu destino. Elas acreditaram. Também acreditaram suas filhas e as filhas de suas filhas (GALEANO, 2015, p.11).

Trata-se de uma atividade que aproxima o pensamento filosófico do cotidiano deles. Sem, entretanto, confundir Arte e filosofia: “A filosofia bebe nas Artes e nas Ciências para produzir conceitos e pode produzir conceitos para elas. Mas a produção de conceitos é uma atividade filosófica e os conceitos são sempre objetos da Filosofia” (ASPIS; GALLO, 2008, p. 38).

Por isso, é fundamental trabalhar a Arte, a estética em Filosofia independente do tema; aprender a analisar imagens, filmes, músicas, compreender mensagens a princípio ocultas e analisar o discurso presente em exposições, livros ou qualquer outra manifestação cultural. Lembrando que a cultura está implicada nos hábitos, na tradição, no que se espera em cada situação da vida em comunidade; em sociedade e nas instituições.

1.3.2 Citações de Hume

Com os alunos sentados em círculo cada dupla recebeu uma das citações a seguir. Tiveram 10 minutos para preparar uma explicação para ela. Há relações do hábito com a cultura, a moral, a natureza, os animais...

Embora nossa preferência seja dada ao que se mostrou mais usual, e acreditamos que esse é o efeito que vai ocorrer, não podemos negligenciar os demais, mas temos de atribuir a cada um deles um particular peso e autoridade, conforme os tenhamos encontrado com maior ou menor frequência (HUME, 2004, p. 93).

a natureza é ali inteiramente embaralhada, e não se fala senão de cavalos alados, dragões de fogo e gigantes monstruosos (HUME, 2001, p.34).

Os sentidos, ao passarem de um objeto a outro, precisam fazê-lo do modo regular (...) a imaginação adquire, por um longo costume, o mesmo método de pensamento e percorre as partes do espaço e do tempo ao conceber seus objetos (...). Para que possamos compreender toda a extensão dessas relações, devemos considerar que dois objetos estão conectados na imaginação mas também quando entre eles, encontra-se inserido um terceiro objeto, que mantém com ambos alguma relação (HUME, 2001, p. 317).

O hábito é outro meio poderoso de reformar o espírito, e de nele implantar disposições e inclinações positivas. O homem que segue o curso da sobriedade e da temperança odeia o tumulto e a desordem; se ele se aplica aos negócios e ao estudo, a indolência parecerá uma punição para ele: Se se esforça à prática da beneficência e da afabilidade, ele logo abominará qualquer exemplo de orgulho e violência (HUME, 2004a, p. 298).

Segundo, é impossível que essa inferência do animal esteja fundada em algum processo de argumento ou raciocínio que o leve a concluir que resultados semelhantes devam seguir-se de objetos semelhantes, e que o curso da natureza será sempre regular em suas operações (HUME, 2004b, p. 149).

É simplesmente o hábito que leva os animais a inferirem, de cada objeto que impressiona seus sentidos, seu acompanhante usual, e faz que, ao aparecer o primeiro, sua imaginação conceba o segundo daquela maneira particular que denominamos *crença* (HUME, 2004b, p.150).

Observar as consequências das coisas, e como alguns homens podem superar outros em muito, no que tange à atenção, memória e observação, isso fará uma grande diferença em seus raciocínios (HUME, 2004b, p.150).

Os hábitos não são da natureza, mas o que é da natureza é o hábito de contrair hábitos. (DELEUZE, 2001, p. 41).

O homem comum tende a exacerbar ao extremo todos os *caracteres nacionais* e, uma vez estabelecido este princípio, de que um povo é desonesto ou covarde, ou ignorante, não admitirá qualquer exceção, aplicando a todos os indivíduos a mesma censura (HUME, 2004a, p.331).

Os homens sensatos condenam esses julgamentos indiscriminados; embora admitam, ao mesmo tempo, que cada nação apresente um conjunto peculiar de costumes e que determinadas qualidades particulares se encontram mais frequentemente num povo que entre seus vizinhos. A gente simples da SUÍÇA é provavelmente mais honesta que a mesma classe da IRLANDA; e todo homem prudente, com base nessa circunstância, confiará em cada povo de diferentes maneiras. Temos motivos para esperar mais espírito e alegria num FRANCÊS do que num ESPANHOL, embora CERVANTES tenha nascido na Espanha. Naturalmente, espera-se mais conhecimento de um INGLÊS que de um DINAMARQUÊS (HUME, 2004a, p.331).

Em nações onde galanteios e morais, envoltos em um fino véu de mistério, são em certa medida autorizados pelos costumes, surge imediatamente um conjunto de regras calculadas para a convivência (HUME, 2004b, p. 275).

Nesta atividade foi surpreendente a quantidade de conexões entre o que se lia e exemplos do cotidiano além de exemplos da história brasileira e mundial. É uma atividade na qual o aluno consegue perceber a filosofia como uma disciplina conectada com as outras; atual e não mais algo cansativo e descontextualizado, formal.

1.3.3 Hume no ENEM

Na última aula, fizemos questões de Hume em vestibulares brasileiros, destacando as questões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Os resultados foram em média bons; os alunos que ainda não haviam notado perceberam que os conceitos humanos estão sempre relacionados o que facilita o estudo de cada um deles e a variedade de temas abordados por ele em suas obras, em especial, no *Tratado*, nas *Investigações* e nos *Ensaio*s.

(Enem 2015) Todo o poder criativo da mente se reduz a nada mais do que a faculdade de compor, transpor, aumentar ou diminuir os materiais que nos fornecem os sentidos e a experiência. Quando pensamos em uma montanha de ouro, não fazemos mais do que juntar duas ideias consistentes, ouro e montanha, que já conhecíamos. Podemos conceber um cavalo virtuoso, porque somos capazes de conceber a virtude a partir de nossos próprios sentimentos, e podemos unir a isso a figura e a forma de um cavalo, animal que nos é familiar. HUME, D. *Investigação sobre o entendimento humano*. São Paulo: Abril Cultural, 1995. Hume estabelece um vínculo entre pensamento e impressão ao considerar que a) os conteúdos das ideias no intelecto têm origem na sensação. b) o espírito é capaz de classificar os dados da percepção sensível. c) as ideias fracas resultam de experiências sensoriais determinadas pelo acaso. d) os sentimentos ordenam como os pensamentos devem ser processados na memória⁹.

Em uma escola bilingue e intercultural, com aulas de Filosofia e Filosofia em Espanhol, utilizamos a edição do *Tratado da Natureza Humana*¹⁰ e nele buscamos partes que tratam do conceito de hábito; não foi muito difícil na medida em que é um conceito que aparece de forma recorrente nesta obra¹¹.

Também foi necessário esclarecer que se trata de uma tradução de um texto do século XVIII que traz suas dificuldades. Por isso, por sugestão dos alunos foram disponibilizadas as edições em Português e em Inglês. Desse modo, dúvida pontuais puderam ser esclarecidas. As aulas são divididas em dois tempos seguidos (Filosofia) e um tempo de Filosofia em Espanhol de 50 minutos cada. Em uma das turmas todas são no mesmo dia e em outra em dias diferentes.

Em seguida, os alunos fizeram a atividade a seguir (o texto autoral foi escrito posteriormente). Os resultados foram variados e com muito humor; só que ao invés de escrever a continuação eles improvisaram pequenas cenas com diálogos.

9 Resposta da questão 2: [A] Hume, sendo empirista, considera que os pensamentos são produzidos pela associação de ideias obtidas pelas sensações do homem, tal como afirma corretamente a alternativa [A].

10 *Tratado de la Naturaleza Humana* (cf. referências).

11 Foi realizada uma busca em toda a obra em PDF para facilitar o processo e localizar os itens em que Hume cita o conceito de hábito aparece ao todo 101 vezes.

Tendo terminado de ler a primeira parte do *Tratado da Natureza Humana*, de David Hume, Margarida decidiu que dali em diante assumiria uma atitude cética em relação a suas vivências do cotidiano. Não acreditaria na existência de nada que não estivesse sendo imediatamente percebido. Não acreditaria mais em relações necessárias entre causas e efeitos. Certeza mesmo, só em relação aos objetos da matemática. E assim, com essa firme convicção, ela seguiu em direção à cozinha, onde seu pai preparava um frango assado para o jantar...

Escreva agora uma breve continuação para essa história. Em seguida forme um grupo com os colegas e leiam uns para os outros os textos que você inventaram, conversem sobre o que significa uma atitude de ceticismo radical (VASCONCELOS, 2016, p.171).

2. Considerações Finais

O objetivo principal destas três aulas sobre a filosofia de David Hume era o de apresentar e analisar o conceito de hábito a partir de suas obras *Tratado, Ensaios e Investigações*. Para alcançá-lo foram escolhidas atividades que pudessem dar uma dimensão ampla ao conceito desde sua prática cotidiana passando pela cultura, pela moral e pelas ciências.

Vale ressaltar que o uso da edição do *Tratado da Natureza Humana* em espanhol como texto principal e a possibilidade de consultar a edição brasileira e o original em inglês despertou interesse e curiosidade em boa parte dos alunos. O texto filosófico já é desafiador e a leitura em outro idioma mais ainda.

Foi importante ressaltar que o que vai variar no caso da moral, da religião, das leis ou da política o que é aceito ou não; mas essa aceitação/rejeição ela se estabelece pelo hábito a tradição é uma expressão do hábito. O hábito instaura a crença de que algo é legítimo de que algo é aceitável e até mesmo um bom ou mal normal patológico Belo ou feio.

Hume contemporâneo de Rousseau afirma que o hábito é a própria natureza, isto é, é da natureza humana criar ações que serão repetidas com a certeza de que encontrarão resultados semelhantes ao que ocorreu da primeira vez. Hume analisava como questões religiosas e as colocava no plano do hábito: cada ritual, cada simpatia, oferenda, livro sagrado, todos passam pela repetição de seus fiéis; o que instaura essas verdades é o hábito, é o costume que vai contagiando a comunidade envolvendo e dando a ela a sensação de pertencimento na medida em que somos seres sociais e se pertencimento desperta na imaginação o desejo de participar cada vez mais, isto é, de repetir atos que causam aprovação da comunidade seja ela religiosa, cultural, política ou simplesmente do bairro ou cidade em que se vive.

Nesse sentido, preconceitos também surgem e se instauram em discursos que generalizam povos, grupos étnicos, raciais, classes sociais levando a uma espécie de classificação que só existe na imaginação, mas que o hábito e a

memória se encarregam de mantê-los vivos e transmiti-los às gerações futuras.

Espera-se que esse tipo de atividade sirva de referência ou inspiração para outras com outros filósofos, ou seja, aulas mais lúdicas e interativas nas quais os alunos possam compreender que a filosofia não é apenas uma ciência voltada para a teoria mas que ao contrário ela tem muitas conexões com a realidade com a vida prática.

Utilizar recursos diversos como vídeos poesias técnicas de arte técnicas de argumentação jogos como caça palavras construção de frases a partir de palavras embaralhadas entre outras podem ser atividades para introduzir conceitos e temas complexos. Por serem lúdicas elas motivam e integram a turma.

Na última ou nas últimas aulas o professor também poderá propor apresentação de seminários com slides a produção de textos autorais como realizamos ou até mesmo a produção de uma peça de teatro que poderá ser apresentada para outras turmas assim como a elaboração de mini aulas pelos alunos de 10 ou 15 minutos sobre o tema estudado e sua relação com outra área do conhecimento, por exemplo, a turma estudou ética um grupo poderá apresentar trabalho sobre bioética, o outro sobre ética no mundo profissional um terceiro grupo sobre ética nos esportes e assim por diante.

As atividades devem ser flexíveis, sobretudo, no que se trata da questão do tempo para cada uma delas na medida em que muitas escolas a disciplina filosofia tem apenas um tempo ou dois neste caso em atividade mais complexas elas poderão ser desenvolvidas com professores de outras disciplinas- as chamadas atividades integradas- poderão também pontuar para mais de uma disciplina o que faz com que os alunos se sintam mais motivados

O ensino intercultural é filosófico, pois combate a xenofobia; convida à prática da pluralidade de ideias, de culturas, de tradições. Ter esta realidade na escola pública brasileira é, sem dúvida, um privilégio que deve ser desenvolvido, vivido, sempre visando a interação dos alunos e a integração da escola como um todo facilitando a aprendizagem e a troca de experiências e conhecimento.

Referências bibliográficas

ASPIS, R; GALLO, S. **Ensinar Filosofia- Um livro para professores**. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

A VILA. **Filme** (1h 48 min). Direção: M,Night Shyamalan, Estados Unidos 2004.

DE OLIVEIRA, K.G. **Hume, as ficções e os artificios**. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2009.

_____. **Hume e a experiência Estética**. 2022. 133 f. Tese (Doutorado em Filosofia). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2022.

DANOWSKI, D. O lance de dados de David Hume. **O que nos faz pensar**, v. 2, n. 02, p. 5-16, 1990.

DELEUZE, G. **Hume** in: A Ilha Deserta e outros textos. Tradução de Guido de Almeida. São Paulo: Iluminuras, 2019.

DO NASCIMENTO, A.M. Interculturalidade: apontamentos conceituais e alternativa para a educação bilíngue. **Revista Sures**, n. 3, 2014.

GALEANO, E. **Mulheres**. L&PM Editores, 2015.

HUME, D. **Tratado da natureza humana. Uma tentativa de introduzir o método experimental de raciocínio nos assuntos morais**. Tradução de Deborah Danowski. 2ª Edição. São Paulo: Editora UNESP: Imprensa Oficial do Estado, 2001.

____. **Ensaaios morais, políticos e literários**. 1ª Edição. Tradução de Luciano Trigo. Rio de Janeiro: Topbooks, 2004a.

____. **Da liberdade de imprensa**. Ensaaios morais, políticos e literários. 1ª Edição. Tradução de Luciano Trigo. Rio de Janeiro: Topbooks, 2004a.

____. **Da origem do progresso nas artes e das ciências**. Ensaaios morais, políticos e literários. 1ª Edição. Tradução de Luciano Trigo. Rio de Janeiro: Topbooks, 2004a.

____. **Da superstição e do entusiasmo**. Ensaaios morais, políticos e literários. 1ª Edição. Tradução de Luciano Trigo. Rio de Janeiro: Topbooks, 2004a.

____. **O cético**. Ensaaios morais, políticos e literários. 1ª Edição. Tradução de Luciano Trigo. Rio de Janeiro: Topbooks, 2004a.

____. **O epicurista**. Ensaaios morais, políticos e literários. 1ª Edição. Tradução de Luciano Trigo. Rio de Janeiro: Topbooks, 2004a.

____. **Da eloquência**. Ensaaios morais, políticos e literários. 1ª Edição. Tradução de Luciano Trigo. Rio de Janeiro: Topbooks, 2004a.

____. **Do caráter nacional**. Ensaaios morais, políticos e literários. 1ª Edição. Tradução de Luciano Trigo. Rio de Janeiro: Topbooks, 2004a.

____. **Delicadeza do Gosto**. Ensaaios morais, políticos e literários. 1ª Edição. Tradução de Luciano Trigo. Rio de Janeiro: Topbooks, 2004a.

____. **Investigações sobre o entendimento humano e sobre os princípios da moral**. Tradução de José Oscar de Almeida Marques São Paulo: Unesp, 2004b.

____. **A treatise of human nature**. Londres: John Noon, 1739.

____. **Tratado de la naturaleza humana**. Tradução: Vicente Viqueira. Edición electrónica. Diputación de Albacete, 2001.

VASCONCELOS, J. A. **Reflexões: Filosofia e Cotidiano**. São Paulo: SM, 2016.

A DEMOCRACIA COMO ESPAÇO DA RECONCILIAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DO PODER DO POVO: UM OLHAR A PARTIR DE SEVERINO NGOENHA

Tiago Tendai Chingore

Farai Estevão

Elnora Gondim

Nota Introdutora

Reflectir criticamente em volta da temática sobre “democracia como espaço de reconciliação e consolidação do poder do povo” é uma tarefa complexa e desafiante, pois, como afirma Cardoso (2020) que o contexto africano é marcado por crises, dependência externa e conflitos que têm várias razões, desde os limites territoriais estabelecidos pelos colonizadores, o processo de luta pelas independências, conflitos étnicos e políticos, as fragilidades políticas e económicas que tornam os governantes africanos permeáveis a pressão do Ocidente que tem objectivos de manter controlo dos países africanos por estes possuírem recursos naturais mundialmente cobiçados.

Portanto, o processo de construção da democracia não pode menosprezar estes e outros factores, associados as injustiças, violações de direitos humanos, as desigualdades extremas entre o governante e o povo, a corrupção e ambição pelos mandatos ilimitados na presidência, caso de Ruanda, Camarões e Guiné Equatorial, como veremos em diante.

Trata-se de países em que as eleições são realizadas periodicamente, mas numa forma falaciosa porque não é apenas pelo pluripartidarismo e realização de eleições que se efectiva a democracia, mas como defendiam vários nacionalistas, como Kwame Nkrumah (Ghana), Julius Nyerere (Tanzânia), Leopold Senghor (Senegal), Amílcar Cabral (Guiné-Bissau e Cabo Verde), Robert Mugabe (Zimbabwe), Agostinho Neto (Angola), Eduardo Mondlane (Moçambique), Patrice Lumumba (Congo) que com a independência podia realizar-se a democracia porque ela visava a possibilidade de autonomia governativa

(auto-governar-se), onde os africanos assumiriam os seus próprios destinos – autonomia esta que foi rejeitada por alguns líderes africanos devido a ganância do poder político que lhes concede.

Na obra “Manifesto por uma terceira via”, Ngoenha & Castiano (2019, p.6) são da visão de que a sociedade moçambicana esteja atravessando um momento de grave e repentina perda de valores humanos básicos, tendo “malabarismos, malandrice e roubalheira ganho um espaço enorme na convivência social. Aliás, Ngoenha caracteriza as classes políticas locais e uma boa parte da sociedade moçambicana de “dólarcracia”, que é uma atitude utilitarista e individualista.

Quando se fala da democracia e reconciliação, na obra “(In) Justiça: Terceiro Grande Consenso Moçambicano”, Ngoenha recorda-nos o que ele chama de grandes consensos, onde o primeiro consenso foi a vontade de independência resultado da aglutinação dos movimentos nacionalistas e a criação da Frelimo. O segundo grande consenso foi a necessidade da paz pós-conflito armado (alcançada com assinatura de Acordo Geral de Paz em 1992), e o terceiro que é um manifesto por uma terceira via no país, um equilíbrio entre justiça social e liberdades individuais, isto é, a reconciliação nacional. É na terceira via, como afirma José Castiano, que tentasse recuperar a justiça social, mas com o reforço das liberdades individuais, num país assolado pelos ciclones, dívidas ocultas e capitalização financeira com as minas, o petróleo e o gás natural, (NGOENHA, 2019, pp. 8-10).

Segundo Ngoenha (2019, p.5), torna-se uma sociedade de conflito aquela em que não há consenso nas leis que regem o viver em comum e nas instituições que fazem as leis. Para isso, o autor alerta que consenso não é subordinação a uma doutrina, a uma verdade ou a um partido, mas abertura a uma possível participação de todos na elaboração de um pensamento democrático.

E é neste pensamento democrático que se concentra esta reflexão, apresentando seguidamente a contextualização da democracia e reconciliação em África; os (dis)sensos na reconciliação, a democracia e a reconciliação dos grupos políticos, povos ou etnias; e por fim as considerações finais sobre a temática em debate.

Contextualização da democracia e reconciliação em África

É nosso entender que o debate sobre democracia, reconciliação e consolidação do poder do povo tornou-se um dos temas mais importantes e controversos na actualidade, principalmente nos países africanos. É importante porque a democracia abre espaço da participação do povo na tomada de decisões, e é controverso porque para além do processo democrático registar avanços e recuos, em demais países africanos a violência e conflitos foram utilizados amplamente como tese de estabilidade política, de luta pelos direitos humanos, ou seja, a luta pela democracia.

A democracia é, do ponto de vista conceptual, o governo do povo, isto é, o lugar onde o poder de tomar decisões políticas está com o povo, por meio de representantes eleitos. Para Ngoenha (2018, p.189), democracia significa que quem governa não é um presidente nem um partido, mas nós – e argumenta que, a primeira condição da democracia não é poder votar por um ou por outro partido, nem sequer de poder escolher o presidente que queremos que nos governe. Na visão do autor, a democracia consiste na inserção de cada indivíduo no seio da comunidade, e na participação integral da sua vida, onde cada indivíduo deve poder cooperar, ouvir e fazer sentir a sua opinião, ajudar e fazer-se ajudar, amar e ser amado.

Ngoenha entende que para construção da democracia é preciso que seja uma escola democrática que ensine que a democracia não é só um simples sistema de voto cada cinco anos, mas um sistema que põe cada indivíduo em condições de dar a sua contribuição ao país. Trata-se de preparar as pessoas para desfrutarem o melhor que possam dos seus talentos, de fazer escolhas autónomas na sociedade e no mundo do trabalho, (NGOENHA,2013, p.210).

A visão de Ngoenha sobre a democracia pode ser comparada com equipas de futebol, de basquete, de andebol, rúgbi e voleibol, onde ganha quem melhor sabe jogar em equipa, colectivamente, isto é, cada jogador deve participar de melhor forma para a vitória da equipa, “nossa equipa”. Nesta visão, a cooperação dos membros é fundamental uma vez que a equipa precisa de conhecimentos, esforço e determinação de cada um, pois ninguém pode atingir à meta singularmente.

Quanto a reconciliação, Brounéus (2008, p.294), define-a como “um processo que implica o reconhecimento mútuo do sofrimento passado e a transformação de atitudes e comportamentos destrutivos em relações construtivas para uma paz sustentável”. O autor levanta alguns atributos indispensáveis para a reconciliação como o reconhecimento mútuo em que a verdade individual e colectiva são elementos essenciais, para além de atitudes positivas conducentes a paz duradoura.

Considerando as abordagens de Nóbrega (2010) ao olhar o contexto africano e como é de domínio de muitos, o continente tem sido palco de conflitos, que talvez sejam por culpa da intervenção colonialista no passado e constante ingerência do Ocidente nas políticas económicas e sociais. E para melhor reflexão, igualmente torna importante lembrar que a divisão territorial do continente africano obedeceu apenas os critérios ou interesses dos colonizadores europeus, desrespeitando as diferenças étnicas e culturais das populações encontradas. Estes factos podem incitar o retorno de conflitos, uma vez que algumas dessas etnias já viviam em conflitos ou porque grupos da mesma etnia foram separados, ou ainda através da manipulação ideológica que propicia o ódio entre diferentes grupos étnicos, exemplos de disputas e conflitos étnicos vivenciados em vários países africanos, caso de Ruanda, Mali, Senegal, Burundi, Congo e Somália.

Outrossim, há relatos de episódios em vários países africanos (Camarões, Guiné Equatorial, Uganda, Ruanda, Zimbábue) que colocam em risco, de um lado, a construção e o futuro da democracia devido a manipulação eleitoral, restrições as liberdades e direitos, intolerância política, enfraquecimento dos partidos da oposição e a falta de clareza na separação de poder, para além das acusações aos políticos e governantes por prática de corrupção ou pouco fazer para seu combate. Do outro lado, as dificuldades na reconciliação devido a acomodação pós-conflito entre pessoas ou grupos com interesses antagónicos que consideram como uma oportunidade do comodismo de forma a beneficiar-se melhor das regalias do Estado a custa do povo miserável. Esses factos, não só constituem o risco e ameaça para construção e sobrevivência da democracia, mas também podem causar conflitos pelas formas de formação de governos, distribuição de riquezas e desigualdades sociais.

Por isso, considera-se impossível compreender o processo democrático em África sem recorrer as histórias do continente, ou mesmo de cada país. É um processo construído a partir de elementos não-democráticos que acompanham os vários sistemas políticos em África, sendo as desigualdades sociais e económicas problemas mais visíveis. Aliás, Rawls, (2000), aceita as desigualdades sociais e económicas desde que estejam vinculadas a posições e cargos abertos a todos, em condições de igualdade equitativa de oportunidades, ou seja, que delas advenham vantagens para os mais desfavorecidos.

Ao analisar os problemas de desigualdades sociais e económicas na construção da democracia, Ngoenha (2004, p.53) afirma que a democracia apresenta-se sem respeito pelas histórias e pelas culturas particulares dos povos e tem dificuldades de se vingar em certos países porque é imposta a uns, manipulada e instrumentalizada pelas chamadas velhas democracias, para além de sofrer ingerências inaceitáveis e antidemocráticas por parte das democracias coloniais, consolidadas contra as democracias emergentes, subordinando-se aos interesses económicos.

O Map of Freedom ou *Freedom house* citado por Nóbrega (2010, pp.130-131), apesar de afirmar que a queda do Muro de Berlim ou o colapso da União Soviética abriu a porta à mudança política em África, coloca os países africanos nos patamares mais baixos da democracia. Nóbrega considera que o continente é, de facto, rico em maus exemplos em matéria de democracia, é o caso do Ruanda em que a transição para a democracia terminou em genocídio, para além do Zimbábue em que Robert Mugabe não hesitou em destruir a economia e relações políticas para manter-se no poder.

No contexto moçambicano, o povo não conhece o que é a paz duradoura. O país viveu o amargo momento da guerra civil, logo nos anos posteriores a proclamação da independência em 1975, que durou cerca de 16 anos e terminou

com assinatura de Acordo Geral da Paz em 1992. Desde a realização das primeiras eleições gerais em 1994 e em quase todos períodos pós-eleitorais, o povo vive sob ameaças de conflitos, como pretexto reivindicativo dos resultados das eleições. As populações desprotegidas são reprimidas, perdem os seus bens, seus familiares, isto é, o povo sofre uma série de restrições de natureza económica, política e social por culpa de alguns membros de grupo de indivíduos, de políticos ou governantes intolerantes.

Ao abordar a questão da intolerância, conflitos internos e incitação à violência nos países africanos e em particular em Moçambique, Ngoenha (2022) afirma que o maior problema dos africanos é exteriorizar as soluções, isto é, buscamos as soluções dos nossos problemas no exterior, passamos a repassar e a consumir o que os outros produzem. Para ele, a solução seria interiorizar as nossas situações de modo a termos soluções internas, ou seja, a única solução é desconectarmo-nos do Ocidente porque quanto mais aumentam os discursos de desenvolvimento e de ajuda por parte deles, mais este fica rico e nós pobres – por isso, devemos inventar o nosso localismo. Não será uma tarefa fácil, mas temos que resistir porque o Ocidente quer-nos juntos de si, mas separados a curta distância para nos terem à mão e desse modo continuarmos a produzir-lhes a matéria-prima, a cultivar-lhes os seus campos, a construir-lhes as suas cidades, a limpar as suas mesas, a servir as suas casas, a cuidar das suas crianças e velhos. Ou seja, para continuarmos a lhes ser economicamente úteis e dependentes, (NGOENHA, 2022, pp.75-80).

Outrossim, considera que a luta pelo poder em África tende a piorar a já fragilizada democracia, porque para alguns líderes africanos, o poder é sinónimo de acumulação de “benesses materiais”. Essa atitude não só redimensiona a democracia, mas transforma a política e as instituições públicas em campos de batalha para conquista de bens materiais e satisfação de interesses privados, o que faz surgir intenções de não-respeito pelo mandato, ou seja, consideráveis líderes africanos preferem mandatos ilimitados, (idem).

É nessa a ganância pelo poder que a referência vai para os presidentes Yoweri Kaguta Museveni de Uganda, no poder desde 1986 e Paul Biya dos Camarões, desde 1982 que tiveram que alterar artigos constitucionais que impediam a sua continuidade no poder. O outro exemplo é Paul Kagamé do Ruanda no poder desde 1994 (vice-presidente) e a partir de 2000 (Presidente), que sem ignorar a sua figura que reluz não só Ruanda, mas a África e o mundo inteiro em termos do crescimento económico, ele se opõe à limitação de número de mandatos.

Um exemplo similar registou-se em Angola onde o presidente José Eduardo dos Santos que esteve no poder entre 1979 - 2017, sem tirar o mérito de arquitecto de paz, beneficiou-se da nova constituição de 2010, para manter-se

ainda mais no poder, tornando-se num dos chefes de estado africanos com mais anos no poder (38 anos). A esta lista associa-se o Teodoro Obiang Nguema, presidente da Guiné Equatorial desde 1979 que é apontado como um dos governantes mais ricos da África e do mundo, enquanto a sua população está mergulhada na pobreza extrema.

São exemplos que evidenciam que consideráveis governantes africanos usam a ditadura travestida de democracia onde é comum que o cidadão pretendendo ter sucesso na vida profissional, social e académica, tem que pertencer ao partido no poder e fazer parte do jogo político para dele tirar vantagens.

Com isso, Nóbrega (2010) considera a democracia em África como a democracia limitada, pelo facto de negar o direito à oposição política – uma política herdada no período do regime de partido único e que prevalece nas mentes de alguns. O autor diz que em África, a oposição é tolerada, mas não acarinhada. Os opositores são chamados de “trouble makers”, expressão utilizada por Julius Nyerere (1961) – em *One Party Government*, por serem considerados não um concorrente legítimo, mas o inimigo, a ameaça a que é preciso vigiar e, se possível anular.

(Dis)sensos na reconciliação

Consideráveis académicos e analistas moçambicanos e estrangeiros viam com certo optimismo a transição de Moçambique do socialismo para o “liberalismo” – marcada com assinatura de Acordo Geral de Paz em 1992, que punha o fim a guerra civil de 16 anos que desestabilizou o país e com a realização das primeiras eleições multipartidárias em 1994, facto que Silva (2016) considerou como “lua-de-mel” democrática. Apesar da dúvida em reconstruir uma convivência política comum depois das duas guerras (luta de libertação e guerra civil), Ngoenha (2014) deslindou que a tolerância e diálogo são elementos centrais para ultrapassar divisões e conflitos internos entre moçambicanos.

No pensamento de Ngoenha, “a questão viver-juntos, da existência de uma comunidade política, exige antes de mais, o consenso”. O consenso referido pelo autor, tem igualmente a ver com clareza das formas lícitas de participação no debate político, separação de poderes e tolerância, para além da separação entre partidos e Estado, (NGOENHA, 2013, p.157). Para ele, “ser tolerante não significa renunciar às próprias convicções, mas aceitar, e de boa-fé, que o outro possa ter, ideias diferentes das minhas”. Ngoenha, para melhor elucidar o conceito de tolerância, recorre a Voltaire, dizendo, “eu não estou de acordo contigo, mas vou me bater para que tu possas dizer a tua opinião”, (idem, p.173).

Ngoenha (2013) recorda-nos que estes dissensos, se não forem as únicas causas, pelo menos contribuíram ou facilitaram a emergência de uma luta armada, a guerra civil. Ngoenha vê que os conflitos sociais são causados pela maneira

que é feita a política, que se tornou o meio para aceder a economia, isto é, se faz política em função das regalias económicas que os candidatos procuram. Para os nossos políticos, a luta é aceder ao poder, como trampolim para ter privilégios, ser PCA, vantagens económicas e as benesses materiais.¹

Porém, Ngoenha (2017) está ciente das divergências de objectivos entre o povo e o político, onde o segundo pensa nos mecanismos para aceder o poder – ele e sua família política, seja de que for a forma, distanciando-se das expectativas do primeiro que é ver seus problemas e aflições resolvidos. Logo, o desejo notável dos políticos é o Eu – Eu egoísta. Como certos fins justificam certos meios, é evidente que o político se engaje na política não para servir e defender uma causa colectiva, mas para se servir – aceder o poder e dele obter meios económicos ou as benesses materiais. A esta posição, Ngoenha alerta que subordinar o engajamento político à solução de questões simplesmente individuais empobrece a política na sua dimensão axiológica, para além de esvaziar a função política do seu significado profundo e primeiro – a questão do melhor regime que significa busca da justiça.

Trata-se, duma maneira de fazer a política que traz conflitos sociais, pois, esquecido o povo, como a preocupação principal, não surpreende que o nível de vida dos detentores do poder seja desmedidamente mais elevado que o do cidadão comum e que as elites, doravante político-económicas, não exijam de si próprias, os mesmos sacrifícios que exigem das outras camadas sociais. Assim, esta situação exacerba, de um lado, a luta pelo poder, e do outro, cria discrepância e mesmo conflito, entre o Estado e a Nação (NGOENHA, 2013, p.161).

Entende-se que Ngoenha chama à consciência da elite política e governantes na necessidade de olhar o povo como sua maior preocupação, sua prioridade na criação do bem-estar e nos projectos de desenvolvimento, pois é este povo que continua na pobreza, miséria e exposta a quaisquer calamidades naturais. Aliás, Ngoenha (2017, p.132) considera que “o povo reconciliado é menos permeável às solicitações e seduções dos fazedores de conflitos”. Então, o que a elite política e governantes devem fazer para que o povo resista a essas solicitações e seduções? Seja qual for a reflexão, o povo precisa de condições básicas, quer ver problemas de fome, miséria, desemprego e corrupção resolvidos e as desigualdades sociais minimizadas porque o descontentamento com o sentido de exclusão pode impelir a eclosão de conflitos ou convulsões políticas e sociais.

Em contrapartida, Ngoenha transmite-nos a mensagem de inclusão – independentemente das diferenças políticas sociais e culturais, onde o viver “em comum” exige de cada um, o espírito dialógico e de consenso. Na sua comunicação por ocasião do 29º aniversário de Acordo Geral de Paz disse que falar da

1 - Ibidem, p. 160.

reconciliação é recordar uma figura de luta de libertação, Amílcar Cabral que criou a primeira equipa de futebol do Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), constituída por 11 jogadores de etnias diferentes. Ngoenha² (2021) é categórico em afirmar que o racismo e as diferenças tribais são alguns problemas que criam divisões nas sociedades africanas, em particular em Moçambique e que a coesão social só é possível com a rebusca da virtude perdida, a tolerância, isto é, deixamos de ser tolerantes, tanto a nível social, religioso como regional.

Na ocasião, Ngoenha fez recordar o discurso de 1974 em que Samora Machel usou o termo desconseguir. Ele recorre ao termo “desconseguir” para afirmar que estamos a desconseguir Moçambique porque fomos perdendo a paz, o sentido de comunidade e o socialismo. O autor entende que nas últimas décadas, a sociedade moçambicana foi perdendo os seus valores morais, como virtudes de comunhão entre os cidadãos. Uma sociedade para ser coesa, precisa de ter certos valores comuns partilhados. Se isso não acontece, ela entra em fragmentação e em conflito. Assim, Ngoenha aponta como o primeiro passo para o resgate do consenso social – a reconciliação, a reconquista dos valores de moçambicanidade, ou seja, da identidade nacional. Ele considera que se não forem encontradas as soluções para a verdadeira reconciliação nacional, a nação será abortada, será interrompido o espaço democrático que dificilmente é edificado juntamente com o desenvolvimento económico e social. Com isso, alerta que, se nós não tomamos a sério, abortamos como país, como nação e como povo.

Para Ngoenha, a reconciliação exige o diálogo. É através do diálogo que pudesse resolver os impasses políticos e sociais, como passara pelo diálogo o fim dos conflitos da dita guerra civil e, vinca que o diálogo não é acomodar os interesses das partes, quer seja económico, ou a distribuição entre os beligerantes de lugares nos gabinetes eleitorais, ou subordinar o diálogo a um juridismo estéril, nem ao resultado de ameaças de armas ou de sabotagem, (NGOENHA, 2013, p.165).

Desta forma, ele recorre e concorda tecnicamente a definição dada pelas relações internacionais que o diálogo é tido como a arte de compromisso em cada uma das partes que tem que ceder algo, mas para ele existe um perigo que as recíprocas cedências favoreçam o interesse das partes, em detrimento dos interesses fundamentais e da vontade do povo, que a estabilidade não responda aos critérios de justiça.

É nessa visão que nós como moçambicanos, somos advertidos para que o diálogo seja negociações que espelhem a vontade da maioria, que respeitem as futuras gerações. Quer dizer, o diálogo deve produzir resultados vantajosos

2 Palestra de reflexão alusiva ao 29º aniversário do Acordo Geral de Paz (1992) organizada pela Universidade Pedagógica de Maputo, em outubro de 2021.

à maioria – o povo. É evidente que a desigualdade e a exclusão social que têm aumentado no continente africano provocam a ira e furor nos cidadãos e consequente instabilidade política e governativa, colocando em causa o processo de democratização e reconciliação. Com isso, a distribuição equitativa da riqueza, oportunidades de serviços básicos e acesso ao emprego são condições necessárias para o “diálogo vantajoso³” que abre o caminho da reconciliação, pois é difícil reconciliar o povo em desespero – “povo sem futuro”.

Assim, o caminho da reconciliação é dependente da solidez da nossa democracia. Não seremos povo reconciliado se a nossa democracia for frágil e permeável a políticas negativas defendidas por um pequeno grupo de indivíduos. O Estado deve estar na vanguarda do fortalecimento da cultura democrática no seio da sociedade e no revigoreamento das instituições públicas e privadas, organizações sindicais e de interesse social para que nos afastemos de riscos de corrosão da democracia. É a democracia que aproxima as pessoas ou povos de diferentes raças, tribos, etnias e religiões, facilitando deste modo, a solução de problemas que, por complexos que sejam, exigem respostas colectivas e união construídas a partir do diálogo, consenso e consequente reconciliação das partes envolvidas.

Ngoenha (2017, p132), alerta que existem os instigadores, sanguessugas, mensageiros da morte, e só podemos resistir-lhes se estivermos unidos, se não recairmos na ratoeira das divisões, das ganâncias, do credulismo, da suspeição recíproca. Uma tal atitude exige de nós fé inquebrantável, confiança acima de abundância, do boato e das seduções de poder e da riqueza. Trata-se de uma certeza de que o outro vai sempre privilegiar o contracto – ou pacto político – que de antemão celebramos juntos, de que nunca irá preterir-nos a favor das riquezas e do poder. A estes não os podemos impedir, mas podemos resistir-lhes, pois o respeito pela opinião do outro, pelas diferenças e preferências políticas traz união que permitirá uma maior coesão que nos desvincula da violência. Para ele, um povo reconciliado é menos permeável às solicitações e seduções dos fazedores de conflitos.

A democracia e a reconciliação dos grupos políticos, povos ou etnias

Há mais de dois séculos, as democracias modernas têm fundado a sua legitimidade sobre uma combinação bem definida, aquela em que o consentimento do povo a ser governado pelos representantes é designado livremente nas eleições. Este mecanismo veio a incarnar a essência da democracia. Mas por outro lado, este mecanismo é enfraquecido pelo seu próprio sucesso, e confrontado há sérias críticas de princípio, de forma crescente à insatisfação palpável de

3 Diálogo vantajoso – que não apenas beneficia os interesses das partes, mas que respeita e atenda grandemente as necessidades do povo e o futuro das gerações vindouras.

cidadãos que se desviam das urnas, abandonam os partidos políticos, condenam as suas elites e dão a voz contra um sistema que, entre dois escrutínios, lhes oferecem poucas oportunidades de agir sobre as questões públicas.

Um dos maiores paradoxos da democracia reside no Estado, ou no modelo democrático em que sem a educação para a maioria da população que reside nos países do Terceiro Mundo, a deliberação proposta pode fracassar devido a fraca capacidade argumentativa destes para o debate sobre a coisa pública. Se 90% da população não tem conhecimento suficiente da economia, o debate político por parte desta maioria na prática não se fará sentir. Dai ser necessário repensar no modelo democrático possível que possa minimizar os problemas que vários Estados enfrentam hoje. Para analisar e criticar a concepção de Estado democrático de direito na teoria do discurso, temos que partir da ideia segundo a qual Habermas vincula o conceito de Estado democrático de direito à noção de autonomia do direito. O direito não é concebido como sistema funcional, que se auto-regula e autolegitima; mas sim, ele precisa ser fundamentado em um procedimento racional.

Actualmente vivemos numa época em que o poder político, os estados e os governos, se vêm em apuros perante várias dificuldades não menos graves do que as que nas origens da era moderna acompanharam o seu processo de construção. A política actual é bastante fraca perante a poderosa competição dos fluxos financeiros e dos poderes da comunicação social; o seu espaço próprio perde-se nos formatos inéditos da globalização e perante as particulares exigências dos processos de individualização. Outro grande problema que se espera e que apresenta boa parte dos estados contemporâneos está relacionado com o facto de que a sociedade ou se quisermos, nós não esperamos deles tanto na garantia de direitos como a concretização dos mesmos.

A democracia e reconciliação constituem o tema de debate antigo, mas válido na hodiernidade porque qualquer conflito violento para ser resolvido de forma duradoura, deve procurar-se um caminho pacífico – o diálogo, o respeito pela diferença de opinião que leve os envolvidos à reconciliação. Todavia, a reconciliação representa um processo de (re) construção da paz pós-conflito.

Lederach (1997) vê o significado da reconciliação como o impedimento uma vez por todas, do uso do passado como a semente do conflito renovado. Para o autor, a reconciliação consolida a paz, quebra o ciclo de violência e fortalece a nova democracia.

Ngoenha (2013, p.166) afirma que “a filosofia, desde o seu início, impôs-se como um discurso que procura os fundamentos do ser e da vida através do diálogo”. Outrossim, o autor enobrece que “a partir do momento em que se estabeleceu a democracia, a pluralidade de ideias e de pontos de vista, a vida política tornou-se necessariamente policêntrica”. Para ele,

o diálogo começa quando reconhecemos o outro a quem nos dirigimos. O diálogo é essencialmente pôr em comum um sentido, é pôr em comum o que ainda não é, a partir do que já é; constatar as divergências com base no que já se tornou comum: a presença ao mesmo país, a existência de uma certa moçambicanidade, de uma história comum (mesmo de conflito) e o desejo comum da paz. No diálogo, a questão é saber como transitar de eu e tu, a nós, (NGOENHA, 2013, p.168).

Ngoenha vê o diálogo e pluralidade de opiniões como condições indispensáveis para a construção da democracia e, por sua vez, a democracia deve agregar a reconciliação. Para que haja a reconciliação é necessário gerir as diferenças de opinião no conflito sem excluir a disparidade inicial dos pontos de vista, (NGOENHA, 2013). Aliás, considera que os homens, em muitos casos, chegam a entender-se, sem procurar um consenso de pura concessão ou um compromisso empobrecedor. Simpson (1997 e 2000) adverte que é preciso acautelar o processo de reconciliação para que não se salve apenas o Estado sem “curar” a sociedade, pois o surgimento posterior de fenómeno de violência como o aumento de criminalidade em algumas sociedades pode estar relacionado com processos de transição democrática pouco consolidados.

Por seu turno, um modelo democrático cooperativo costureiro, parte de uma justiça de uma costureira que com o trabalho tenaz e de muita paciência cose as diferentes partes a fim de construir uma peça única. Para Ngoenha (2011, p. 72) “a necessidade da escolha de uma comissão de reconciliação e não a instauração de um tribunal especial para punir os males e os crimes cometidos contra a humanidade, mostravam claramente que o caminho a percorrer para passar do *human wrongs* ao *human rights* subordinava a tradicional justiça punitiva à reconciliação”. Isto é, o reconhecimento público do mal cometido, arrependimento, a vontade de reintegrar a comunidade com uma nova atitude relacional. Portanto, a premissa que está por detrás deste *restaurative justice* (justiça restaurativa), visa entre a justiça concebida como intervenção de uma terceira pessoa e a justiça entendida como encontro entre o culpado e a vítima cujo objectivo não é a punição do culpado, mas a composição da controversa graças ao reconhecimento do mal feito, o perdão e de consequência a reconciliação e a paz. A finalidade deste modelo democrático é a inclusão, é recozer as relações sociais.

A situação actual da democracia pode ser assim exposta: “a democracia pressupõe a crença de que as instituições políticas e a lei possam ser tais que consubstanciem de modo fundamental a natureza humana” (DEWEY, 1970, p. 192). Por outro lado, a democracia deve permitir e promover uma atuação mais livre da natureza humana do que quaisquer outras instituições não-democráticas. Isso, passa necessariamente por analisar quais os métodos de autogoverno,

para melhor conservar a crença democrática, reviver e manter em pleno vigor a convicção original da intrínseca natureza moral da democracia

Dentro do modelo democrático cooperativo, a ideia da tolerância é fundamental, visto que ela “é a base de uma sociedade harmónica, que em toda a história, nunca e nem houve maior excesso de tolerância, mas foi sempre seguido de mais leve dissensão. A tolerância na perspectiva de Voltaire, jamais suscitou guerra civil, enquanto a intolerância cobriu a terra de chacinas. No entanto, o filósofo iluminista mostra claramente que é perfeitamente possível o exercício da tolerância, ou seja, que não é a diversidade religiosa e a pluralidade das ideias, as responsáveis pelas guerras, mas sim, a intolerância a esta diversidade” (VOLTAIRE, 1993, pp. 23-24).

Na verdade, o exercício da tolerância não se dá apenas através da assimilação do diverso, mas pelo reconhecimento do outro, individual ou colectivamente. Reconhecer é diferente de conhecer e de compreender. Em suma, é através do reconhecimento que se conhece o outro, sua identidade, as características que apresenta, de modo a conseguir explicar ou prever os seus comportamentos e saber lidar com ele. Segundo Ngoenha (2004, p. 165) “a democracia hoje exige respeito à diferença de ideias, de opiniões e de culturas, à consequente igualdade na diferença e respeito pelas instituições, num poder legitimado”. Entretanto, para todas as consciências minimamente lúcidas, hoje se impõe uma participação maior das culturas no debate democrático. Por outras palavras: uma legitimação do poder e mesmo da política nacional a partir das culturas. A questão é saber qual deve ser o nível de participação a ser deixado às culturas, a fim de que se possa forjar um direito e uma política que tenham uma realidade cultural os seus fundamentos teóricos e práticos.

No entanto, considera-se que a reconciliação é um processo contínuo da construção da paz, pois transforma as políticas negativas de conflitos em políticas positivas de paz e o progresso das sociedades é dependente da reconciliação e da paz. Com isso, é necessária a contribuição positiva dos partidos políticos na legitimação de opiniões diferentes e na abertura ao diálogo que são elementos cruciais para o avanço da democracia, pois em alguns momentos, como a história de conflitos narra, são partidos políticos que alimentam divisionismo, antagonismo e inimizade. Mas continuamos a acreditar que é possível reconstruir a democracia e alcançar a reconciliação duradoura através do respeito pelo princípio da sociedade democrática que provê do individuo que goze da liberdade política, liberdade civil e de igualdade de oportunidade e desenvolvimento económico.

Nesta ordem, entende-se que a construção da democracia deve considerar e manter o equilíbrio entre o Estado e a sociedade porque a insatisfação do povo pode provocar círculos de revoltas que como “bola-de-neve” vão alastrar-se para o resto do país. Para isso, a participação de actores locais na construção

da democracia é crucial porque são eles que assumem a responsabilidade do funcionamento e manutenção da democracia no futuro e ao mesmo tempo evita que as decisões sejam tomadas pelas pessoas que não vivem e convivem com a realidade – como diz o velho ditado, “para conhecer as pulgas de um quarto, é preciso dormir nele”.

É preciso destacar o papel primordial das pessoas envolvidas (as vítimas), no processo de reconciliação, pois sem elas o reconhecimento e a possibilidade de reconstrução das relações sociais são limitados. Nunes (2014, p.40) ao analisar o problema do apartheid na África do Sul onde a minoria da população branca ocupava a maior parte do território, enquanto milhares de negros eram confinados em pequenas reservas, afirma que tentar reconciliar o sistema político sem envolver as vítimas e perpetradores para entender as reais motivações da violência ou conflito é um processo superficial e excludente, incapaz de reconhecer as particularidades e as motivações de ambos (vítimas e perpetradores) que pode ter consequências políticas problemáticas no futuro.

Neste contexto, a reconciliação é um meio pelo qual as vítimas e perpetradores, ou melhor, os homens aproximam-se através do diálogo e consenso que os levam a reatar as relações e pôr fim a convivência conflituosa, criando doravante, o novo ambiente de convívio caracterizado por amor e harmonia. Para isso, é necessário que o processo de reconciliação seja conduzido com maior idoneidade entre os envolvidos porque os grandes conflitos sempre deixam marcas que influenciam, não só no cotidiano, mas também ao longo da vida das pessoas. É notório que o ódio e trauma causados pelos conflitos internos violentos criam o rompimento de laços ou perda de confiança recíproca entre as pessoas, e a insegurança individual e colectiva torna permanente.

Assim, considera-se a democracia como o espaço propício onde deve-se construir e assegurar o espírito de reconciliação para reconstruir o tecido social, ora destruído. A reconciliação possibilita, não só o reconhecimento das diferenças que distanciam as pessoas, mas também favorece o tratamento das mesmas diferenças através do diálogo vantajoso, o que pode evitar o foco de novos conflitos. Quer dizer, a reconciliação conduzida por via potencialmente democrática, pode favorecer a cura dos sobreviventes do conflito, a restauração da justiça e da confiança, a construção e reconstrução do espírito não-violento entre os grupos políticos, povos ou etnias que partilham o mesmo território.

A partir das abordagens de consideráveis autores, torna evidente que a reconciliação é a tarefa de todos – um espaço onde as pessoas distanciam-se do “eu” e passam a pronunciar o “nós, nós em-comum”, (Ngoenha). Falando do “em-comum”, Papa Francisco fez a exortação em 2015 dizendo: “todo o homem é chamado a mover-se pela vontade de servir o bem comum, criar um

ambiente capaz de superar todas as diferenças, mobilizando tudo para a construção de um mundo cada vez justo”. Entretanto, a exortação do Francisco tenciona que os homens se unam para construir comunidades e recuperar os laços que reconstruem a harmonia social – uma vivência saudável e pacífica.

Se um diálogo tendente a incrementar a presença das culturas na legitimação política se deve realizar, este deve partir da tradição local já existente. Não se trata, portanto, nem sequer para o direito e para a política estatal, de deitar fora a água suja com o bebé, mas, pelo contrário, de transformar este diálogo de força e de submissão dos direitos num diálogo de reconciliação. Por isso, o reconhecimento de direitos iguais a todos os que vivem dentro duma determinada fronteira passa inevitavelmente pelo reconhecimento e respeito dos diferentes pontos de referência cultural de todos os indivíduos e das garantias de crescimento dos indivíduos e das culturas no interior das fronteiras nacionais (NGOENHA, 2004, p. 173).

Portanto, o objectivo final da justiça restaurativa (*Ubuntu*) não era simplesmente a identificação do outro, nem mesmo perceber o outro como semelhante, mas também dar-lhe o respeito, admitir que a minha vida seja igual a sua. Trata-se do reconhecimento do seu ser, da sua existência, da sua identidade, do seu lugar numa cidade comum. Fazer uma democracia cooperativa costureira, é tornar-se uma sociedade de *com-munia*, isto é de dádivas (*munia*) partilhadas.

Entretanto, olhando para o cenário actual em que as nossas democracias se encontram, pode-se afirmar que o Estado se encontra perante dificuldades especiais sempre que é preciso regular, mobilizar, harmonizar, organizar, concretizar ou assegurar. Por isso, “todas estas funções fazem parte do conjunto de funções que temos o direito de exigir de quem exerce o poder político e que nas actuais circunstâncias ele não pode exercer com os meios tradicionais” (INNERARITY, 2010, p. 231).

Igualmente, o processo de reconciliação estimula à renúncia das diferenças desvantajosas porque elas dividem e alimentam ódio e violência entre os grupos, povos e etnias – por isso, embora não seja a solução definitiva, mas um passo da reconciliação, os ruandeses optaram num *slogan* reconciliatório após genocídio de 1994, onde foram massacradas mais de 800 mil pessoas (hutus e tutsis), que dizia: «já não há hutus nem tutsis, apenas ruandeses». Trata-se do princípio de reconciliação nacional que propõe acabar com o divisionismo através da disseminação da mensagem de que em Ruanda já não existiam mais hutus, twa nem tutsis. Hoje, o olhar para o passado é incentivado apenas como exercício de tirar ilações, isto é, como referência do que não pode voltar a acontecer – uma forma de olhar a tragédia para melhor evitar o retorno do passado doloroso.

Segundo Innerarity (2010, p. 240), “o específico da ideia de governação é a colaboração entre o Estado e a sociedade civil para a regulação dos assuntos

colectivos com critérios de interesse público”. Em conformidade com este ponto, a ideia de governação oferece uma nova orientação da administração pública cujas características poderiam ser sintetizadas da seguinte forma: em primeiro lugar, já não fazem sentido uma escala hierárquica clara e uma delimitação incontestável dos âmbitos de poder; segundo, governar é uma combinação de procedimentos em que, além de decisões unilaterais, há confiança, cooperação e mercado e, por fim, os processos são mais importantes que as estruturas, de maneira que a lógica dos assuntos que estão em jogo é que estabelece o modo como se articulam as diversas instâncias intervenientes.

Com isso, a democracia visa implantar as medidas políticas reconstrutivas que promovam o espírito de diálogo, consenso, reconciliação e de reconhecimento do eu e tu que ajuda na construção da moral que controla as veleidades egocêntricas, cultivando nas pessoas a ambição de “nós” – ao invés do “eu egoísta”. A democracia deve garantir a negociação e espírito dialógico entre eu e o outro, ou seja, a minha própria vida é dependente de minhas relações dialógicas com os outros. É a reconciliação que faz reduzir focos de conflitos, intolerância e violência entre grupos políticos, povos ou etnias, aliás, Ngoenha (2017, p.132) considera que um povo reconciliado é menos permeável às solicitações e seduções dos fazedores de conflitos.

Considerações finais

É cedo demais para perceber e concluir o fracasso ou sucesso da democracia, reconciliação e consolidação do poder do povo porque as nações africanas são jovens e em reconstrução depois de longo período de colonização. As dinâmicas nas relações endógenas e exógenas no continente africano têm muito impacto no processo democrático, pois as independências abriram um espaço de disputa pelo poder entre os africanos.

No contexto moçambicano, é perceptível que em vários momentos, as pessoas com o poder de criar leis, criam-nas para satisfazer as formações políticas que representam ou para a elite política, esquecendo o povo que resente dos efeitos dos desastres naturais, ataques terroristas, fome, desnutrição e da má qualidade dos serviços básicos, enquanto os governantes, políticos, seus filhos e familiares vivem no luxo à custa da já sofrida população, isto é, a elite política é carregada por um povo miserável e desesperado.

Ao colaborar com Ngoenha, um dos defensores da ideologia Nkrumah, acreditamos em homem que está em condições de construir e defender a democracia – a liberdade política e económica aquele que é prosélito de princípios de viver-juntos, de união ou unidade de povos, de diálogo e consensos que nos conduzem a reconciliação duradoura. E o problema da destruição desses princípios

não são os outros, os que instigam as guerras e violência, mas nós próprios, ou seja, eu, tu e cada um de nós – com as nossas veleidades, apetências e concupiscências – somos o maior perigo para a vigência da democracia.

A partir do pensamento ngoenhiano, conclui-se que a democracia é o caminho da reconciliação e que a injustiça, desigualdades sociais associada a má distribuição das riquezas, as nossas ambições individuais – vontades insaciáveis pelo poder para dele tirar as benesses materiais são a origem das guerras, conflitos, da violência, da intolerância, aspectos que ameaçam a construção da democracia. Outrossim, a desconfiança endémica torna-nos permeáveis à guerra, a quaisquer manobras de vendedores de armas, de chantagistas políticos, de manipuladores ou de caçadores de recursos.

Assim, não há reconciliação duradoura quando o povo carrega o sentimento de injustiça, de repressão política e social, de ausência de eleições credíveis e de privação económica. O outro aspecto conflituoso na reconciliação tem a ver com a injustiça na partilha dos benefícios provenientes dos recursos naturais, devendo-se pensar em primeiro lugar beneficiar as comunidades para que essas não sejam vulneráveis a aliciamentos pelos grupos internos e externos de indivíduos. Igualmente, não haverá a reconciliação duradoura se não existir a vontade de construir e defender os princípios democráticos, onde o outro deixa de ser o inimigo, alvo a vigiar e abater, mas o adversário político em que as ideias positivas devem ser aproveitadas para construir a democracia que tanto almeja-se.

Por fim, o desafio dos governantes moçambicanos e quiçá africanos, juntos com seus povos é de elevar a democracia mais participativa, como fala Ngoenha, a democracia que subordina a economia, às escolhas políticas e societárias ou numa atitude ético-política que levaria as forças políticas a resolverem os seus problemas e diferendos num diálogo prioritariamente entre moçambicanos (contracto político) ou ainda numa organização sócio-económica distributiva e solidária (contracto social).

Referências

BROUNÉUS, Karen. **Truth-telling as talking cure?** Insecurity and traumatization in the Rwandan Gacaca Courts. Security dialogue, 2008.

CARDOSO, Nilton César Fernandes. **Segurança Regional no Chifre de África: Conflitos atores, agendas e ameaças.** Porto-Alegre: Cebráfrica. Série Africana, 2020.

INNERARITY, Daniel. **O novo espaço público: “Que significado pode ter hoje uma cultura Pública comum?”.** Trad. Manuel Ruas. Lisboa, Teorema, 2010.

LEDERACH, John Paul. **Building Peace. Sustainable Reconciliation in Diverse societies.** Washington DC: United States Institute of Peace, 1997.

NGOENHA, Severino Elias (Coord). **(In) Justiça: Terceiro Grande Consenso Moçambicano**. Maputo: Real Design, 2019.

NGOENHA, Severino Elias. **Filosofia Africana – das independências às liberdades**. 3.ed. Revista. Maputo: Paulinas, 2018.

NGOENHA, Severino Elias. **Intercultura, Alternativa à Governação Biopolítica?** Maputo: Publifix, 2013.

NGOENHA, Severino Elias. **Os tempos africanos do mundo**. Maputo: Publifix, 2022.

NGOENHA, E. Severino. **Ubuntu: Novo modelo de Justiça Glocal?** In: NGOENHA, S. E. e CASTIANO, J. P. (Orgs.). **Pensamento Engajado: ensaios sobre filosofia africana, educação e cultura política**. Maputo, Educar, 2010, pp. 63-74.

NGOENHA, Severino Elias. **Os Tempos da Filosofia: Filosofia e Democracia Moçambicana**. Maputo: Imprensa Universitária, 2004.

NGOENHA, Severino Elias. **Resistir a Abadon**. Maputo: Paulinas, 2017.

NGOENHA, Severino Elias; e CASTIANO, José Paulino (2019). **Manifesto Por Uma Terceira Via**. Maputo: Real Design, 2019.

NÓBREGA, Álvaro. **A democracia em África – Meio século de independências africanas**. Editora: Observare. Universidade Autónoma de Lisboa, 2010.

NUNES, João. **Security, Emancipation and the Politics of Health: A New Theoretical Perspective**. New York: Routledge, 2014.

RAWLS, John. **O Liberalismo Político**. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. 2.ed. São Paulo, 2000.

SIMPSON, Graeme. **Rebuilding Fractured Societies: reconstruction, reconciliation and the changing nature of violence**, Centre for the Study of Violence and Reconciliation, South Africa, 2000. Disponível em: <http://www.csvr.org.za/papers/papundp.htm>. Acesso em: 17 Nov. 2022.

SIMPSON, Graeme. **Reconstruction and Reconciliation: emerging from transition – Development in Practice**, vol. 7, n.º 4, pp. 475-478, 1997. Disponível em: <http://www.wits.ac.za/csvr>. Acesso em: 12 Nov. 2022.

VOLTAIRE. **Tratado sobre a tolerância**. Trad. Paulo Neves, 2ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 2007.

IMMANUEL KANT E PAULO FREIRE: DO IDEAL DO ESCLARECIMENTO EM KANT À AUTONOMIA EM FREIRE¹

Fábio Antônio Gabriel

João Carlos Pereira de Moraes

Neste texto, propõe-se um diálogo entre os propósitos de Immanuel Kant, que defende uma educação que não privilegie a heteronomia, e os de Paulo Freire, que propõe a autonomia do ser, ambos ancorados em uma educação libertadora de “tutores”, dito de outro modo, que as pessoas aprendam a agir de acordo com a própria razão, com o próprio pensar, livre da opinião de outrem.

Em Immanuel Kant, a heteronomia consiste no esclarecimento que abre as portas para a liberdade, na saída da menoridade, que consiste em aprender a tomar decisões sem a tutela de outrem, na solução das ações que o ser pratica no cotidiano, com domínio da própria razão: “*Sapere aude*” – ouse pensar por si mesmo, o grande lema do iluminismo. Paulo Freire traz esse mesmo intento, em entendimento ao uso da leitura para a conquista da emancipação. A educação, em ambos os autores, é libertadora e, na opinião de Freire, é o exercício crítico da leitura que possibilita que os cidadãos se conscientizem da importância do aprendizado para o agir com liberdade e independência, atuando criticamente em relação à sociedade na qual se inserem.

Dito isso, inicia-se este texto com a teoria da educação, em Immanuel Kant, e, posteriormente, destaca-se a pedagogia de Paulo Freire. Conclui-se com uma análise para evidenciar a importância de ambas as proposições para uma educação autônoma e emancipadora. Pontua-se, também, marginalmente, o quanto o neoliberalismo é nocivo para que se constitua uma educação emancipadora, tendo em vista o contexto em que se vive, em uma constante “mercantilização” do processo educacional, em que instituições escolares são vistas como empresas e alunos entendidos como seres que devem aprender a competir. A educação para a emancipação segue o caminho da autonomia e da

1 O presente trabalho é resultado de pesquisa durante o pós-doutorado no Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática – PPGECEM da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG.

cooperação com as pessoas em prol de uma sociedade mais justa, mais fraterna e mais solidária.

Teoria da Educação em Kant

Kant (2007) expõe sua perspectiva em relação ao movimento intelectual ao qual ele se inseria, século XVIII: o iluminismo. Um ponto fundamental para compreender a proposta educacional de Kant é a concepção da educação como algo inerentemente humano, uma vez que apenas o ser humano necessita ser educado para evitar inclinações para a barbárie.

Refletir sobre a educação na atualidade representa um desafio considerável. No entanto, renomados pensadores, a exemplo de Immanuel Kant, podem oferecer orientações valiosas para abordar-se a educação sob a óptica da emancipação humana. Emancipar o indivíduo, conforme delineado por Kant (2007), significa libertá-lo da menoridade e orientá-lo em direção à maioridade, capacitando-o a pensar de forma independente. Na visão iluminista de Kant, a educação tinha um caráter emancipatório, e, nos dias de hoje, pode-se ponderar sobre a relevância da formação de professores, com o intuito de capacitá-los a guiar os alunos na transição da heteronomia para a autonomia. Nos dizeres do próprio Kant (2009, p. 407, grifo do autor):

Esclarecimento é a saída do homem da menoridade pela qual é o próprio culpado. Menoridade é a incapacidade de servir-se do próprio entendimento sem direção alheia. O homem é o próprio culpado por essa incapacidade, quando sua causa reside na falta, não de entendimento, mas de resolução e coragem de fazer uso dele sem a direção de outra pessoa. Sapere aude! Ousa fazer uso de seu próprio entendimento! Eis o lema do esclarecimento.

De acordo com Kant (2009), o esclarecimento é uma transição da menoridade para a maioridade. Isso implica a necessidade de o estudante deixar de depender de tutores e ousar o exercício do pensamento independente. Sob essa perspectiva, tanto a educação quanto a filosofia, segundo Kant (2009), desempenham papel essencial na emancipação, buscando capacitar o indivíduo a pensar autonomamente.

Brito e Lima (2017), em compreensão da educação em Kant, entendem que a formação e o desenvolvimento do ser humano autêntico são grandemente influenciados pela educação, que se destaca como condição fundamental para a superação da ignorância. Ao posicionar a educação como um caminho para a autonomia, Kant destaca a racionalidade como um dos fundamentos essenciais para a sustentabilidade do ser humano como protagonista desse processo (BRITO; LIMA, 2017, p. 203).

Mariás (2004, p. 325) destaca o quanto Kant modificou o pensamento ocidental em relação ao conhecimento e ao ideal de emancipação:

Kant é um filósofo estranho, porque representa uma virada no pensamento filosófico. Ele mesmo apresenta sua filosofia como uma metáfora expressiva: diz que equivale a *uma revolução copernicana*. Portanto, algo essencialmente novo, que abre novos caminhos. Isso bastaria para justificar a dificuldade de Kant. Mas, além disso, Kant não chega a constituir um sistema, a possuir plenamente seu sistema; prova disso são os títulos de suas obras fundamentais: são *Críticas*, algo mediante o qual põe certos limites à razão e delimita seus objetos; contudo, pareceria que por trás dessas críticas deveria vir sua doutrina positiva, e esta não chega (MARIAS, 2004, p. 325, grifo do autor).

No campo da moralidade, Kant (2009) propôs a transição da moralidade heterônoma para a autônoma. No entanto, qual seria o sentido de transitar da heteronomia para a autonomia? Abandonar a heteronomia implica deixar de se sujeitar a normas impostas por outros para seguir a própria razão, ou seja, agir sem supervisão, atuando de boa-fé e praticando o bem. Isso remete à análise kantiana sobre como entender o que é validamente ético para ser realizado. Em tal perspectiva, é crucial compreender-se o conteúdo do imperativo categórico expresso no pensamento: “Age de tal modo que a máxima de sua ação se torne universal” (KANT, 2007, p. 59).

Segundo Kant (2009), no interior do ser reside a moralidade, brilhante como as estrelas, e, se o indivíduo deseja determinar se algo é eticamente válido, ele deve aceitar que o seja também para os outros. Esse é o cerne da moralidade. Assim, conforme Kant (2007), é necessário transcender a todas as formas de prescrição ética. O ser humano, ao ser educado, deve ser capacitado a estabelecer normas para si mesmo. Este é o grande propósito da educação segundo Kant: facilitar a transição para a maioria intelectual e moral. Nessa perspectiva, a educação, para Kant (2007), possibilita a autonomia e a busca constante pelo aperfeiçoamento.

Na visão kantiana, a educação desempenharia um papel significativo na busca pela plenitude da liberdade humana. A concepção de liberdade, na filosofia de Kant, significa ausência de coação, que cada instituição escolar atue de maneira que as gerações futuras alcancem autonomia, tornando-se capazes de tomar decisões, guiadas por critérios éticos da própria razão. A educação deve atribuir ênfase para que o ser exerça sua própria racionalidade em prol do bem comum e da realização plena da pessoa como ser pensante. Segundo Kant (2007), é crucial superar a tutela na vida das pessoas, que, amadurecendo, deverão atingir a maturidade exercitando a autonomia. Ser autônomo, não elimina, outrossim, as influências que a sociedade exerce sobre o indivíduo, somos seres sociais e nossas vidas recebem necessariamente influência das pessoas com quem convivemos. Quando pensamos, por exemplo, no fracasso escolar, por mais que o educando seja autônomo, é necessário considerar que a

sociedade contribui para que tal fenômeno ocorra por meio de diversas causas e não se pode responsabilizar apenas o indivíduo pelo resultado insatisfatório.

A educação deve levar o aluno a cultivar o senso crítico, capacitando-o a avaliar a veracidade das informações que recebe em um cenário permeado de *fake news*, repleto de desinformação e informações equivocadas. Essencial aprender a identificar abordagens duvidosas, para que não se deixe convencer por notícias falsas e enganosas, julgando-as fatos verdadeiros, que aprenda a identificar discursos subjacentes em textos e informações jornalísticas com os quais interage.

O esclarecimento, nesse contexto, pode ser compreendido como a coexistência de perspectivas em uma sociedade democrática que ofereça condições para a emancipação das pessoas. Em regimes totalitários, em que a expressão individual é limitada, muitas vezes as pessoas sequer percebem o quanto estão sendo manipuladas; portanto, é imperativo reconsiderar o papel das instituições escolares na contemporaneidade, de modo a contribuir efetivamente para a emancipação humana.

É desafiador pensar em uma educação emancipatória no contexto brasileiro, principalmente em se tratando da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio, os quais estão inseridos em um contexto de reformismo curricular neoliberal, eivado da exacerbação da competitividade e do ideal individualista. No sistema neoliberal, assiste-se à transformação da “escola em mercadoria”. Na realidade, no contexto liberal, tudo se transforma em mercadoria e, assim, a própria educação também sofre tais mudanças. Em vez da cooperação, estimula-se entre os alunos a competitividade, o desrespeito ao outro.

A performatividade, mecanismo central na gestão neoliberal, opera de forma disfarçada da aparente conquista e do reconhecimento profissional, de acordo com a análise de Ball (2014). Esse mecanismo exerce uma influência poderosa na mentalidade dos professores, que assumem a responsabilidade de trabalhar intensamente, de maneira mais eficiente e rápida, buscando se destacar competitivamente. Os valores profissionais coletivos são gradualmente substituídos por valores de natureza comercial, promovendo relações competitivas, dificultando a mobilização em torno de questões que abordam o sistema educacional como um todo.

O que é crucial compreender é que essa abordagem representa uma forma de opressão ou, até mesmo, um tipo de meritocracia. É certo que os professores devem desempenhar suas funções com responsabilidade e buscar constantemente enriquecer sua formação; no entanto, não é justo responsabilizá-los pelo sucesso ou pelo fracasso da educação. Conforme observado por Imbernon (2011), fatores relacionados ao contexto social e político impactam a formação

dos professores, influenciando indiretamente os processos de ensino e aprendizagem dos alunos.

Nóvoa (2015) destaca o princípio da “educação e formação ao longo da vida”; contudo, se interpretada no contexto neoliberal associado à formação dos professores, o autor sugere que a educação deixa de ser um direito para se tornar uma obrigação. Cada indivíduo é colocado sob a responsabilidade de educar-se continuamente para aprimorar sua empregabilidade, como se fosse um objeto, e, também, único responsável pelo próprio desenvolvimento profissional.

Pinheiro (2007) entende, a partir de Immanuel Kant, em *Sobre a pedagogia*, que a obtenção da maturidade, da habilidade de pensar independentemente e de encontrar a verdade dentro de si, em sua própria razão, é o objetivo da educação. Isso equivale a dizer que a educação promove a iluminação. Kant (1996) procura, ao expor sua pedagogia, indicar o caminho viável para fornecer à criança os recursos necessários para viver em sociedade. Vale ressaltar que uma das teses centrais já no início da obra *Sobre a pedagogia* é a de que o ser humano é a única criatura que necessita ser educada, pela razão, justamente porque não pode se deixar guiar pela selvageria (KANT, 1996), diferentemente de um animal irracional.

Quando se trata do papel da instituição escolar, é necessário que ela adote uma postura firme em relação à disciplina, valorizada por Kant. Isso é crucial, pois a disciplina motiva os alunos a serem constantemente atentos ao respeito pelos colegas, aos professores e à comunidade escolar. De acordo com as palavras de Kant (1996, p. 12): “A disciplina transforma a animalidade em humanidade. Um animal é tudo o que pode ser por seu próprio instinto; uma razão exterior a ele já tomou antecipadamente todos os cuidados necessários. Mas o homem precisa da própria razão”.

O processo educacional realiza-se, portanto, mediante a transmissão contínua de conteúdos culturais de uma geração para outra. Kant (1996, p. 23) afirma que “[...] uma boa educação é justamente a fonte de todo bem neste mundo”. Segundo a concepção do filósofo, a educação não é apenas um treinamento, mas um exercício para o pensamento. Se o ser humano for apenas treinado, ele acabará por se equiparar aos animais (BRITO; LIMA, 2017). Kant (1996) advoga um ensino que leve os alunos a tomarem consciência de sua liberdade e de sua racionalidade.

Nesta seção, alguns aspectos da teoria educacional de Kant (1996) foram examinados. Reconhece-se tal relevância, pois isso permite uma reflexão específica sobre o esclarecimento. Segundo o filósofo iluminista, a educação não deve ser meramente automática; ao contrário, deve auxiliar o educando a alcançar a emancipação, abandonando uma vivência com moralidade heterônoma (em que as leis e as normas são impostas por outros), progredindo para uma

moralidade autônoma (fundamentada no imperativo “*sapere aude*” – ouse pensar por si mesmo). Em última análise, para Kant (1996), a educação tem como meta formar indivíduos para a emancipação. Quando a educação não busca esse fim, há o risco de se tornar um processo mecânico, incapaz de contribuir para o aprimoramento ético das gerações futuras.

Paulo Freire e a emancipação humana pela leitura de mundo

Guiraldelli Jr. (2012) destaca que, a partir da década de 1960, Paulo Freire emergiu como um renomado teórico da educação. Entre suas diversas obras, ganhou notoriedade internacional a obra *Pedagogia do oprimido*, inicialmente publicada em inglês, e, posteriormente, traduzida para o português. Outra obra relevante é *Ação cultural*, de 1974, redigida em Cambridge e publicada pela Universidade de Harvard. O trabalho internacional se deve ao exílio a ele imposto durante o período do militarismo.

Paulo Freire sustentava que a educação era intrinsecamente um ato político. Seu método de alfabetização partia de expressões presentes no cotidiano das pessoas, buscando, assim, respeitar o conhecimento prévio dos educandos. Em *Pedagogia do oprimido*, Freire (2021a) discorre sobre a importância de uma educação emancipatória, capaz de promover a dignidade da pessoa humana. Na visão do autor, o papel do professor transita da posição de detentor do conhecimento para aquele que facilita o processo de emancipação humana.

Reconhecido como o patrono da educação brasileira, Paulo Freire legou fundamental contribuição teórica sobre a educação como processo de emancipação. Sua experiência de alfabetização em Angicos, Rio Grande do Norte, teria o potencial de ser replicada por todo o Brasil, não fosse a ditadura militar (1964-1985), que julgou Freire uma figura “perigosa”, o que resultou em sua obrigatoriedade partida para o exílio. Freire foi um fervoroso defensor da democracia, e, sem dúvida, não foi por acaso que o regime ditatorial o classificou como um elemento subversivo.

Freire (2021a) destaca que ensinar não se resume à simples transferência de conhecimento, mas criar condições para a construção desse conhecimento. Ele critica abertamente a abordagem educacional bancária, enciclopédica, que se limita à mera transmissão de conteúdos. Segundo Freire (2021a), os estudantes não devem ser vistos como receptores passivos do conhecimento, mas como agentes ativos no processo de construção do saber. Na visão de Freire, a instituição escolar não pode ser desvinculada do processo de construção do conhecimento que reflita a realidade dos estudantes; que alfabetizar significa estabelecer uma ligação que permita ao estudante tornar-se um construtor da sociedade, um cidadão que luta pela transformação social.

Freire (2021a) argumenta que é uma estratégia dos dominadores induzir os dominados a assumirem a responsabilidade pela própria situação. Em um mundo marcado por profundas desigualdades sociais, ainda há defensores da meritocracia, que ignoram as discrepâncias das condições socioeconômicas das pessoas. Freire (2021b) não entende o ato de ler como um exercício mecânico e sem sentido, mas como uma atividade extremamente emancipadora, em que o educando aprende não apenas a ler um simples texto, mas a ler o mundo com um olhar crítico. Nos dizeres de Freire (2021b, p. 49):

Inicialmente me parece interessante reafirmar que sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador. Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la,-le,-li,-lo, lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizados. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito.

Freire (2021b) destaca a importância da leitura como fator de emancipação humana. É a partir da leitura não mecânica do texto, a leitura de mundo que abre a possibilidade de que o aluno seja autônomo (o que coincide com os ideais iluministas de Kant) e busque, pelos mais diversos meios, emancipar-se. O educando não possui uma mente vazia, na visão de Freire (2021b), mas todo um conhecimento de mundo que poderá, sem dúvida, ser ampliado de diversas formas pelo futuro diálogo que ele vier a realizar com o mundo. A crítica da educação bancária em Paulo Freire auxilia a entender a importância de uma visão diferenciada, ao perceber o fenômeno educacional de maneira diversa de muitos autores. Para o autor em referência, cada aluno é protagonista da própria aprendizagem de maneira efetiva e não um mero receptor de conhecimento, como afirma a visão enciclopédica de conhecimento.

Freire (2022) defende que o educador, ao mesmo tempo que não deve omitir sua visão de mundo do educando, não pode ferir a autonomia do estudante, impondo uma visão de mundo. Nos dizeres de Freire (2022, p. 155):

O que não é possível, na prática democrática, é que o professor ou professora, sub-repticiamente ou não, imponha aos alunos “sua leitura do mundo” em cujo marco se situa o ensino do conteúdo. Combater o autoritarismo de direita ou de esquerda não me leva, contudo, à impossível neutralidade que não é outra coisa senão a maneira manhosa que se procura esconder a opção.

Para Freire (2022), a neutralidade do educador não existe, mas o educador não pode coagir aqueles que pensam diferente dele a pensar como ele só

porque ele é o professor. O educador é convidado a entrar em diálogo com os educandos expondo razões de um determinado posicionamento; assim, “[...] o diálogo entre professores ou professoras e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles e elas” (FREIRE, 2022, p. 162).

Pode-se dizer, portanto, que, em Freire (2022), o diálogo é muito importante na consolidação da autonomia do indivíduo. Freire (2022) é um crítico de uma educação que seja meramente repetidora, bancária, porque não estimula a autonomia e a reflexão do aluno sobre si mesmo e sobre o mundo; nesse sentido, tem-se, na educação bancária, apenas uma transmissão de conteúdos que representa a visão de mundo do professor e, não há espaço para a autonomia do educando.

Em uma sociedade que se pretende democrática, a autonomia parece ser fundamental, na medida em que é ela que dá condições para as pessoas expressarem a pluralidade de ideias que existem na sociedade. Quando não há espaço para pluralidade de pensamento, está-se em um contexto de totalitarismo. Educar para autonomia é lutar pelo direito de pensar diferente; assim sendo, a autonomia é uma conquista e exige uma mudança constante de mentalidade no processo educacional. Por vezes, pensar diferente do professor pode ser entendido como rebeldia, mas, no contexto do pensamento de Freire (2022), pensar diferente é um exercício constante construído a partir do diálogo. Dialogar é próprio de quem tem autonomia. Só aqueles que ousam pensar por si mesmos podem dialogar. Dialogar exige a boa vontade de defender aquilo que se acredita que é verdade e expor de maneira respeitosa diante daqueles que pensam diferente.

Distintivamente de Kant, para Freire (2021b), a educação é eminentemente crítica e política do mundo, está sempre comprometida com uma causa política; a educação neutra não existe. Às vezes, restringe-se o uso do termo “política” à questão partidária, mas, no sentido freireano, situações de atuação no mundo como seres políticos que os indivíduos são – seres políticos na acepção de que o homem não vive sozinho – pressupõem aprender a negociar interesses, a fim de saber tomar decisões. Assim, em Freire (2021b), pensar a autonomia está diretamente relacionado ao entendimento de uma emancipação constante. O educador não é um doutrinador, mas um emancipador, no sentido de possibilitar ao estudante que continuamente pense por si próprio e também aprenda a contribuir para a emancipação do mundo, para a libertação daqueles que são oprimidos. Segundo Freire (2021b, p. 60),

[...] se, do ponto de vista crítico, não é possível pensar sequer a educação sem que se pense a questão do poder; se não é possível compreender a educação como uma prática autônoma ou neutra, isto não significa, de modo algum, que a educação sistemática seja uma pura reprodutora da ideologia dominante. As relações entre a educação enquanto subsistema e o sistema maior são relações dinâmicas, contraditórias e não mecânicas. A educação reproduz a ideologia dominante, é certo, mas não faz apenas isto. Nem mesmo sociedades altamente modernizadas, com classes dominantes realmente competentes e conscientes do papel da educação, ela é apenas reprodutora da ideologia daquelas classes. Na medida em que compreendemos a educação, de um lado, reproduzindo a ideologia dominante, mas de outro, proporcionando, independentemente da intenção de quem tem o poder, a negação daquela ideologia (ou o seu desvelamento) pela confrontação entre ela e a realidade, realidade vivida pelos educandos e pelos educadores.

Para Freire (2021b), há mútua interferência entre educandos e educadores. O professor também tem muito a aprender com o aluno. Na obra *Pedagogia da autonomia*, Freire (2021a) enfatiza a relevância do respeito à pessoa e à autonomia do ser que educa para que cumpra sua missão humanizadora. Nos dizeres de Freire (1996, p. 59): “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns outros”. Assim sendo, Freire reforça ainda mais a tese que ora se defende: de que existem fortes pontos de ligação entre Kant e Freire no que tange à questão educacional, sobretudo no que se refere à autonomia do aluno, à passagem da heteronomia para a autonomia:

Se trabalho com crianças, devo estar junto à difícil passagem ou caminhada da *heteronomia* para a *autonomia*, atento à responsabilidade de minha presença que tanto pode ser auxiliadora como poder virar perturbadora da busca inquietada dos educandos; se trabalho com jovens e adultos, não menos atento devo estar com relação a que o meu trabalho possa significar como estímulo ou não à ruptura necessária com algo defeituosamente assentado e à espera de superação (FREIRE, 1996, p. 69, grifos do autor).

Ancorado em uma crítica ao sistema neoliberal, segundo modelo vigente na sociedade, escolas públicas se transformam em empresas, visando apenas a números.

Laval (2004, p. 3), na importante obra *A escola não é uma empresa*, pondera que “[...] o novo modelo escolar que tende a se impor está fundamentado inicialmente na sujeição mais direta da escola à razão econômica”. Assim, a questão pedagógica resta submissa à questão econômica, e grandes mecanismos internacionais passam a ditar políticas educacionais, visando à formação de mão de obra para os grandes conglomerados capitalistas. Segundo o autor, “[...] as reformas impostas à escola vão ser em seguida, cada vez mais, guiadas pela preocupação com a competição econômica entre sistemas sociais e educativos e pela adaptação às condições sociais e subjetivas de mobilização econômica geral” (LAVAl, 2004, p. 2).

Considerações finais

Aspectos discutidos neste texto incluem a perspectiva de Kant (1996) de que o ser humano é singular, ao demandar uma forma de educação que privilegia a emancipação e a capacidade de pensar de maneira independente (transição da heteronomia para a autonomia). Destaque-se a importância da disciplina na formação das futuras gerações, uma vez que permitir que um educando aja conforme seus caprichos é considerado um “crime”. Kant (1996) ressalta que o trabalho é fundamental para a conscientização do indivíduo, de sua capacidade de transformar e aprimorar o ambiente em que vive.

Em relação à educação, Kant enfatiza que a educação privada, conduzida pelos pais, não é superior à pública, oferecida pelas instituições educacionais. Conclui-se que Kant permanece como um teórico relevante para os debates contemporâneos sobre a educação. O grande desafio educacional consiste em capacitar as futuras gerações para a autonomia, cultivando a habilidade de pensar, independentemente da instituição escolar. A moralidade e a educação estão intrinsecamente ligadas, já que a busca pela compreensão efetiva da liberdade, fundamentada na lei natural presente na consciência de cada indivíduo, é realizada por meio dela.

A abordagem educacional bancária, que consiste em depositar conhecimento sem considerar as significativas desigualdades e sem se conectar com a realidade diária dos alunos, é alvo de forte crítica por parte de Paulo Freire, que enfatiza a necessidade de superar a falsa dicotomia entre teoria e prática. Em compreensão transformadora da realidade, a teoria ilumina a prática no processo de conduzir a transformação social e a emancipação humana.

Disso se pode concluir que, a partir de conotações diferentes, tanto Immanuel Kant quanto Paulo Freire convergem seu entendimento para uma educação cujo objetivo destaca a autonomia. Pensar em educação para a autonomia é buscar, de diferentes formas e meios, trabalhar para a conquista da emancipação humana. Como visto na primeira seção deste texto, esclarecimento é a saída da minoridade e o caminho para a maioridade. Assim, entende-se, aqui, a importância de uma busca constante pela conscientização de superar as situações que impedem o ser humano de buscar a maioridade, entre esses elementos está o discurso de certos segmentos que entendem que professores são doutrinadores.

Com base em Immanuel Kant e Paulo Freire, o objetivo da educação tem a ver mais com a emancipação humana do que com o fato de doutrinarem alguém. Segundo Kant (2007), a lei moral é intrínseca ao ser humano do mesmo modo que o céu é estrelado; nessa acepção, compete à educação contribuir para que o ser humano se emancipe, ousando pensar por si. Pensar por si mesmo é a grande tarefa da educação com vistas à emancipação humana e tem como grande objetivo

contribuir para que o ser humano não necessite de tutores, que aja com independência, movido unicamente pelas decisões que toma, sem interveniência alheia.

As pessoas são convidadas a se emanciparem, buscando, de diversos modos e meios, pensar por si próprias. Por vezes, o reformismo curricular vinculado ao neoliberalismo vigente na sociedade contemporânea, o que é lamentável, acaba por minimizar a autonomia, ao focar a competitividade e a educação, cuja preocupação central esteja centrada em números e mais números e não na emancipação do ser humano, uma vez que atingir resultados numéricos é mais importante para o neoliberal, descuidando a promoção do desenvolvimento crítico, cerceando oportunidades de crescimento do aluno mediante banimento de carga horária mínima para disciplinas humanísticas.

Referências

- BALL, Stephen J. *Educação Global S.A.*: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.
- BRITO, José Wilson Rodrigues; LIMA, Francisco Jozivan Guedes. A educação em Kant como condição da autonomia do indivíduo. **Cognitio Estudos**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 199-217, jul./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-8428.2017v14i2p41-57>.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 40. impr. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 52. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2021b.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. **As lições de Paulo Freire**: filosofia, educação e política. Barueri: Manole, 2012.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional*: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.
- KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Lisboa: Edições 70, 2007.
- KANT, Immanuel. Resposta à questão: o que é esclarecimento? In: MARÇAL, Jairo (org.). *Antologia de Textos Filosóficos*. Curitiba: SEED, 2009. p. 406-415.
- KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco C. Fontanella. Piracicaba: Unimep, 1996.
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. Tradução: Maria Luíza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.
- MARÍAS, Julián. **História da Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

NÓVOA, António. *Em busca da liberdade nas universidades: para que serve a pesquisa em educação*. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 263-272, jan./mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n1/1517-9702-ep-41-1-0263.pdf>. Acesso em: 16 out. 2023.

PINHEIRO, Celso de Moraes. **Reflexões filosóficas**. Caxias do Sul: EducS, 2007.

A CRÍTICA DO JOVEM NIETZSCHE À FORMAÇÃO ALEMÃ: CULTURA *VERSUS* BARBÁRIE

Alexander Gonçalves

Antonio Carlos de Souza

Introdução

De um modo geral, as críticas que o jovem Nietzsche dirige à formação (*Bildung*) alemã de seu tempo devem ser compreendidas no âmbito maior de seu projeto de superação da barbárie e reedificação da cultura alemã (*deutsche Kultur*), projeto este que ocupa grande parte dos escritos juvenis do filósofo alemão. Para Nietzsche, os responsáveis pelo estado de barbárie em que se encontra a Alemanha de seu tempo são o filisteu da formação (*Bildungsphilister*) e, por influência deste, as instituições de formação (*bildungsanstalten*) alemãs. Em linhas gerais, eles são os responsáveis pela disseminação e manutenção de um tipo de formação equivocada e perigosa, uma formação teórica e voltada mais para a erudição do indivíduo do que para a constituição da cultura.

No que tange os filisteus da formação, trata-se de uma classe de homens eruditos e de natureza essencialmente anti estética, mas que apesar disso se consideram artistas e homens da cultura. Na Alemanha moderna, afirma Nietzsche, o tipo do filisteu da formação está por toda parte e por isso, aonde quer que vá, tem a impressão de si mesmo no contato frequente com pessoas semelhantes a ele. Do constante reconhecimento de si mesmo em todos os lugares, o filisteu da formação acredita que há uma cultura alemã, o que é falso na medida em que o que o filisteu entende por cultura é antes de mais nada uma pseudocultura e até mesmo uma anticultura. Para o filósofo, a existência dessa pseudocultura pode criar, no alemão, a crença de que existe uma cultura e, por conseguinte, suplantará a necessidade de uma autêntica cultura.

Já no que diz respeito às instituições de formação alemãs, Nietzsche acredita que, pela influência do filisteu da formação, estas se apresentam dominadas por tendências político-pedagógicas perigosas, de caráter eminentemente democrático e voltada para a erudição do indivíduo. Tais tendências, argumenta Nietzsche, apresentam-se sob dois impulsos aparentemente contrários, contudo, igualmente

nocivos em seus efeitos: o impulso até a maior *ampliação da formação possível*; por outro lado, o impulso de redução e enfraquecimento da formação. Em outros termos, o alargamento da educação para o maior número de pessoas possível, como previsto na primeira tendência, só é possível por intermédio do abandono das pretensões supremas e soberanas da educação contidas na segunda.

Assim, partindo da análise da crítica nietzschiana à formação (*Bildung*) alemã, primeiramente pela via do filisteu da formação (*Bildungsphilister*) e em seguida pela dos estabelecimentos de formação alemães, nosso escopo será mostrar de que modo a língua materna, para o jovem Nietzsche, constitui um elemento fundamental para a formação do homem, bem como para a constituição da cultura de um povo. Isto justifica a preocupação nietzschiana com o seu tratamento por parte dos filisteus da formação, bem como com o seu ensino nas instituições de formação alemãs que, para o jovem filólogo, deve ser conduzido de forma rigorosa e sempre sob a batuta do gênio.

O filisteu da formação e a educação para a barbárie

Na primeira *extemporânea*, Nietzsche define o conceito de cultura nos seguintes termos: “Cultura (*Kultur*) é antes de tudo a unidade de estilo (*Stil*) artístico de todas as manifestações da vida de um povo” (NIETZSCHE, 2011a, p.643). Uma relação de reciprocidade é estabelecida entre os conceitos de cultura e estilo e, neste sentido, pensar um implica necessariamente pensar o outro. Também em sua *Segunda Extemporânea*, o filósofo retoma a oposição entre cultura e barbárie já apresentada em seu escrito sobre *David Strauss*, porém com alguns ajustes.

A cultura [*Kultur*] de um povo, como antagonismo de toda barbárie, tem sido definida em certa ocasião, tenho entendido que com certa razão, como unidade de estilo artístico em todas as manifestações vitais de um povo; esta definição não deve ser entendida mal, como se se tratasse de um contraste entre barbárie e estilo ‘belo’; o povo a que se atribui uma cultura simplesmente deve, em toda realidade, ser uma unidade vivente, e não dissociar-se de uma maneira tão lamentável em interior e exterior, em conteúdo e forma. Quem quer anelar e promover a cultura de um povo há de anelar e promover esta unidade superior e cooperar na destruição da moderna tendência à erudição [*Gebildetheit*] em favor de uma formação verdadeira [*wahren Bildung*] (...) (NIETZSCHE, 2011b, p.713).

A cisão entre conteúdo e forma, entre interior e exterior na esfera política denunciada por Nietzsche é consequência desta mesma ruptura no homem, o que está relacionado com uma equivocada concepção de cultura (*Kultur*) que predomina nesta nação: “uma tendência à erudição (*Gebildetheit*) sumamente ambígua e em todo caso antinacional que se chama hoje na Alemanha, com perigosa equivocidade, cultura” (NIETZSCHE, 2011a, p.642). O termo *Gebildetheit*

consiste em um neologismo pouco usual que provavelmente foi tomado de Wagner, mais especificamente de sua obra *Über das Dirigieren*. Com o respectivo termo, Nietzsche pretende ressaltar o caráter abstrato de um tipo de formação eminentemente teórica cultivada pelos homens cultos e doutos da Alemanha, quando se afirma a distância entre esta formação teórica de uma verdadeira formação, concreta e viva, que afeta diretamente o povo.

Nietzsche atribui este tipo de educação ao demasiado cultivo da interioridade em detrimento da exterioridade, do conteúdo em detrimento da forma, o que dissolve no homem a harmonia entre forma e conteúdo, entre exterior e interior. Cindido e debilitado, o alemão adquiriu uma espécie de aversão a todo tipo de imposição de formas objetivas e de “um medo descomunal da palavra ‘convenção’ e sem dúvida também da coisa convencional” (NIETZSCHE, 2011b, p. 713). Não obstante, o cultivo em demasia da interioridade, para Nietzsche, constitui um perigo iminente:

Repudiam eles com franca ironia o sentido da forma – posto que já tem o *sentido do conteúdo*: com efeito, são o famoso povo da interioridade [*Innerlichkeit*]. Agora bem, há também um famoso perigo inerente a esta interioridade: o perigo de que o conteúdo mesmo, que se supõe que exteriormente nem pode ser visto, termine por evaporar-se [...] (NIETZSCHE, 2011b, p.714).

Os alemães, o povo da interioridade, o desprezo pela forma e o cultivo demasiado do conteúdo podem extirpar o próprio conteúdo. Em outros termos, na medida em que não agem para o exterior, mas para o interior, os alemães não conseguem agir como um povo, mas somente como indivíduo isolado. Segundo Nietzsche, “as belas fibras não estão enlaçadas em um nó comum”, e, logo, “a ação visível não é a ação total e a autorrevelação deste interior, mas tão só uma tentativa débil ou torpe de alguma fibra de tomar por uma vez, em aparência, o lugar do todo” (NIETZSCHE, 2011b, p. 714).

Enquanto sobrepuja a forma e a exterioridade, o cultivo demasiado da interioridade pode acabar com a interioridade. Neste sentido, ao se opor às recentes tendências unificadoras do Estado prussiano, o filósofo afirma: “(...) o que anelamos, mais ardentemente que a restauração da unidade política, é a *unidade alemã* naquele supremo sentido, a *unidade do espírito alemão e da vida alemã, após a destruição do contraste entre forma e conteúdo, entre interioridade e convenção.*” (NIETZSCHE, 2011b, p. 715). Contra a formação da unidade política do Estado, Nietzsche irá propor, ao modo do Estado estético de Schiller, uma unidade de estilo na formação alemã (*eine Stileinheit der deutschen Bildung*). Tal empresa, portanto, deve ter início no combate ao tipo de formação teórica que predomina na Alemanha moderna, designada por Nietzsche de “formação de filisteu” (NIETZSCHE, 2011a, p.645).

A formação de filisteu se apresenta, para Nietzsche, como uma força

inibidora da autêntica formação alemã (*deutsche Bildung*) e, dessa forma, um “inimigo interno” do povo alemão. Em outros termos, na medida em que sua ampla disseminação desenvolve no alemão a falsa ideia de ter uma cultura, esta tendência à erudição se mostra perigosa para a constituição do povo alemão, pois impede o surgimento de uma autêntica formação alemã e conseqüentemente de uma verdadeira cultura alemã. Os responsáveis pela disseminação e manutenção deste tipo de formação teórica perigo são os “filisteus da formação” (*Bildungsphilister*) (NIETZSCHE, 2011a, p.645), uma classe de homens eruditos e de natureza essencialmente antiestética, mas que a despeito disso se considera artista e homem da cultura.

Segundo Nietzsche, a palavra filisteu “designa o contrário do filho das musas, do artista, do verdadeiro homem da cultura” (NIETZSCHE, 2011a, p.645). O que difere esta noção geral de filisteu do filisteu da formação é o fato deste “ter a ilusão de que é filho das Musas e homem de cultura” (NIETZSCHE, 2011a, p.645), enquanto interfere em questões estéticas e culturais pois acredita que “sua ‘formação’ é justamente a viva expressão da verdadeira cultura” (NIETZSCHE, 2011a, p.645). Mas de que modo o autêntico filisteu, homem alheio às Musas, converte-se em filisteu da formação e toma gosto pela arte e pelas questões em torno da estética e da cultura? Em um póstumo da época da redação da primeira *extemporânea*, o jovem filólogo tece algumas observações acerca do surgimento desta nova classe de filisteu, a do filisteu da formação:

O filisteu é justamente o ἀμωσοῦς [alheio às Musas]: é notável observar como ele apesar disso quer intervir em questões estéticas e culturais. Creio que o que serviu aqui de intermediário tem sido o pedagogo: ele, que por ofício se ocupava da Antiguidade clássica, e que pouco a pouco acreditou que por isso também devia ter um gosto clássico (NIETZSCHE, 2007, p.103).

Num primeiro momento, Nietzsche identifica o pedagogo como o elo entre o filisteu e o filisteu da formação. O ofício da pedagogia, por exigir o contato com a antiguidade clássica e com a autêntica cultura dos gregos, leva o filisteu não só à ilusão de que possui um gosto artístico, mas que este gosto é clássico. Não obstante, ele não percebe a distinção entre uma autêntica formação artística, como a da Grécia clássica, e a erudição artística moderna. Em outro apontamento póstumo, também de 1873, Nietzsche esboça uma nova hipótese sobre a origem do filisteu da formação, na qual reconhece no erudito o intermediário entre o autêntico filisteu e o da formação.

Origem do filisteu da formação [Entstehung des Philisters der Bildung]. Em si a formação sempre se reduz a círculos muito exclusivos. O autêntico filisteu se mantém distante deles. O erudito se faz de intermediário, ele acreditava na Antiguidade clássica e valorava os artistas como tipos suspeitos. Hegel pôs em circulação nas universidades muita estética. O público

dos “Almanaques” é o público de sempre, jornais da tarde. Nos anos cinquenta os realistas, Julian Schmidt. Pouco a pouco se forma o público das conferências populares, é como um poder, tem simpatias, pressupostos etc. [...] (NIETZSCHE, 2007, p.116).

Na referida passagem, é o erudito que constitui o elo entre o filisteu e o filisteu da formação. Nietzsche se refere a escritores, jornalistas, artistas e outros homens cultos que, por ignorar sua condição mesquinha de filisteu, toma sua erudição como expressão viva de uma cultura autêntica, ou nos termos do próprio filósofo “se sente firmemente convencido de que sua ‘formação’ é justamente a viva expressão da verdadeira cultura alemã” (NIETZSCHE, 2011a, p.645). A ampliação das discussões sobre estética nas universidades, realizada por professores como Hegel; a influência do realismo literário, bem como de escritores e jornalistas como Julian Schmidt¹ que, através de almanaques e periódicos levam a arte, a crítica da arte ao grande público dos jornais, faz com que aos poucos se “forme” o público das conferências populares e, com ele, a perigosa confusão entre esta tendência à erudição e aquilo que o filósofo entende como sendo uma autêntica cultura.

Na Alemanha moderna, afirma Nietzsche, o tipo do filisteu da formação está por toda parte e, aonde quer que vá, tem a impressão de si mesmo no contato frequente com as pessoas cultas de sua espécie. Também se reconhece nas instituições públicas e nos centros escolares, de cultura e de arte, que se organizam em consonância com sua erudição e de acordo com suas necessidades. Da constante impressão de si mesmo em todos os lugares, o filisteu da formação “deduz uma unidade de estilo na formação alemã, enfim, uma cultura” (NIETZSCHE, 2011a, p.646). Haja vista que a cultura pressupõe “uma diversidade que conflua na harmonia de um único estilo” (NIETZSCHE, 2011a, p.646), ele toma aquela unidade da impressão de si mesmo como uma unidade de estilo na formação, ou seja, como uma autêntica cultura. Nietzsche considera que a uniformidade constatada pelo filisteu da formação não consiste em uma unidade de estilo, pelo seu contrário, corresponde à barbárie.

O que vê ao seu redor são necessidades exatamente iguais e opiniões similares; aonde vai, lhe envolve de imediato a atadura de uma convenção tácita acerca de muitas coisas, em particular os assuntos da religião e da arte: esta imponente uniformidade, este *tutti unísono* que, sem mediar voz de mando, estala ao instante, lhe induz a crer que aqui há uma cultura. Mas pelo fato de ter um sistema, o filisteíssimo sistemático e predominante não é todavia cultura, e nem sequer má cultura, mas seguirá sendo só o contrário, isto é, barbárie com fundamentos consistentes (NIETZSCHE, 2011a, p.646).

1 Heinrich Julian Schmidt (1818-1886) foi um escritor, jornalista, crítico e historiador da literatura prussiano. Em Leipzig, Junto com Gustav Freytag, outro jornalista atacado por Nietzsche, Schmidt editou periódico *Die Grenzboten* 1848 a 1861. Neste ano, se mudou para Berlim onde trabalhou como editor chefe do *Berliner allgemeine Zeitung*, um dos jornais mais influentes da Alemanha deste período.

Com efeito, a imponente uniformidade da formação de filisteu se confirma no círculo cada vez mais amplo de homens semelhantes a ele. Por onde quer que vá, depara-se com uma rígida convenção e padronização de ideias e opiniões consoantes a sua, seja em questões estéticas, ou religiosas. No entanto, o que o filisteu da formação toma por cultura é justamente o seu contrário, a barbárie, ainda que sistematizada. Para Nietzsche, tal processo de uniformidade e padronização deste tipo de formação se dá quando se exclui e se recusa o verdadeiro estilo.

Pois toda essa unidade da impressão que constantemente nos salta aos olhos em toda pessoa culta da Alemanha atual só chega a ser unidade por meio da exclusão e negação, consciente ou inconsciente, de todas as formas e exigências artisticamente produtivas de um verdadeiro estilo [*wahren Stils*] (NIETZSCHE, 2011a, p.645).

O sentimento de unidade na formação de filisteu é apenas aparente. Trata-se da conformidade e consonância de atos e opiniões, mas não de uma verdadeira unidade estilística. A unidade em relação à formação filisteia que, segundo Nietzsche, constantemente salta aos olhos do alemão, é por negar e excluir aquilo que é condição para a cultura: a unidade de estilo (*Einheit des Stiles*).

Por unidade de estilo, Nietzsche entende uma totalidade, uma forma geral para a qual as partes individuais confluem de modo a constituir uma unidade estilística, isto é, uma cultura objetiva e verdadeira. Ao negar as formas e exigências artísticas de um verdadeiro estilo, o filisteu da formação nega o princípio formador tanto do homem quanto do povo e da cultura. Assim, se Nietzsche entende a cultura como unidade de estilo artístico em todas as manifestações da vida de um povo, isto só é possível se partir de um critério estilístico objetivo como parâmetro para a ação dos homens individuais. Em outros termos, cada homem, ao agir de acordo com um único estilo objetivo constitui um povo e reafirma a totalidade estilística que é a cultura. Na medida em que suas ações negam qualquer critério estilístico objetivo, o filisteu da formação não constitui uma cultura, mas seu oposto, uma “não-cultura” (*Nicht-Kultur*) ou, quando muito, uma “barbárie estilizada” (*stilisirten Barbarei*) (NIETZSCHE, 2011a, p.646).

Desse modo, no que se refere ao filisteu da formação, ainda que haja certa semelhança entre as suas ações e opiniões, tal semelhança só tem a ver com o conteúdo, pois, no tocante à forma não se pode dizer o mesmo. Em outros termos, as ações do filisteu da formação nunca concorrem para um todo estilístico, isto é, não ultrapassam o caráter individual e subjetivo para constituir uma unidade estilística e, dessa forma, não há uma cultura. O filósofo escreve: “Se lhe dá (ao filisteu da formação) a liberdade de eleger entre uma ação conforme a um estilo e a oposta, agarra sempre a última, e como a agarra sempre, todas suas ações ficam

marcadas com o selo negativamente uniforme. Neste selo reconhece o caráter da ‘cultura’ alemã por ele patenteada” (NIETZSCHE, 2011a, p.646). Logo, por negar repetidamente qualquer estilo objetivo, o filisteu da formação acaba por desenvolver um sistema coerente de ações negativas que Nietzsche designará de um “sistema da não-cultura” (*System der Nicht-Kultur*) (NIETZSCHE, 2011a, p.646), pois, segundo o filósofo, ele passa a ter “precisamente por cultura o que nega a cultura” (NIETZSCHE, 2011a, p.646), isto é, a barbárie: confusão caótica de todos os estilos ou a ausência de um estilo.

A aversão do filisteu pela ideia de convenção e pela ideia de forma se torna manifesto na literatura alemã moderna, marcada pelo constante processo de dilapidação da língua alemã em nome de uma linguagem do “tempo atual” (*Jetztzeit*). As raízes desta tendência, na avaliação do filósofo, está na influência que a filosofia hegeliana exerceu sobre o filisteu da formação.

Uma filosofia que, entre pregas e franjas, ao estilo das transparências de Coos², encobria o credo filisteu de seu autor, inventou ademais uma fórmula para divinizar a vida cotidiana: esta filosofia falava da racionalidade de todo o real, e assim captou as simpatias do filisteu da formação, a quem também lhe agrada as pregas e franjas, mas que, sobretudo, só se concebe a si mesmo como real e trata sua realidade como medida e razão do mundo (NIETZSCHE, 2011a, p.647).

Surge, com o idealismo hegeliano, a ideia de que a linguagem deve ser a expressão racional e subjetiva do seu tempo, um tempo fugaz com o qual Hegel designou a modernidade³. Antes de Nietzsche, Schopenhauer já havia se posicionado contra esta tendência moderna.

2 Dentre os trajes utilizados pelas cortezãs de Atenas, o mais conhecido é a coa, que recebe esse nome da ilha grega de Coos.

3 Acompanhamos aqui a interpretação de Habermas (2000, p. 09) acerca do conceito de modernidade. Para o filósofo de Frankfurt, Hegel foi o primeiro filósofo a desenvolver um conceito claro de modernidade, isto é, a elevar o termo modernidade a um estatuto conceitual. Segundo ele, a utilização hegeliana desse conceito teria ocorrido num contexto sobretudo histórico, no qual o irromper dos “novos tempos” fora identificado com a expressão “tempos modernos”. No entanto, se para o Ocidente cristão a expressão “novos tempos” remete a uma experiência escatológica do tempo, configurada na espera pelo Juízo Final, o conceito secular de tempos modernos expressa, segundo Habermas, a convicção de um futuro que já se iniciou e que se faz presente, em suma, de uma época orientada para o novo. Com o conceito de modernidade, Hegel teria traduzido filosoficamente uma experiência inédita do tempo entendido como passagem e transição para um novo período. O *Zeitgeist* (espírito do tempo) hegeliano, expressa justamente esta caracterização do presente “como uma transição que se consome na consciência da aceleração e na experiência da heterogeneidade do futuro” (HABERMAS, 2000, p. 10). Modernidade, portanto, não é uma época, mas o modo de se perceber tempo de uma dada época.

As tendências político-pedagógicas modernas como indício de barbárie e decadência da tradição literária, lingüística e cultural

Schopenhauer acusa os filósofos idealistas de terem introduzido na Alemanha esta linguagem da “atualidade”, caracterizada pelo estilo afetado e prolixo ao qual designou *stile empesé* (Cf. SCHOPENHAUER, 2009, p. 534-535). Fichte foi o responsável por iniciá-lo; Schelling por aperfeiçoá-lo e Hegel por levá-lo ao extremo (Cf. SCHOPENHAUER, 2009, p. 52). Por isso, desencadeou um processo progressivo de dilapidação da língua alemã em nome da linguagem da “atualidade”: “Nobre atualidade”, escreve Schopenhauer, “magníficos epígonos, um gênero que cresceu com o leite materno da filosofia hegeliana”. Por escreverem de modo pesado e confuso, Schopenhauer se refere a estes filósofos como “paquidermes do estilo”. E acrescenta de maneira enérgica: “(...) Fora, paquidermes, fora! Isto é a língua alemã! Nela se expressaram *homens*, nela cantaram grandes poetas e escreveram grandes pensadores (...)” (SCHOPENHAUER, 2009, p. 553-554).

Para Schopenhauer, o cultivo deste estilo da “atualidade”, na Alemanha, é um indício de barbárie e decadência do gosto, cuja causa está relacionada ao abandono do ensino das línguas antigas neste país. O filósofo escreve: “Mas se alguma vez, tal e como ameaça nossa época, se deixem de ensinar as línguas antigas, surgirá uma nova literatura constituída de escritos tão bárbaros, vulgares e indignos como jamais houve” (SCHOPENHAUER, 2009, p. 571). Cada vez mais mutilada e empobrecida, afirma o filósofo, a língua alemã “vai degenerando pouco a pouco em um miserável jargão” (SCHOPENHAUER, 2009, p. 571).

O declínio do ensino das línguas antigas também fomenta cada vez mais o mercado das traduções das obras clássicas, o que, para Schopenhauer também é um sintoma da iminente barbárie alemã. Em *Parerga e Paralipomena*, o filósofo considera a tradução feita em 1830 para o alemão do *Corpus Juris (Corpo de lei)*⁵ como “um sinal inequívoco da ignorância na base de toda erudição que é a língua latina; isto é, um sinal de barbárie” (SCHOPENHAUER, 2009, p. 498-499). As traduções para o alemão de obras antigas, segundo o filósofo, é um péssimo sintoma e, ao chegar a esse extremo, afirma: “então adeus ao humanismo, ao gosto nobre e o sentido elevado! A barbárie volta apesar das ferrovias, da eletricidade e dos dirigíveis” (SCHOPENHAUER, 2009, p. 498-499).

Em contraste com esta tendência literária da “atualidade”, Schopenhauer destaca o engenho, a sabedoria e o rigor com o qual os seus antepassados literatos

4 Nietzsche reproduz literalmente esta última passagem no parágrafo 12 de sua *primeira extemporânea*.

5 O *Corpus Juris (Corpo de lei)* é a base da jurisprudência latina e foi publicado entre 529 e 534 d.C. por ordens do imperador Justiniano I.

trataram a língua alemã. O filósofo escreve: “Mas a eles seguem em nossos dias uma geração de rascunhadores rudes, ignorantes e incapazes que, com suas forças e união, fazem negócio destruindo aquela antiga obra de arte com a dilapidação das palavras” (SCHOPENHAUER, 2009, p. 553). Unidos em nome da fama e do dinheiro, os escritores alemães da “atualidade” mantêm-se cúmplices do grosseiro anseio popular por uma linguagem do “tempo atual” (*Jetztzeit*). Segundo Schopenhauer: “uma grande quantidade de escritores vive exclusivamente da extravagância do público de não querer ler nada além do que se imprime hoje: os jornalistas (*Journalisten*)” (SCHOPENHAUER, 2009, p. 514).

No entanto, a despeito do alto apreço do público em relação à linguagem do “tempo atual”, Schopenhauer afirma: “não existe maior erro que crer que a última palavra pronunciada é sempre a mais correta, que todo escrito com posteridade é uma melhora do que se escreveu antes, e que toda transformação é um progresso” (SCHOPENHAUER, 2009, p. 515). Ademais, para o autor de *O mundo como vontade e representação*, “o novo raramente é o bom; porque o bom é o novo só por um breve tempo” (SCHOPENHAUER, 2009, p. 517). Nesta perspectiva, o que torna latente a diferença entre a grande literatura, como a dos clássicos alemães, da literatura vulgar dos alemães da “atualidade” é, sobretudo, o seu poder de permanência no tempo. Foi por meio do estudo atento dos clássicos, cujo procedimento poético visa à transfiguração da realidade em um estilo artístico ideal e objetivo, que Goethe se tornou um clássico e eternizou a sua poesia, procedimento oposto ao dos escritores da “atualidade”, cujo estilo subjetivo visa a expressar a fugacidade do “tempo atual”. Quando se alinha ao classicismo de Goethe, Schopenhauer considera a subjetividade no estilo um defeito nativo da Alemanha moderna:

A subjetividade é um defeito estilístico que hoje em dia se faz cada vez mais frequente devido ao estado decadente da literatura e ao abandono das línguas antigas, mas que somente é nativo da Alemanha. Consiste em que ao escritor lhe basta saber ele mesmo o que opina e quer dizer; o leitor já verá como averiguá-lo (SCHOPENHAUER, 2009, p. 517).

Para Schopenhauer, escrever subjetivamente é como criar um monólogo quando, na verdade, o dever do escritor é estabelecer um diálogo o mais claro e objetivo possível com o leitor. Dessa maneira, deve-se evitar a prolixidade na escrita e, para tanto: “o estilo *não* deve ser subjetivo, mas objetivo; para isso é necessário colocar as palavras de modo que obriguem diretamente o leitor a pensar exatamente o mesmo que o autor pensou” (SCHOPENHAUER, 2009, p. 517).

Na esteira da crítica schopenhaueriana da linguagem, Nietzsche considera que a ausência de uma unidade estilística na Alemanha decorre, sobretudo, do fato de que o alemão moderno já não tem apreço e não cultiva a língua alemã

falada, o que compromete a instituição de um estilo alemão e, por conseguinte, de uma cultura alemã.

Falta aqui um terreno natural, o apreço, o manejo e o cultivo artístico da linguagem falada. Posto que isto, como os próprios termos “conversa de salão”, “sermão”, “discurso parlamentar” expressam, não constituiu todavia um estilo nacional em todas as manifestações públicas, e, ademais, nem sequer se chegou a sentir a necessidade de que haja um estilo [...] (NIETZSCHE, 2011a, p.681).

Quando negligencia o caráter objetivo da língua, indiferente aos seus aspectos formais e normativos, cada indivíduo, autonomamente, regula o seu modo de falar de acordo com suas necessidades. A falta de rigor e os maneirismos linguísticos são indícios do pouco apreço que o alemão tem por sua língua materna, bem como do seu descompromisso com a busca de um estilo artístico autenticamente alemão. Como Schopenhauer, Nietzsche associará essa autonomia no modo de falar do alemão com a dilapidação da linguagem na literatura alemã moderna.

[...] e posto que todos aqueles que falam na Alemanha não foram além de alguns ingênuos experimentos com a língua, o caso é que o escritor não tem nenhuma norma unitária e sim certo direito de lutar por sua conta com a língua: e daí provém, como consequência, a dilapidação sem limites da língua alemã do “tempo atual” [*deutschen Sprache der Jetztzeit*], que Schopenhauer descreveu de maneira mais enérgica (NIETZSCHE, 2011a, p.681).

Ao principiar na dilapidação sem limites da língua, os defensores da linguagem alemã do “tempo atual” se caracterizam pela oposição radical à tradição, em particular ao estilo dos grandes escritores da língua alemã, como Lessing, Winckelmann, Goethe, Schiller, aos quais Nietzsche se refere como os “nossos clássicos” (*unsere Klassiker*). Quando se refere a Schopenhauer, o jovem filósofo escreve: “Se isto segue assim – disse em certa ocasião (Schopenhauer) –, no ano de 1900 já não se entenderá bem os clássicos alemães (*deutschen Klassiker*), posto que a única língua alemã que se conhecerá será o jargão miserável do nobre ‘tempo atual’ (*Jetztzeit*)” (NIETZSCHE, 2011a, p.681).

Segundo Nietzsche, a opinião desses novos “árbitros da língua e da gramática alemãs” do “tempo atual” é a de que o estilo desses escritores é ultrapassado e, por isso, não pode servir de parâmetro para os escritores atuais. Ao seguir esta sugestão, afirma Nietzsche: “os nossos clássicos não podem seguir sendo modelo de nosso estilo (*unseren Stil*), porque empregam uma grande quantidade de termos, expressões e construções sintáticas que nós já perdemos” (NIETZSCHE, 2011a, p.681).

Enquanto rejeita o tratamento rigoroso e artístico constatado no estilo dos escritores clássicos da língua alemã, surge na Alemanha moderna uma nova

voga literária cuja marca principal é constante experimentação e dilapidação da língua alemã na busca incessante do novo, enfim, do que é mais “atual”. Em tom pejorativo, Nietzsche denomina este novo estilo alemão de estilo jornalístico (*Zeitungsstile*). Os escritores deste novo estilo são recebidos pelos homens cultos da Alemanha do século XIX como os “novos clássicos alemães” (*der neuen deutschen Klassiker*) (NIETZSCHE, 2011a, p.683), e, neste sentido, são eleitos os novos modelos do estilo alemão. Entre esses “novos clássicos alemães”, Nietzsche destaca David Strauss, o escritor que será o tema de sua *primeira extemporânea*.

Primeiramente, entende-se que o polêmico escrito sobre o famoso escritor alemão não é conduzido por motivos estritamente pessoais, ainda que tais motivos sejam evidentes. *Grosso modo*, Strauss não é o objeto da preocupação nietzschiana e tampouco o seu livro, *A antiga e a nova fé*, mas sim a fama que se assomou ao escritor e o êxito obtido pela obra⁶. Em um póstumo do ano de 1873, o jovem filósofo escreve: “Para nós o livro de Strauss não é um acontecimento, mas só o seu êxito. Nele não há nenhuma ideia que tenha valor e que se possa considerar boa e nova” (NIETZSCHE, 2007, p.207). Se no que tange a matéria o livro de Strauss não apresenta nada que seja digno de atenção, já o sucesso do autor e o êxito do livro em meio à opinião pública são, para Nietzsche, acontecimentos dignos de nota na medida em que se revelam como sintomas de uma cultura em declínio. Em um póstumo lê-se: “Schopenhauer diria de Strauss: é um autor que não vale a pena ser folheado, e muito menos ser estudado: exceto para aqueles que querem medir o grau da estupidez atual” (NIETZSCHE, 2007, p.208).

À vista disto, o ataque de Nietzsche a Strauss ocorre em duas vias críticas: primeiramente ao “devoto”, ou seja, ao seu pensamento; e, em seguida, ao “escritor”, isto é, ao seu estilo. Em linhas gerais, não é apenas por expressar pensamentos perigosos acerca da filosofia, da ciência, da arte e da religião que Strauss compromete a formação alemã, mas também pela forma que expressa tais pensamentos. É pelo estilo, ou melhor, pela falta de unidade de estilo em seus escritos. Isto porque, para Nietzsche, esta falta na obra de Strauss não é apenas indício do declínio cultural em que se encontra a Alemanha do século XIX, mas é também uma ameaça iminente ao próprio espírito alemão.

Como um típico filisteu da formação, Strauss é um homem culto e de tendência científica, porém de “natureza totalmente antiestética” (*unaesthetische Natur*) (NIETZSCHE, 2007, p.208). No entanto, a despeito disso, como um típico filisteu da formação Strauss também arroga a si o direito de ser chamado

6 David Strauss publica em 1872 *Das alte und neue Glaube*, sua última obra, mas também a de maior sucesso ganhando seis edições em menos de dois anos. A referida obra apresenta ao leitor uma espécie de justificativa do itinerário intelectual do autor, desde o abandono daquilo que designa por “antiga fé”, a doutrina cristã, até sua adesão à “nova fé” que, em linhas gerais, consiste numa visão materialista da história justificada hegelianamente.

de “clássico”. No tocante aos anseios do autor de *A antiga e nova fé*, Nietzsche se empenha em provar que Strauss não é, como se pensa, um prosista clássico, mas essencialmente moderno.

Primeiramente, porque a obra de Strauss não corresponde ao princípio clássico do *totum ponere*⁷, o que, em linhas gerais, afirma que sua obra é destituída de proporções harmoniosas, logo não constitui um todo orgânico e coeso como deveria ser uma obra clássica. Ainda que se leve em conta o nexos lógico entre suas partes, segundo Nietzsche, o livro de Strauss se apresenta fragmentado e pouco orgânico, na medida em que, segundo o filósofo, não há uma ligação coerente entre as questões que dão nomes às partes do livro⁸. Um segundo motivo pelo qual Strauss não é um clássico, segundo Nietzsche, é o fato dele não ter *um* estilo, o que lhe obriga a adquiri-lo de outros.

Vamos revelar um segredo: nosso *magister* nem sempre sabe o que prefere ser, se Voltaire ou Lessing, mas de nenhuma maneira quer ser um filisteu, e se for possível, é seguro que prefira ser os dois, Lessing e Voltaire – para que se cumpra o que está aí escrito: “não tinha nenhum caráter, mas que quando queria tê-lo, antes tinha que adquiri-lo” (NIETZSCHE, 2011a, p.678).

A incapacidade para a unidade de estilo consiste na característica geral do filisteu da formação, logo é também a de Strauss. Seu modo de proceder consiste em produzir um mosaico de estilos inspirados em autores autenticamente clássicos e geniais, como Voltaire e Lessing, enquanto se deduz que Strauss, também é um gênio e um clássico. Nietzsche deduz a falta de estilo de Strauss de sua falta de caráter, o que faz dele um ator: “quando se senta a escrever, põe uma cara que não muda, como se estivesse pousando para um retrato, e mostra ora a cara lessinguiana ora a volteriana (...) o tenho por um ator que faz o papel de gênio ingênuo e de clássico” (NIETZSCHE, 2011a, p.678), não obstante, afirma Nietzsche, ele é um mau ator, pois tudo aquilo que imita, imita mal (Cf. NIETZSCHE, 2011a, p.678).

A ausência de caráter num escritor é, segundo Nietzsche, um defeito grave na medida em que o impele a mostrar sempre aquilo que não é, ao passo que o escritor de caráter sempre se apresenta como é, de maneira sincera,

7 A noção de *totum ponere* é proveniente da estética clássica, particularmente das artes poética e retórica. Nesta acepção, a realização do belo na obra de arte depende da capacidade do artista em criar uma totalidade, uma obra de arte em que as partes estejam ordenadas de modo a compor um todo harmônico. O ideal clássico do *totum ponere* influenciará de maneira decisiva a crítica nietzschiana aos escritores alemães de sua época e, de modo particular, ao teólogo e escritor David Strauss em sua *Primeira consideração extemporânea*.

8 As questões que nomeiam as quatro partes de *A antiga e nova fé* são as seguintes: Primeira questão: somos ainda cristãos?; Segunda questão: temos ainda religião?; Terceira questão: como concebemos o mundo?; Quarta questão: como ordenamos nossa vida?. Cf. STRAUSS, D. *La antigua y la nueva fé*. Trad. Ramón Ibañez. Madrid: F. Sempere y Compañía, 1900.

simples e ingênua. A *simplicidade do estilo* (*Simplicität des Stil*), portanto, tende a ser uma característica central do gênio ingênuo, logo um atributo necessário para todo escritor que deseje um dia ser um clássico: “(...) Esta simplicidade tem sido sempre a característica do gênio, o único que tem o privilégio de expressar-se com sensibilidade, naturalidade e ingenuidade (...)”, e acrescenta: “Mas o escritor genial não se revela somente na simplicidade e no caráter peremptório da expressão: sua força excessiva o leva a jogar com os conteúdos, ainda que estes sejam perigosos e difíceis” (NIETZSCHE, 2011a, p.679). Os gênios verdadeiramente ingênuos, afirma Nietzsche, são suficientes fortes para fazer da multiplicidade de conteúdos uma simplicidade de estilo. Eles não precisam de nada que já não tenham; não usam máscaras e andam estão sempre com “pouca roupa”, mas ainda assim aparece mais solenemente que qualquer outro escritor trajado. Nietzsche escreve: “Mas com isso tem feito muito o escritor, ao obrigar os seus leitores a vê-lo mais solene que qualquer outro escritor que vai vestido com mais roupa. É o caminho para chegar a ser algum dia um clássico” (NIETZSCHE, 2011a, p.679).

Diante disso, como atribuir o título de “novos clássicos alemães” a escritores cuja característica principal reside na refutação da simplicidade e ingenuidade inerentes ao estilo dos autênticos “clássicos alemães”? A incoerência parece ser ainda maior quando se pretende o estilo jornalístico do “tempo atual” como um modelo para o estilo alemão, pois como extrair um estilo modelar de uma literatura cuja característica principal é o caos estilístico, isto é, a refutação de toda e qualquer norma unitária da linguagem ou unidade estilística objetiva em nome da autonomia subjetiva do autor?

Pois bem, o traço mais característico dessa pseudocultura do filisteu da formação é ver como logra para si o conceito de clássico e de escritor exemplar – ele, que só se mostra forte na hora de rechaçar um estilo de cultura verdadeira e artisticamente rigoroso, e que com essa insistência e rechaço logra uma uniformidade na expressão que quase parece ser uma unidade de estilo (NIETZSCHE, 2011a, p.682).

Não obstante, a impressão de que com a ausência de um estilo rigoroso obtém-se um novo estilo e uma nova cultura, como se vê, é apenas aparente, haja vista que de uma qualidade negativa não é possível se instituir uma cultura positiva. O contato diário do alemão com a linguagem dos jornais e revistas faz com que gradativamente ele incorpore esta linguagem do “tempo atual”. Destarte, na mesma proporção em que o “novo estilo” se fortalece, a língua alemã padece. Na perspectiva de Nietzsche, os responsáveis pela disseminação e oficialização deste estilo jornalístico e desta formação doutra do filisteu da formação são as instituições de formação alemãs organizadas de acordo com as tendências eruditas do primeiro e, neste sentido, atuam de acordo com as suas necessidades.

As Instituições de formação alemãs: a pedagogia clássica como ideal de formação

Em *Sobre o futuro de nossas instituições de formação*, escrito póstumo do início de 1872, Nietzsche considera que a impotência para a fundação de uma autêntica cultura alemã advém da decadência das instituições de formação, que, em sua época, apresentam-se dominadas por tendências político-pedagógicas perigosas, de caráter eminentemente democrático. Tais tendências, argumenta Nietzsche, apresentam-se sob dois impulsos aparentemente contrários, contudo, igualmente nocivos em seus efeitos: “por um lado, o impulso até a maior *ampliação da formação possível*; por outro lado, o impulso de redução e enfraquecimento da mesma” (NIETZSCHE, 2011c, p.483). Em outros termos, o alargamento da educação para o maior número de pessoas possível, como previsto na primeira tendência, só é possível por intermédio do abandono das pretensões supremas e soberanas da educação contidas na segunda.

Quando se persegue o objetivo de modernizar as instituições alemãs de formação, isto é, de conformá-las à época, estes impulsos, diz Nietzsche, desviam-se “das sublimes tendências originárias de sua fundação”, enquanto contraria os propósitos da natureza, cuja lei necessária consiste no estreitamento e na concentração da formação de poucos. Distante da natureza, tais impulsos só podem dar conta de fundar uma cultura fictícia (*erlogene Kultur*), jamais uma cultura autêntica. Mas quais são os riscos de se promover uma *ampliação e redução* dos meios educacionais? E por que tal tendência deve ser evitada?

Primeiramente, a ampliação dos meios educacionais tem como consequência a barbárie na medida em que inviabiliza uma educação rigorosa, cujos princípios são o hábito e a obediência. Diante destas duas tendências pedagógicas, tais princípios teriam sido substituídos pela ilusão da emancipação racional, que, segundo Nietzsche, “debilita a educação a tal ponto que não pode mais fundar nenhum privilégio nem garantir nenhum respeito. Entendida assim, esta tendência à educação universal só pode ter como fim a barbárie” (NIETZSCHE, 2011c, p.487). Em segundo lugar, o processo de *ampliação* deve necessariamente desembocar em um processo de erudição vazio e sem sentido.

[...] me parece que, por muitos outros lados diferentes, se entoa outra canção, desde logo menos sonora mas com não menos ênfase; a saber, a canção da *redução da educação*. Em todos ambientes eruditos só se sussurra ao ouvido esta canção: que com o ansiado uso do erudito ao serviço de sua ciência, sua *formação* se voltará cada vez mais casual e inverossímil (NIETZSCHE, 2011c, p.487).

Todavia, a despeito do caráter ficcional da cultura alemã de sua época, cuja fundação ocorre sobre impulsos inaturais, há, segundo Nietzsche, uma

tendência contrária que consumará, no futuro, uma radical transformação nos meios e métodos de ensino e, conseqüentemente, nas instituições de ensino. Na luta entre o natural e o inatural, isto é, entre as tendências de ampliação e redução dos meios formativos, ambas inaturais, e a exigência da própria natureza no tocante ao estreitamento e concentração dos meios de formação, a natureza, segundo Nietzsche, mostrar-se-á implacável.

[...] se adivinhará a vitória algum dia a uma tendência educativa já existente, ainda que neste momento pudesse não ser querida, estimada, nem estar estendida. Mas ela vencerá, como creio com a maior das confianças, porque conta com a maior e mais poderosa das companheiras de aliança: a natureza (NIETZSCHE, 2011c, p.488).

Como contrapartida a esta tendência, Nietzsche encontra no ideal classicista de educação estética do homem um firme aporte teórico para as reflexões pedagógicas do jovem Nietzsche que, tal como seus predecessores, também acredita que a valorização da formação erudita e de caráter eminentemente teórico, tal como é praticada nas instituições de ensino alemãs de seu tempo, só pode contribuir para o caos e para a barbárie e jamais para a fundação de uma autêntica cultura. Num póstumo do verão de 1872 – início de 1873, o filósofo defende a hipótese de uma formação intuitiva em detrimento de uma formação essencialmente conceitual: “A formação não é necessariamente *conceitual (begriffliche)*, mas sobretudo é *intuitiva (anschauende)*” (NIETZSCHE, 2007, p.354). Assim, Nietzsche entende que a educação de um povo para a formação deve ser entendida como um acostumar-se a bons modelos (*gute Vorbilder*) e a uma formação de necessidades nobres (*Bildung edler Bedürfnisse*).

Contra o ideal de formação abstrata e conceitual, Nietzsche sugere que o homem seja formado de maneira intuitiva por meio de uma educação estética (*aesthetischer Erziehung*) que consiste, em última análise, no contato com a arte dos clássicos antigos e dos clássicos alemães. Nesta acepção, Schiller, Goethe e Winckelmann são, para Nietzsche, modelos imprescindíveis para fazer da moderna educação alemã uma educação estética, o que, da perspectiva do filósofo, consiste numa educação através dos clássicos:

Uma vez mais necessitamos desses mesmos guias, esses mesmos mestres, nossos clássicos alemães, para que o bater das asas de suas aspirações até a antiguidade leve também a nós... até a terra da nostalgia, a Grécia. Dessa relação – a única possível entre nossos clássicos e a educação clássica, não se vislumbra nada entre os velhos muros das escolas de bacharelado (NIETZSCHE, 2011c, p.507).

Contra as tendências modernas de formação, Nietzsche sugere uma pedagogia clássica pautada no estudo metuculoso da língua materna a partir dos escritos dos mestres clássicos alemães, como proposta de renovação dos meios

educacionais na Alemanha que, naquele momento se encontrava absolutamente contaminada pelos impulsos modernos de *ampliação e redução*. O símbolo maior desse tipo de formação ampliada e reduzida, segundo Nietzsche, é o jornalismo. Nietzsche escreve: “Efetivamente, no jornalismo (*Journalistik*) confluem as duas orientações; a ampliação e a redução da formação se dão aqui a mão. O jornal ocupa diretamente o lugar da formação (...)” (NIETZSCHE, 2011c, p.499). No âmbito da Alemanha moderna, a figura do jornalista, o “escravo do instante”, substituiu o gênio da espécie, “o guia para todas as épocas, o que redime do instante” (NIETZSCHE, 2011c, p.499). Em outros termos, a filosofia e a arte foram substituídas pelo jornal e pelas novelas da moda, “cujo estilo leva em si o repugnante selo da barbárie educativa atual” (NIETZSCHE, 2011c, p.499).

No centro da crítica nietzschiana às instituições de formação alemãs de sua época está o problema da linguagem. Na avaliação de Nietzsche, as escolas de bacharelado alemãs deixaram de se comprometer com a formação do homem quando deixou de lado a rígida disciplina linguística ao desvalorizar e desfigurar a língua alemã. Para o filósofo, o aprendizado profundo da língua materna é uma condição, ou melhor, um “dever sagrado” para todo aquele que almeja ao ensino superior. Em tom de exortação, Nietzsche escreve: “Levar a sério vossa língua! Quem não consegue sentir nisso um dever sagrado, não terá em si nem sequer o gérmen para uma educação superior” (NIETZSCHE, 2011c, p.502). A maneira como a língua materna é tratada por um povo, afirma Nietzsche, diz muito acerca do seu apreço pela arte, bem como de sua aptidão para perseguir a cultura: “Se não chegais a tanto como a sentir asco ante certas palavras e certas distorções linguísticas de nosso condicionamento jornalístico então podeis deixar já de perseguir a cultura” (NIETZSCHE, 2011c, p.502).

A língua materna é o meio para realizar a verdadeira formação estética e moral do homem, bem como para construir uma autêntica cultura. Neste ponto de vista, Nietzsche atribui ao professor de alemão, no bacharelado, a incumbência de chamar a atenção dos alunos sobre as distorções linguísticas atuais em que os proíbe de utilizar, em seu vocabulário, tais distorções. Por outro lado, afirma Nietzsche, o mesmo professor deveria se utilizar dos autores clássicos alemães, percorrendo “linha a linha com quanto cuidado e rigor há que tomar as expressões quando no coração se tem o sentimento artístico correto e diante dos olhos a completa compreensibilidade de tudo o que escreve” (NIETZSCHE, 2011c, p.502). Segundo Nietzsche, este ensino rigoroso e exaustivo da língua alemã é um modo de separar os alunos mais bem dotados e aptos para o ensino superior, dos menos dotados, que desistirão no meio do caminho.

Porém, não é este o método que Nietzsche vê aplicado nas escolas de bacharelado alemãs. Nelas, o ensino rigoroso da língua materna a partir dos

escritores clássicos fora substituído pelas características da estética jornalística: “Na escola de bacharelado se imprimem as repugnantes características de nossa estética jornalística sobre os espíritos não formados dos adolescentes” (NIETZSCHE, 2011c, p.503). Nestas escolas, tanto a língua alemã quanto os autores clássicos são banalizados pelos próprios professores, os responsáveis por disseminar um “grosseiro querer-mal-interpretar (*Mißverstehen-wollen*)” dos clássicos alemães” (NIETZSCHE, 2011c, p.503), pois afirmam efetuar uma crítica estética quando o que fazem não é outra coisa senão uma “descarada barbárie” (NIETZSCHE, 2011c, p.502).

O problema deste tipo de abordagem dos clássicos alemães não é apenas a banalização de suas obras e da própria língua materna, mas o falso sentimento de autonomia e autossuficiência que é produzido no aluno. Em disciplinas como “composição em alemão”, incita-se a personalidade do aluno, ou seja, sua própria individualidade. Nietzsche escreve: “A composição em alemão é uma chamada ao indivíduo” (NIETZSCHE, 2011c, p.503). Ora, para Nietzsche, incitar a personalidade e originalidade do aluno na escrita é cometer um afrontamento diante da sagrada língua materna, e, neste sentido, é cometer “um pecado contra o espírito” (NIETZSCHE, 2011c, p.503).

Para Nietzsche, a originalidade e a personalidade são atributos que poucos homens maduros conseguem ter, portanto, incitar um adolescente a ter personalidade é um grande equívoco da educação alemã de sua época. Ao se considerar que um adolescente é capaz de compor um texto literário original e com personalidade, as instituições de formação também considera que este adolescente tem o direito de emitir opiniões e juízos próprios sobre os assuntos e as pessoas mais sérias. Para o filósofo, tais instituições cometem um equívoco ao ensinar a autonomia quando deveria se ensinar a obediência.

[...] um ensino de verdade deveria reprimir com todos seus esforços as ridículas pretensões de uma autonomia de juízo e habituar o jovem a uma obediência estrita sob o cetro do gênio. Se está pressupondo a capacidade de representar o grande a uma idade em que qualquer frase, falada ou escrita, constitui um barbarismo (NIETZSCHE, 2011c, p.504).

Com efeito, ao fomentar este tipo de formação as instituições de educação alemãs engendram uma situação perigosa para o futuro. Nietzsche enumera os males que o culto da personalidade e a autonomia de juízo na formação escolar geraram no ambiente literário e artístico alemão de sua época: a produção apressada e vaidosa; a completa falta de estilo; a ausência de caráter e refinamento na expressão; a perda de todo cânon estético; e, por fim, o prazer na anarquia e no caos. Estes são, em resumo, os traços literários que Nietzsche chama de jornalismo estético, ou, numa palavra, a barbárie. As instituições

de formação alemãs, na acepção nietzschiana, ainda não possuem condições de implantar uma rigorosa e verdadeira formação, a que, segundo o filósofo, consiste, antes de tudo, na obediência e no hábito, especialmente no que se refere à língua materna.

Para o filósofo alemão, a tendência jornalística, ao prescindir dos ensinamentos dos grandes clássicos alemães, como Goethe, Schiller, Winckelmann e Lessing, se desviou da única via que conduz à autêntica formação clássica, a saber, a antiguidade, pois “toda a assim chamada educação clássica só tem *um* ponto de partida são e natural: o hábito artisticamente sério e rigoroso no uso da língua materna” (NIETZSCHE, 2011c, p.507). Nesta tarefa de formação, os clássicos são imprescindíveis, pois são como guias e mestres que conduzirão o aluno à verdadeira formação e à cultura.

O ensino da língua materna é uma chave de acesso ao espírito do povo. Destarte, a concessão à cultura estrangeira, aos hábitos e aos estilos de outros povos é, segundo Nietzsche, o inimigo mais perigoso do espírito. Conservar a língua alemã é, em última análise, conservar a cultura e o espírito alemão. Nietzsche escreve: “Com força nos aferramos ao espírito alemão que se manifestou na Reforma alemã e na música alemã, e que se demonstrou na extraordinária audácia e rigor da filosofia alemã e na fidelidade recentemente provada do soldado alemão” (NIETZSCHE, 2011c, p.510). Entretanto, o que se promove nas instituições de formação alemãs não é o cultivo da língua materna, mas o seu extermínio.

Ao fomentar a extirpação da língua alemã, as instituições contribuem para o desaparecimento do próprio espírito alemão. Num póstumo de 1873, o filósofo escreve: “O alemão será logo um mosaico de palavras sem alma e com uma sintaxe europeia. Perdemos cada vez mais a linguagem e deveríamos saber que valor tem para nós – o alemão! Conseguimos um império alemão, no momento em que estamos a ponto de deixar de sermos alemães” (NIETZSCHE, 2007, p.432). Próximo do pensamento de Burckhardt⁹, Nietzsche entende a

9 Em *Reflexões sobre a história*, o historiador alemão Jacob Burckhardt afirma: “(...) os idiomas são a expressão mais direta, mais total e altamente específica do espírito dos povos, sua imagem ideal, a forma mais duradoura, na qual os povos depositam a substância da sua vida espiritual, encerrada principalmente nas palavras de seus grandes poetas e pensadores (BURCKHARDT, 1961, p. 63). É notória a influência das ideias do historiador da cultura Jacob Burckhardt no pensamento de Nietzsche, que participou como ouvinte das conferências que Burckhardt proferiu na Universidade da Basileia das quais resultou a obra citada acima. Não obstante, não foi apenas a concepção burckhardtiana da linguagem que chamou a atenção do jovem filólogo, mas também a sua concepção de “Estado como obra de arte”. Neste sentido, Burckhardt toma o estado como a uma criação artística consciente de um povo e não um acidente da história. Tal concepção é decisiva para a elaboração da concepção de cultura como unidade de estilo artístico de Nietzsche. Em *A cultura do renascimento na Itália*, Burckhardt escreve: “Assim como, em sua maioria, os Estados italianos constituíam obras de arte – ou seja, eram produto da reflexão, criações conscientes,

linguagem como a expressão mais direta e ideal do espírito de um povo. Ao dilapidar a língua alemã, o alemão aniquila aquilo que o identifica como alemão.

Pois quem pecou contra a língua alemã profanou o *mysterium* de nossa germanidade: é somente ela que através de toda a mescla e as modificações das nacionalidades e dos costumes, como por milagre metafísico, se salvou a si mesma e desse modo salvou também o espírito alemão. É somente ela que garante ademais esse espírito para o futuro, sempre que não pereça ela mesma nas mãos perversas do “presente” (NIETZSCHE, 2011a, p.686).

Como produto da intuição humana, a linguagem guarda um potencial artístico e inconsciente de um povo que é ativado e ampliado pela atividade do estilista ou do orador. É, portanto, no aperfeiçoamento dos elementos artísticos inconscientes da língua, que as artes retórica e poética despertam no homem imagens inconscientes de sua coletividade ao mesmo tempo em que dissipa a representação ilusória da individuação. Então, ao dilapidar a língua alemã, o alemão aniquila aquilo que faz dele o que ele é: o próprio espírito alemão.

Considerações finais

Neste trabalho, observamos em que medida as críticas que o jovem Nietzsche dirige à formação alemã de seu tempo pretendem não apenas diagnosticar a condição bárbara em que se encontra a Alemanha de seu tempo, mas também oferecer um caminho para a superação desta barbárie e para a realização de uma autêntica cultura alemã (*deutsche Kultur*). Procuramos demonstrar em que medida a tarefa de realização desta autêntica cultura alemã se encontra relacionada com a tarefa mais radical de formação do alemão, tarefa que encontra o seu maior obstáculo no filisteu da formação e na influência que este exerce nas instituições de formação. Ao disseminar e manter um tipo formação equivocada e perigosa, uma formação teórica e voltada mais para a erudição do indivíduo do que para a autêntica formação do indivíduo, o filisteu da formação e as instituições de formação impedem a realização da autêntica cultura alemã. Partindo de uma profunda crítica às tendências democráticas predominantes na educação alemã, que visam o alargamento da educação para o maior número de pessoas possível, bem como à tendência à erudição e ao desenvolvimento da autonomia presente nas escolas de bacharelado alemãs, Nietzsche encontra no estudo rigoroso dos clássicos alemães um caminho para a superação da barbárie. Guardiões da língua materna, esses gênios alemães guardam também o espírito alemão e, por conseguinte, a única via para a construção de uma autêntica cultura alemã.

embasadas em manifestos e bem calculados fundamentos –, também sua relação entre si e com o exterior tinha de ser uma obra de arte” (BURCKHARDT, 2009, p. 112).

Referências

- BURCKHARDT, Jacob. *Reflexões Sobre a História*. Trad. Leo Gilson Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1961.
- HABERMAS, Jürgen. *O discurso filosófico da modernidade*. Trad. Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Consideraciones Intempestivas, I*: David Strauss, el Confesor y Escritor. In: *Obras completas V.1*: escritos de juventude. Trad. Joan. B. Llinares, Diogo Sánchez Meca e Luis E. de Santiago Guervós. Madrid: Techos, 2011a.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Consideraciones Intempestivas, II*: De la Utilidad y los Inconvenientes de la historia para la vida. In: *Obras completas V.1*: escritos de juventude. Trad. Joan. B. Llinares, Diogo Sánchez Meca e Luis E. de Santiago Guervós. Madrid: Techos, 2011b.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Sobre el futuro de nuestras instituciones educativas*. In: *Obras completas V.1*: escritos de juventude. Trad. Joan. B. Llinares, Diogo Sánchez Meca e Luis E. de Santiago Guervós. Madrid: Techos, 2011c.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Fragmentos Póstumos (1869 – 1874). V. 1*. Trad. Luis E. de Santiago Guervós. Madrid: Techos, 2007.
- SCHOPENHAUER, Arthur. *Parerga y paralipómena II*. Trad. Pilar López de Santa María. Madrid: Editorial Trotta, 2009, p. 527.
- STRAUSS, D.F. *La antigua y la nueva fe*. Trad. Ramón Ibáñez. Madrid: F. Sempere y Compañía Editores, 1900.

ESCOLA SEM PARTIDO: NUANCES DE UM PROJETO TOTALITÁRIO¹

João Vicente Hadich Ferreira

Maria Cristina Cavaleiro

Introdução

O fascismo, um movimento do século XX, liderado por Benedito Mussolini na Itália, serviu de base para o surgimento do nazismo. Essencialmente vinculado à extrema-direita, apresenta características marcantes como o ufanismo, autoritarismo, totalitarismo e repressão à diversidade, suprimindo qualquer expressão individual – todas inerentemente antidemocráticas. Atualmente, em lugares como o Brasil, Europa, Estados Unidos e em nações tidas como exemplos de liberdade, como a Holanda, mostraram-se - como sintomas do fortalecimento das múltiplas faces da extrema-direita - projetos e reformas voltadas para a desestruturação dos direitos sociais, o ataque ao funcionalismo público e à esfera pública, bem como a propagação de *fake news* por parte da militância conservadora. São sinais preocupantes do fortalecimento da extrema-direita, reforçando o imaginário conservador nacional e sua natureza racista, misógina e homofóbica, entre outros fatos.

Assim, destaca-se a inquietação diante do ressurgimento de pensamentos autoritários que se apresentam como soluções para “restaurar a ordem”, para “moralizar” a política, os políticos e a sociedade em geral. Similarmente ao fascismo, esses movimentos buscam impor um pensamento único, fundamentados em concepções fundamentalistas – utópicas ou ingênuas, segundo a pretensão de

1 O presente ensaio contempla análises que constituíram a tese de doutoramento intitulada *Autoritarismo, fascismo e educação: ainda a premência de que Auschwitz não se repita*. Fruto também do Projeto de Pesquisa, já concluído, *Educação, Política e a Questão Moral: analisando o projeto Escola Sem Partido*, alocado na Universidade Estadual do Norte do Paraná-UENP, e coordenado pelo professor João Vicente Hadich Ferreira, coautor do capítulo e autor da tese citada. Nesse construto, destacamos a colaboração da bolsista PIBIC/Fundação Araucária-UENP no período, Mayara Pitoli de Souza no projeto e a contribuição dos estudos realizados pelas acadêmicas à época, e hoje professoras, Larissa Camila Licorini Fávaro e Mariana Alves Domingos de Carvalho que, através do seu Trabalho de Conclusão de Curso possibilitaram o enriquecimento da pesquisa pela interface estabelecida a partir da temática tratada.

alguns –, e que se expressam no campo religioso, político e educacional com a pretensão de “salvar o mundo” para concretizar modelos específicos de sociedade.

Essa perspectiva maniqueísta² da realidade, na qual um combate do “bem contra o mal” justifica o extermínio do “lado opositor”, mostra a necessidade de retomar questões ainda concernentes. Caso do autoritarismo, em sociedades ditas democráticas e em que o ódio ao diferente e à pluralidade do pensamento vêm acompanhados da retomada de discursos nacionalistas, de percepções morais absolutistas e da tentativa de homogeneização do pensamento, quando não de seu policiamento³.

Manifestado na discussão do “Escola sem partido”⁴, e nas propostas que a ela se alinham, está a percepção do recrudescimento do pensamento autoritário e antidemocrático, que encaminha para um projeto totalitário. Diante do histórico dos Regimes Totalitários, e mais especificamente do fascismo, observa-se hoje a ameaça que, novamente, testa a democracia e suas instituições.

Embora aparentemente derrotado, o fascismo deixou marcas profundas na humanidade. As feridas por ele causadas necessitam, dia após dia, serem revisitadas e sentidas, sob pena de repetirem suas atrocidades. Nesse contexto, é importante lembrar a fala de Adorno (1995, p. 119) quando afirma que “qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação”. O filósofo frankfurtiano alerta que “a pouca consciência existente em relação a essa exigência e as questões que ela levanta provam que a monstruosidade não calou fundo nas pessoas, sintoma da persistência da possibilidade de que se repita no que depender do estado de consciência e de inconsciência das pessoas” (ADORNO, 1995, p. 119).

A barbárie expressa na preocupação do filósofo não se assemelha àquela ligada aos povos antigos, com seus históricos de violência e guerras sangrentas. Ela possui uma conotação mais cruel, elaborada, que transformou as pessoas

2 Maniqueísmo: “Doutrina do sacerdote persa Mani (lat. *Manichaeus*), que viveu no séc. III e proclamou-se o Paracleto, aquele que devia conduzir a doutrina cristã à perfeição. O M. é uma mistura imaginosa de elementos gnósticos, cristãos e orientais, sobre as bases do dualismo da religião de Zoroastro. Admite dois princípios: um do bem, ou princípio da luz, e outro do mal, ou princípio das trevas (ABBAGNANO, 2000, p. 641). Assim, utilizamos o termo como expressão de posicionamentos presentes na conjuntura citada, em que para muitas pessoas, existe uma luta do bem contra o mal. De tal forma, destruído aquele ou aqueles que representam o mal, salvaremos a sociedade. Isso refere-se tanto às pessoas, quanto a partidos políticos ou outras representações da nossa atual realidade.

3 É o caso, por exemplo, dos pilares do projeto “Escola sem partido” e seus desdobramentos no Brasil.

4 Para facilitar e padronizar a apresentação, ao longo do texto utilizaremos na maior parte a sigla ESP para referenciar o termo Escola sem Partido, conforme tem sido comum na literatura que tem abordado a questão.

em supérfluas, despersonalizando os existentes e produzindo as indústrias da morte. É essa forma de barbárie que está à porta, transitando numa linha tênue entre o que separa nossa humanização do seu contrário.

Diluído na grande mídia, absorvido pelo senso comum ou manifesto nas redes sociais, o pensamento autoritário, sintomatologia do que tratamos, surge como algo considerado normal no atual contexto. Neste ponto, é oportuno recordar as palavras de Hannah Arendt em sua conferência *Algumas questões de Filosofia Moral*, algum tempo depois da barbárie nazista:

Eu costumava dizer: isso nunca deveria ter acontecido, porque os homens serão incapazes de punir ou perdoar. Não seremos capazes de reconciliar-nos com o fato, de chegar a um acordo com o acontecido, como devemos fazer com o que é passado - quer porque era ruim e precisamos superá-lo, quer porque era bom e não toleramos seu desaparecimento. É um passado que se tornou pior com o passar dos anos, em parte porque os alemães por muito tempo se recusaram a processar os assassinos no seu meio, mas também em parte porque esse passado não podia ser 'dominado' por ninguém. Até o famoso poder de cura do tempo de certo modo nos faltou. Ao contrário, esse passado tem conseguido tornar-se pior à medida que passam os anos, de modo que somos às vezes tentados a pensar: isso nunca estará terminado enquanto não estiverem todos mortos (ARENDR, 2004, p. 118-119).

Assim, a exaltação do período de ditadura no Brasil como algo “brando” e o enaltecimento de torturadores como exemplos de postura moral para solucionar os atuais problemas de corrupção em nossa nação, demonstram o quão necessário é refletirmos também sobre o alerta arendtiano. Avançando na questão, na mesma conferência Arendt nos diz ainda que,

[...] o fato é que esse passado se revelou incapaz de ser 'dominado' por todo o mundo, e não apenas pela nação alemã. E a incapacidade de o procedimento no tribunal civilizado chegar a um acordo com esse passado de uma forma jurídica, a sua insistência em fingir que esses novos assassinos não são de modo algum diferentes dos criminosos comuns e que matavam pelos mesmos motivos, é apenas uma consequência dessa situação, embora talvez a longo prazo seja a mais fatal (ARENDR, 2004, p. 119).

Para além da perspectiva da instância jurídica, limitada para solucionar a questão, como nos aponta a pensadora, a normalização das situações de exceções pelas quais passamos a partir dos totalitarismos do século XX, tratadas em grande parte como crimes comuns, nos remete à questão esboçada no pensamento adorniano. Ou seja, a pergunta é: por que não calou tão fundo? Aqui justifica-se, entendemos, a necessidade de elaborar o passado para pensar o presente. No entanto, essa elaboração do ocorrido não implica apenas na sua institucionalização como fato histórico, ou seu sepultamento para que nunca mais precisemos tratar do problema. Como nos apresentou Adorno (1995, p. 29),

A pergunta ‘O que significa elaborar o passado’ requer esclarecimentos. Ela foi formulada a partir de um chavão que ultimamente se tornou bastante suspeito. Nesta formulação, a elaboração do passado não significa elaborá-lo a sério, rompendo seu encanto por meio de uma consciência clara. Mas o que se pretende, ao contrário, é encerrar a questão do passado, se possível inclusive riscando-o da memória. O gesto de tudo esquecer e perdoar, privativo de quem sofreu a injustiça, acaba advindo dos partidários daqueles que praticaram a injustiça.

O processo de elaboração do que foi e representou tudo aquilo que nunca deveria ter ocorrido na história da humanidade, implica no pensar as situações da nossa atualidade. Se ainda somos capazes de considerar que a vítima de um estupro, ou de qualquer outro tipo de agressão pode ser a culpada pela violência sofrida, imposta pela ação do outro, e se acreditamos que o regime ditatorial militar brasileiro tem que ser “perdoado” pelas torturas e assassinatos que promoveu em nome da “defesa do Brasil”, não responsabilizando os algozes de tais barbaridades, mas sim as vítimas, efetivamente temos muito o que elaborar do passado.

Para que Auschwitz não se repita, não é suficiente falar do que foi o nazismo ou qualquer outro desdobramento dos totalitarismos do século passado. É preciso ter clareza de que isto nunca deveria ter ocorrido, de que esta barbárie inaugura um novo patamar: o da superfluidade das pessoas, da sua descaracterização e desconsideração que, diferentemente daquilo que representava o reconhecimento de uma guerra, através de mortes e baixas humanas, transforma-se e expressa-se na produção da morte em escala industrial pelas “fábricas da morte”, representadas pelos campos de concentração. Mais ainda do que a memória que podemos ter do nazismo, implica na compreensão de sua transmutação nas novas formas de ditadura que, mesmo num modelo democrático como o nosso vão se constituindo na violência que vai sendo perpetuada no cotidiano da existência e que, aos poucos, têm se manifestado pelo recrudescimento dos autoritarismos em espaços que, paradoxalmente, deveriam ser os últimos a permitir e compactuar com tais concepções. Por isso, elaborar o passado para pensar o presente, tendo como premissa uma educação contra a barbárie se faz premente.

Um pouco do contexto e “o ovo da serpente”⁵

Entendemos que a educação e a política entremeiam-se nos ideários pedagógicos há bom tempo e parece-nos que a questão se desdobra na constituição de uma “mentalidade” não emancipatória e, ainda persistentemente, antipolítica no Brasil. O autoritarismo, o sectarismo e o pensamento dogmático parecem

5 “O ovo da serpente” constitui uma metáfora de um filme de Ingmar Bergman, produzido em 1977, que representa o lento envenenamento da sociedade pelo nazismo na Alemanha dos anos 1920.

andar em “comunhão”. Deste modo, para passarmos do respeito ao diferente para a intolerância e a segregação, demonstra-se uma viabilidade pela existência de linhas muito tênues para a contenção destes conflitos. Dos direitos para os deveres, a confusão se estabelece no sentido de que, para os adeptos de tal mentalidade, geralmente a exigência dos “seus direitos” é mais incisiva e presente do que a aceitação dos seus deveres ou dos direitos dos outros. Além disso, comporta tal mentalidade a paradoxal convivência entre a liberalidade moral para consigo e o moralismo para com os outros.

A partir das noções apresentadas trataremos da discussão sobre o Escola sem Partido sustentado por vozes conservadoras. Em que pesem sua inconstitucionalidade e as inconsistências evidentes, estas não o impedem “de vir a causar estragos alarmantes nas concepções e práticas educacionais” (XIMENES, 2016, p. 57). A esse respeito, Penna (2018) esclarece que a denominação “escola sem partido” foi escolhida para explorar enorme desprezo que a maioria dos brasileiros sente em relação aos políticos profissionais.

A expressão coloca-nos diante de uma dicotomia: ou você é a favor de uma escola sem partido ou é contra (...) O grande problema é que não é disso que se trata o projeto: sob a desculpa de combater a propaganda partidária em sala de aula, ele na verdade pretende erradicar a dimensão educacional da aula (PENNA, 2018, p.110).

Nesse cenário, nossa preocupação, efetivamente, se desloca para a questão da falácia que sustenta a ideia do movimento e, conseqüentemente do projeto ESP, sua proposta de *neutralidade*. Falácia que omite a pretensão dos seus defensores: de policiamento do pensamento, de controle efetivamente da possibilidade de desenvolvimento de um pensar que conduza à emancipação e não à subjugação dos existentes. Como impossibilidade de efetivação, mesmo que se apresente como possibilidade conceitual, a neutralidade política defendida é na realidade a antecâmara daquilo que já vivenciamos na história: a difusão e implantação de propostas autoritárias e totalitárias. Exatamente o contraponto da condição que nos leva ao verdadeiro exercício do pensar e da possibilidade da vida política.

Passaram-se pouco mais de 30 anos da redemocratização do nosso país após o período da Ditadura Militar. É próximo disso também o tempo da formulação de uma nova Constituição (1988) considerada como “Constituição Cidadã” que, apesar de seus limites e fragilidades permitiu-nos avançar em muitas questões, na proposta de uma sociedade mais inclusiva e contrária ao nosso histórico colonialista e meritocrático. A partir destes elementos e das lutas que se travaram no processo de restabelecimento da democracia, que certamente não experimentamos ainda em seu pleno vigor, foram possíveis algumas conquistas no cenário educacional. Por exemplo, a garantia de uma escola pública,

laica, obrigatória e para todos, além de assegurada a Educação⁶ como dever do Estado, da família e da sociedade, respeitadas suas especificidades, mas vislumbrando-se seu conjunto.

Apesar disso, em tão breve lapso de tempo, forças conservadoras e reacionárias tem se levantado e manifestado seu descontentamento com muitos dos avanços preconizando um verdadeiro ataque àquilo que, em muitos casos já se garante constitucionalmente, mas não se estabelece ainda formalmente. Neste momento de polarização política que atravessamos com o fortalecimento de uma extrema-direita, profundamente ideologizada⁷ e que se serve muito bem de mecanismos e estratégias possibilitadas pelas novas mídias, ocorre no campo da educação uma verdadeira batalha.

Trabalhando com a desinformação, contrainformação, *fakes*, preconceitos e o estabelecimento de um processo ideológico pautado na contração dos direitos humanos e da cidadania, movimentos como o Escola sem Partido, por exemplo, tem produzido um verdadeiro retrocesso na garantia dos direitos assegurados pela Constituição de 1988 e seus desdobramentos. Para, além disso, tem organizado e fortalecido a proposição de projetos teoricamente inconstitucionais no sentido de, afirmando-se anti-ideológicos estabelecerem, na verdade, a ideologia que está por trás de suas intenções. É neste universo que se propõe a presente discussão.

No caso do Escola sem Partido, o primeiro projeto foi proposto pelo então Deputado Estadual Flávio Bolsonaro, na Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro, em 2014. É neste momento que se dá a interligação entre o Movimento, liderado pelo seu fundador, o advogado Miguel Nagib (que produziu o Projeto de Lei solicitado sob encomenda pelo então deputado carioca) e a ideia do Projeto, que começa a ganhar força de proposição nas casas legislativas.

Por exemplo, o Projeto de Lei que tramitou no Senado Federal como PL nº 193, de 2016, propunha a inclusão do “Programa Escola sem Partido” entre as diretrizes e bases da educação nacional (LDB 9.394/1996). Apesar de ter sido retirado de pauta pelo proponente, Senador Magno Malta, é um dos

6 Sobre o conceito de Educação desenvolveremos, ao longo do texto, a perspectiva de sua amplitude, para além do processo do ensino ou do sentido de mera escolarização. Em suma, no entendimento da formação humana em todos os seus aspectos possíveis.

7 A questão ideológica que permeará também a discussão se apresenta na condição de que há o estabelecimento, em maior ou menor monta, de ideologias em nossas relações e proposições políticas, sociais, culturais, etc. Contudo, o teor que advém destes movimentos conservadores não é do entendimento da ideologia ou de suas especificidades, desdobramentos e enfrentamentos em uma sociedade democrática. Ao contrário, como toda perspectiva extremista, apresenta-se uma guerra, geralmente falaciosa, para a extinção de toda e qualquer ideologia que represente uma visão de mundo diferente daquela que está determinada como a “única e real” fonte de verdade para o estabelecimento de uma “sociedade perfeita”, não necessariamente humanizada.

projetos que contribuiu para abrir as portas para diversas versões pelo Brasil afora e que contou ainda, na Câmara dos Deputados Federais, com uma dessas proposições e retomou os trâmites na tentativa de aprovação em fins de 2018, ano da penúltima eleição presidencial em que já estava confirmada a vitória de Jair Bolsonaro, um dos defensores do projeto. Apesar das inúmeras versões, o projeto do Senado, seguindo a inspiração do Movimento Escola Sem Partido dá-lhe visibilidade e projeta-o na esfera Federal. Além disso, nesse projeto se propõe a alteração da LDB para encampar o “Programa Escola Sem Partido”, como já citado.

Na tese do Movimento está o objetivo de combater a “doutrinação” política e ideológica que, segundo seus integrantes, estaria ocorrendo nas escolas brasileiras. Parafraseando o *macarthismo*⁸ americano, que elegera o fantasma do comunismo com toda a deturpação de suas interpretações, os adeptos do ESP partem da “denúncia” de uma “doutrinação” marxista na educação. Para tanto, repaginam sua teoria conspiratória reverberando a tese insustentável do *marxismo cultural*⁹ e de sua implementação através da escola por meio de um processo

8 O *macarthismo*, movimento de cunho político-ideológico iniciado e liderado pelo Senador americano Joseph Raymond McCarthy (1908-1957) representa um momento histórico marcado pela forte repressão política e por uma excessiva perseguição ideológica àqueles que, suposta ou comprovadamente, eram identificados ou considerados como comunistas. Base de sustentação do contexto da *Guerra Fria*, o conflito entre Estados Unidos da América (EUA) e a antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), hoje Rússia, produziu delírios como o de McCarthy que, efetivamente, desembocou numa *caça às bruxas* no período que vai dos anos de 1940 a 1950, aproximadamente.

9 Para entendermos melhor a questão do *Marxismo cultural*, destacamos a análise de Carapanã (2018, p. 28-39): a ideia de um “marxismo cultural” como conspiração parece nova, mas começou com a reedição de uma teoria da conspiração da década de 1930: a do bolchevismo cultural. Ela carregava a mesma obsessão discursiva com uma suposta erosão dos “valores tradicionais” promovida por uma “cabala de intelectuais”. O termo bolchevismo cultural foi usado amplamente pela propaganda do Partido Nazista e por outros governos de extrema-direita europeus para denunciar movimentos modernistas nas artes como parte de uma “conspiração bolchevique” para erodir a arte e a cultura europeias. Quem trouxe a narrativa do marxismo cultural de volta ao *mainstream* político foram dois ideólogos conservadores norte-americanos: Pat Buchanan e William S. Lind. Ambos fizeram parte de um esforço para criar um “conservadorismo cultural” como estratégia eleitoral. Com o iminente fim da Guerra Fria era necessário criar uma estratégia eleitoral que estivesse afastada do debate econômico, já que o liberalismo se tornara consenso na direita e na esquerda anglo-saxãs. Lind achava que era mais importante que os conservadores abraçassem uma política mais centrada em valores culturais (educação, família, moralidade). A ideia de um “marxismo cultural” criava um adversário comunista praticamente onipresente: na educação pública, na mídia, nos ativistas dos direitos civis, na indústria do entretenimento etc. O mais perigoso em torno dessa aceitação *mainstream* da teoria da conspiração do marxismo cultural é de que ela traz junto de si outras ideologias do nazifascismo: a aceitação de teorias da degeneração (cultural e, no caso do mundo euroamericano, racial), a obsessão com teorias da conspiração vagas que repetem que “eles” estariam tentando destruir você, ameaçar sua família, sua propriedade e sua vida. Como de costume, esse “eles” sempre precisa ser vago, amplo e maleável: professores doutrinadores, artistas degenerados, banqueiros socialistas ou os globalistas da ONU.

doutrinário dos alunos conduzida pela predominância no campo da educação de professores *esquerdista-marxistas*.

Junta-se a essas questões também o combate àquilo que, segundo eles, seria a promoção de uma “ideologia de gênero”. Conforme esclarece MIGUEL (2016, p.599), “fica patente que a oposição dos religiosos conservadores à educação progressista nas questões de gênero é inteiramente independente do Movimento Escola Sem Partido”. Contudo, “a oposição à ‘ideologia de gênero’ obedeceu, assim, ao senso de oportunidade do MESP. Deu a ele aliados de peso, uma capilaridade com a qual nem poderia sonhar e um discurso com ressonância popular muito mais imediata”¹⁰ (MIGUEL, 2016, p.601). De tal modo, o termo “ideologia de gênero” tornou-se uma poderosa ferramenta política para manipular o pânico moral em troca de ganhos eleitorais. A esse respeito, Junqueira (2018, p. 487) em vigoroso estudo que aprofunda o debate sobre a elaboração de uma retórica reacionária antigênero elucida que

[...] longe de ser um conceito científico ou uma categoria produzida no âmbito de uma teoria rigorosa, o sintagma neológico ‘teoria/ideologia do gender’ é uma invenção que aflora enquanto componente de uma (re)configuração retórica mais ampla, expressão de um sistema de crenças e de um sistema de representação de matriz católica conservadora e tradicionalista, que, em diferentes graus e circunstâncias, pode ser acionado e vir a orientar, abalizar ou simplesmente compor, entre paráfrases e reformulações, enunciados produzidos ou reelaborados em diversos campos sociais.

Ainda, segundo o autor, os estudos sobre a gênese do discurso da “ideologia de gênero” são consensuais ao afirmar que se trata de uma

[...] invenção católica cuja configuração e emergência se deram entre meados dos anos 1990 e início da década seguinte, ao longo de articulações que envolveram episcopados, o associacionismo pró-vida e pró-família, e organizações terapêuticas de reorientação sexual, sob os desígnios do Pontifício Conselho para a Família e com o apoio de vários dicastérios da Santa Sé, como a Congregação para a Doutrina da Fé (JUNQUEIRA, 2018, p. 463).¹¹

10 Apenas para destaque da nomenclatura adotada pelo autor citado, a sigla MESP refere-se ao Movimento Escola Sem Partido.

11 Neste sentido, também é esclarecedor o comentário de Bulgarelli (2018, p. 102): “[...] a expressão ‘ideologia de gênero’ merece ser entendida a partir do deslocamento do próprio significado de gênero. Trata-se de um mecanismo simples, embora bastante engenhoso, que consiste em reduzir esta categoria a uma ideologia, parcializando sua legitimidade e neutralizando seus efeitos. É característica desse tipo de disputa a multiplicação de políticos e candidatos que adotam a ‘ideologia de gênero’ como um mal a ser combatido. Desde então, professores passaram a enfrentar reações hostis quando abordam gênero e/ou sexualidade em sala de aula, temas considerados controversos, quando não proibidos, por pais e diretores. Essa postura persecutória facilita o trabalho de desconstrução e transformação de gênero em uma categoria diabólica, a chamada ‘ideologia de gênero’, tornando-se facilmente desqualificável. Antes de um mau uso ou de uma interpretação equivocada do

Vinculando moralismo e política, os defensores do Movimento e do Projeto entendem que é necessário também adotar medidas eficazes para prevenir não só a “doutrinação político-ideológica” nas escolas, mas evitar a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

Para difundir esse pensamento, assumem a retórica de que o professor não é um educador, separando assim o ato de ensinar e educar. Recorremos à análise de Miguel (2016, p. 603) cujo teor expressa esse vínculo e seu embasamento:

Estabelece-se, assim, uma hierarquia estrita entre família e escola, com o predomínio incontestado da primeira. De um professor português radicado no Paraná, Armindo Moreira, extraiu-se o embasamento “teórico” para a posição. Num livro publicado em edição caseira, Professor não é educador, Moreira desenvolveu a ideia de que a escola que educa está “usurpando uma das tarefas sagradas da família” (WURMEISTER, 2012). O professor é um mero instrutor, isto é, repassador de conteúdos entendidos como neutros e objetivos; a tarefa de educar compete “à família, à sociedade e à igreja” (WURMEISTER, 2012).

Para o movimento Escola sem Partido, apenas a família e a religião podem educar (PENNA, 2018). A suposta “precedência” dos valores familiares evidencia-se na adesão ao lema “Meus filhos, minhas regras”. Entoado e repetido nas intervenções públicas do movimento Escola sem Partido e de seus aliados, esse *slogan* também foi usado como *hashtag* nas redes sociais (MIGUEL, 2016). Para reiterar o familismo, essa ofensiva recorre à paródia da histórica bandeira feminista “meu corpo, minhas regras”, subvertendo seu sentido original, “que é a afirmação da autonomia e dos direitos individuais das mulheres” e “colocando em seu lugar a submissão absoluta das crianças a seus pais, tratadas como se fossem suas propriedades” (MIGUEL, 2016, p. 603).

Nesse contexto vislumbramos os encontros do ESP com as outras duas perspectivas educacionais que se apresentam e permeiam, ainda que como um pano de fundo, o “projeto de Educação” do então governo Bolsonaro: a “educação domiciliar”¹² e a *militarização das escolas*. Ou seja, a interligação entre essas

gênero por parte daqueles que o interpretam como uma ideologia, é preciso estar atento aos efeitos dessas torções. Uma crítica possível ao argumento da ‘ideologia de gênero’ passa por decodificar os processos que produzem uma noção do gênero como perigo a ser combatido. Isso implica uma defesa enfática da natureza social e construída das diferenças entre os corpos. Afinal, é preciso que fique claro que o gênero já opera nas escolas e nas universidades, nos museus e nas peças de teatro, no núcleo doméstico e familiar, quer exista quer não exista um debate sobre o tema em cada uma destas instituições”.

12 Consideramos importante demarcar a questão levantada por Penna (2019) em seus estudos sobre este ponto. Em artigo intitulado *A defesa da “educação domiciliar” através do ataque à educação democrática: a especificidade da escola como espaço de dissenso* (2019), o autor utiliza como opção de tradução o termo *escolarização doméstica*, do qual compartilhamos, para tratar do *homeschooling*. Esclarece-nos: “Utilizaremos, no presente texto, o termo escolari-

propostas é, na realidade, a ideia de “educação” que fundamenta os retrocessos e descabros do Ministério da Educação¹³ no período em que Jair Bolsonaro assumiu a presidência.

Enaltecendo a disciplina e a obediência, modelo da caserna militar, desconhecendo-se todos os estudos e avanços no campo da Pedagogia e favorecendo a aversão à escola e ao professor como contraposição aos “valores familiares”, manifestam-se os responsáveis pela gestão da educação naquele governo mais como militantes das teorias conspiratórias dos ideólogos de plantão da extrema-direita do que como capazes de pensar realmente um projeto que, minimamente, não nos levasse de volta à Idade Média. Esse é o pano de fundo ou, pelo menos, alguns dos elementos para entendermos melhor o quadro que se delinea.

Como na metáfora que complementa o título desta seção, o “ovo da serpente” vai sendo gestado cotidianamente em nosso meio. Distorcendo conceitos, apresentando teorias conspiratórias, apelando para uma ideia de “regeneração” de valores defendidos por um determinado grupo social, provoca-se um tensionamento e um esgarçamento cada vez maior das garantias democráticas. Em suma, com ataques à toda perspectiva de pensamento que seja divergente e que manifeste a crítica, defenda a inclusão, a diversidade e a pluralidade, condições básicas para a existência de uma sociedade democrática, o que se constrói nos bastidores e, em alguns momentos explicitamente, são os pilares de um projeto totalitário e antidemocrático.

zação doméstica - nossa proposta de tradução para o termo *homeschooling* usado na bibliografia de língua inglesa. A palavra *escolarização* foi escolhida porque é a tradução literal de *schooling* e permite evitar a confusão entre ‘os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar’ e aqueles que se desenvolvem ‘predominantemente, por meio do ensino, em instituições culturais’ (Lei nº9394 de 1996, art. 1º). A opção pela palavra *escolarização* expõe a tentativa de a família substituir, no espaço doméstico, os processos formativos complexos que acontecem nas escolas por meio do ensino. A palavra *home* foi traduzida por doméstica para evitar a confusão com o regime de exercícios domiciliares (com acompanhamento da escola), previsto no decreto-lei nº1044 de 1969 e nas leis nº6.202 de 1975, 6.503 de 1977 e 7.892 de 1988. A escolha do termo, além de uma tradução, constitui também, neste sentido, a tentativa de marcar um novo território da escolarização doméstica, que tem pressupostos e premissas diferentes do atendimento domiciliar” (PENNA, 2019, p. 10-11). Por fim, apesar de utilizarmos o termo “educação domiciliar” ao longo do texto, o faremos sempre entre aspas, denotando tratar-se da terminologia adotada pelo atual governo em seus documentos e pelos defensores do *homeschooling* e que não conta, *per se*, com a nossa concordância.

13 É preciso destacar que a ideia de Educação, no projeto daquele governo, não estava a cargo apenas do Ministério da Educação, mas dividia-se com o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. A justificativa, por exemplo, para que essa pasta, e não o MEC, tenha capitaneado o PL 2401/2019 que trata da “educação domiciliar”, “é que se trataria, acima de tudo, de um direito da família. Isso, por si só, já revelaria a medida como uma privatização de uma questão previamente percebida como pública” (PENNA, 2019, p. 18). Trataremos deste ponto mais a frente, mas ressaltamos sua congruência com as motivações do ESP e com o conservadorismo moralista que permeia a atual conjuntura política e sua identificação com ideias extremistas, de espectro direitista, frente à democracia.

Democracia, Educação e emancipação

A importância da democracia e sua fragilidade são sempre objeto de cuidado para todos aqueles que a entendem como condição fundamental para o exercício da vida política e da existência da esfera pública. A falta do espaço público ou sua supressão representam a impossibilidade do exercício da liberdade, *razão de ser* da política, como nos ensina Hannah Arendt (2011) em seu clássico texto *O que é liberdade?*¹⁴. Para a autora, a liberdade aqui tratada não é aquela dos modernos, defendida pelo pensamento liberal ou a que se respalda na ideia do *liberum arbitrium* cristão. É exatamente o seu oposto. O que defende a pensadora é a liberdade que se dá na política, no espaço público, onde os homens são iguais porque livres para a ação.

Em proximidade com Arendt, Rancière (2014) nos esclarece que

[...] existe uma esfera pública que é uma esfera de encontro e conflito entre as duas lógicas opostas da polícia e da política, do governo natural das competências sociais e do governo de qualquer um. A prática espontânea de todo governo tende a estreitar essa esfera pública, a transformá-la em assunto privado seu e, para isso, a repelir para a vida privada as intervenções e os lugares de intervenção dos atores não estatais. Assim, a democracia, longe de ser a forma de vida dos indivíduos empenhados em sua felicidade privada, é o processo de luta contra essa privatização, o processo de ampliação dessa esfera. Ampliar a esfera pública não significa, como afirma o chamado discurso liberal, exigir a intervenção crescente do Estado na sociedade.

Para o filósofo, mesmo nos governos democráticos apresenta-se a tendência a um estreitamento da esfera pública, num viés privatista desta esfera e no afastamento da arena política para a vida privada daqueles que não representam institucionalmente o governo ou seus interesses. E, como nos esclarece também o autor, não prevalece aqui o credo liberal de defesa do Estado mínimo em confronto com a necessidade de ampliação da esfera pública. Ao contrário, a ampliação dessa esfera não tem a ver necessariamente com ampliar a intervenção do Estado, mas em garantir a existência dos iguais.

A questão da igualdade, tratada geralmente como condição a ser atingida em nossas perspectivas pedagógicas, ou deturpada pela perspectiva liberal de uma igualdade que se alcança pelo exercício da meritocracia implica numa percepção equivocada. Segundo Rancière (2013, p. 11), “quem estabelece a igualdade como objetivo a ser atingido, a partir da situação de desigualdade, de fato a posterga até o infinito. A igualdade jamais vem após, como resultado a ser atingido. Ela deve sempre ser colocada antes”.

Tratando da experiência do pedagogo francês Joseph Jacotot no início

14 In.: ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Perspectiva, 2011.

do século XIX, o autor parte da tese de que há uma igualdade que depende da emancipação das inteligências. Para ele,

Não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundar. Instruir pode, portanto, significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la ou, inversamente, forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento. O primeiro chama-se embrutecimento e o segundo emancipação (RANCIÈRE, 2013, p. 11-12).

Continua ainda sua reflexão afirmando que não se trata de uma questão de método, pois é uma questão filosófica propriamente e uma questão política. Na primeira, trata-se de saber se a palavra do outro, daquele que ensina é um testemunho de igualdade ou de desigualdade. E, na segunda questão, implica saber o que sustenta o sistema de ensino: a pressuposição de que se precisa reduzir a igualdade ou a verificação da condição de igualdade (RANCIÈRE, 2013).

Neste sentido, há uma congruência com o pensamento de Paulo Freire (2011) e sua crítica à “educação bancária” manifesta em sua *Pedagogia do oprimido*. Para o educador brasileiro,

É que, se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a “educação bancária” pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação. Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar esta possibilidade. Sua ação, identificando-se, desde logo com os educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador (FREIRE, 2011, p. 86).

Dados tais parâmetros, a Educação em sua perspectiva formativa representa um processo de formação para a vida democrática, para a emancipação e autonomia diante da opressão a que se pretende submeter a esfera pública e os sujeitos. Não um processo formatador, controlador ou homogeneizador. Por isso, a democracia e uma educação democrática são fundamentais. Entretanto, na conjuntura atual, diante dos desmontes e ataques à educação e à instituição escolar em sua perspectiva democrática, vislumbramos as nuances, como já indicamos no tema, de um projeto totalitário, antidemocrático.

Como um *continuum* no ESP, que já contextualizamos brevemente, o conceito de “educação domiciliar”, preconizada pelos defensores do *homeschooling* e, por fim, a defesa da militarização da educação pelos investimentos maciços voltados para o favorecimento da implantação de colégios no modelo militar, corroboram um mesmo projeto. O que temos na tríade apresentada é

um projeto reacionário de Educação. Porque constitui uma reação aos avanços das políticas públicas educacionais. Neste entendimento, também traduz uma perspectiva, na realidade, não educativa, emancipadora, mas de embrutecimento, submissão e ideologização.

Sobre a educação em seu viés militarizado, interessa-nos apenas destacar que representa o modelo um importante aliado para a efetivação do projeto. Com relação às escolas militares, em algum sentido produzem bons resultados. Contudo, é incontestável que merece maior discussão o que fundamenta estes “melhores resultados” se considerarmos estrutura e investimento pelos recursos públicos alocados que criam uma ilha de “excelência” (que ainda cabe um melhor entendimento do que venha a ser esse conceito, por isso entre aspas...) em meio ao desmonte da escola pública. Na contraposição ao modelo, inclusive, podemos destacar os Institutos Federais que, efetivamente, apresentam ótimos resultados também quando considerados em todo o quadro público, apesar de não possuírem os mesmos aportes dos Colégios Militares. Neste caso, a questão é se realmente identificamos a educação com controle, disciplina e obediência inquestionável, alguns dos argumentos apresentados para a defesa desta forma de escolarização que se espelha em suas proposições e gestão àquilo que se determina na vida do militar na caserna. Entendemos que há, neste contexto, uma solução de continuidade que se apresenta nos movimentos do governo anterior e de seus apoiadores e ideólogos no campo da Educação e em sua constituição de um projeto totalitário¹⁵. Ou seja, que se apresenta contra qualquer perspectiva educativa emancipatória.

Quanto ao *homeschooling*, o que está em cena é um processo de ataque (PENNA, 2019) às escolas e aos professores. Mesmo que sujeita à ideologizações e tentativas de submissão a novos determinismos existenciais, como bem demonstra querer implantar o ESP, é fato que a escola passa a ser a possibilidade do dissenso¹⁶, da contradição e da construção de um diferente, do conflito e da existência da diversidade e das pluralidades na perspectiva de novas potencialidades. É o espaço para uma educação democrática. Não existe uma definição pronta do que seria uma educação democrática (PENNA, 2017), pois ela só pode ser construída politicamente no enfrentamento dos desafios e ameaças de cada contexto histórico. Não obstante,

15 *En passant*, não podemos desconsiderar que a imiscuidade entre Estado e religião, que se apresenta na atual conjuntura, merece destaque também como uma das bases para estes retrocessos, conforme transparece ao longo da discussão que estamos tratando.

16 Sobre a questão do conceito de dissenso, proposta por Jacques Rancière, indicamos o artigo *A defesa da “educação domiciliar” através do ataque à Educação Democrática: a especificidade da escola como espaço de dissenso*, de Fernando Penna (2019) que aprofunda de forma específica essa discussão.

A educação democrática precisa ser percebida como uma questão eminentemente pública e que demanda a participação ativa e direta da população na luta pela sua melhoria. A escola, especialmente a pública, é um espaço de socialização aberta pelo dissenso. Ninguém pode obrigar os estudantes a se emanciparem, mas uma socialização aberta para o dissenso amplia o espaço para a subjetivação dos estudantes. O dissenso é a presença paradoxal de dois (ou mais) mundos em apenas um. O desafio para a socialização escolar é construir um mundo comum onde estes diferentes mundos possam entrar em diálogo, onde possamos aprender com a diferença. Essa é a especificidade da socialização que acontece no espaço escolar (PENNA, 2019, p. 27).

Como podemos perceber, a defesa do espaço escolar em contraposição ao *homeschooling* tem como pano de fundo a questão pública. Não é a defesa de uma ideologia, como preconizam os que se encantam com propostas que abrem caminhos para um projeto totalitário. Neste sentido, é muito mais propício para a ideologização a ideia de ter a criança restrita apenas à formação familiar e às suas crenças e percepções de mundo, o modelo militar de educação em que prevaleça a ordem, a disciplina e a obediência sem questionamentos ou mudanças e uma escola em que seja banida a política¹⁷, condição *sine qua non* que perpassa nossa formação humana. Neste sentido, está o choque entre uma perspectiva privatista e ideológica *versus* a compreensão da escola como *locus* público para a educação:

Tornar uma questão pública depende da lógica política, pois torna-se necessário afirmar que todos que são considerados iguais podem tomar parte nas decisões (não apenas os mais ricos ou detentores de um determinado conhecimento) e isso possibilita (sic!) mudanças na configuração dos corpos, das ocupações e dos espaços. Operando com essa concepção da relação entre público e privado, podemos problematizar o direito de cada família optar pela escolarização doméstica devido aos prejuízos causados para o direito à educação pelo fato desta não ser considerada uma questão pública (PENNA, 2019, p. 14).

Ainda em acordo com Penna (2019, p. 15),

A privatização representada pela escolarização doméstica constitui uma grave ameaça a qualquer proposta de educação democrática, porque nega o interesse público em promover a formação de cidadãos que participem ativamente da vida da comunidade. Os pais que têm tempo e recursos para investir na escolarização doméstica dos seus filhos poderiam fazer o mesmo esforço para melhorar a situação das escolas públicas.

É nesta linha, contrária à concepção pública que caminha o Projeto de Lei 2401/2019 do governo Bolsonaro que trata sobre a «educação domiciliar». Como uma das bandeiras para a Educação, conjuntamente com a implantação

17 A política, esclareça-se, entendida como condição humana e não em acordo com o falso argumento apresentado pelo ESP que indevidamente identifica a escola pública como sendo “partidária” de algum partido político.

das escolas militares e sempre à sombra das ideias do ESP, o *homeschooling* passou por tentativa de regulamentação no governo anterior em prol destas percepções privatistas e ideológicas. Ideologia que se constitui na esfera do conservadorismo manifesto pela representação fundamentalista cristã e pelas ações de bolsonaristas e olavistas na instância governamental.

Entretanto, retomando uma *caça às bruxas*, como no macarthismo, o ESP propõe o denunciamento e a produção de provas contra os professores ou agentes educacionais que, hipoteticamente ou não, sejam *doutrinadores* e que representem, na percepção de seus observadores, a defesa de uma *educação ideológica esquerdista*. Reforçando, é a tese para estes também “defensores” da pátria de que os professores brasileiros são de formação esquerdista e devem ser maioria nas escolas (sic!), aproveitando-se da audiência cativa de seus alunos para influenciá-los e implantar as ideias da esquerda e do marxismo cultural, transformando todos em comunistas. Por isso, orientam e favorecem com materiais práticos que qualquer pai ou membro da comunidade escolar que sentir que os direitos de seus filhos como aluno estão sendo violados ou, se entender que o professor é um doutrinador que impõe suas crenças políticas aos educandos, tem o direito de denunciá-lo anonimamente.

Como pano de fundo está o policiamento do pensamento, que busca coibir que o docente se expresse em sala de aula, partindo do pressuposto de que sua opinião pode ser imprópria ou tendenciosa. Na defesa de uma *educação neutra*, o que por si já é uma falácia, o que se espera é que os professores *ensinem*¹⁸ o

18 Sobre a questão do conceito de *ensino* e *educação*, algumas breves notas: na perspectiva do movimento ESP há uma defesa enfática de que o professor *ensina* e a família *educa*, compreensão que não se apresenta de forma ingênua. Também não é sem contexto que o atual governo passa a fazer a defesa de uma *educação domiciliar* numa sutil, mas clara demarcação de alteração conceitual com relação à já existente proposta do *ensino domiciliar*. Como nos esclarece Penna (2018, p. 111), “A grande questão em disputa é quem educa: a família e/ou a escola? Quais são os objetivos da educação? O movimento Escola sem Partido defende que apenas a família e a religião podem educar, e os professores devem se restringir a instruir os alunos com o único objetivo de qualificá-los para o trabalho. Tal assertiva qualifica o projeto como uma iniciativa que busca destruir o caráter educacional da escola e da sala de aula como espaço de debate e aprendizado para a vida. A escola estaria proibida de discutir a teoria da evolução, por exemplo, porque algumas famílias acreditam no criacionismo, ou mesmo a cultura afro-brasileira, porque algumas religiões demonizam elementos das crenças africanas. Também estaria proibida de criticar a tortura durante a ditadura militar no Brasil, porque alguns pais pedem a intervenção militar. E, até mais do que isso, os alunos podem tornar-se alcaguetes, pois pelo projeto, são estimulados a denunciar os professores anonimamente”. Nos ajuda a entender também tal questão o esclarecimento que nos faz Ximenes (2016), segundo a qual o objetivo do movimento ESP é subverter a diferenciação necessária entre educação formal, não formal e informal. Neste sentido, esclarece-nos que a primeira se refere ao bem público (independentemente de ser ofertada pela iniciativa privada) encontrada na esfera escolar, a segunda realiza-se no âmbito da fé ou das políticas partidárias, entre outros espaços e, a terceira, essa sim, como “uma atribuição corriqueira da família e da comunidade, que acontece ainda que de forma inconsciente enquanto dimensão de socialização” (XIMENES, 2016, p. 55). Na proposta de uma educação *neutra* no âmbito escolar, que seja apenas instrucional, o que defende o movimento no fundo é que cabe à esfera da

que for determinado pelo governo¹⁹ e que, qualquer conteúdo que seja transmitido pelo professor esteja, obrigatoriamente, de acordo com os valores defendidos pelos pais. Em tese, costumeiramente, que esses valores sejam aqueles defendidos pelo viés do conservadorismo cristão, branco, ocidental.

Mas não é apenas a questão de uma pretensa *neutralidade* política o que permeia os ideais do ESP. O desdobramento disso se dá com o denunciamento e a perseguição à atividade docente também com relação à discussão das questões de gênero criticadas a partir de uma fundamentação religiosa conservadora de que se está impondo uma *ideologia de gênero*, concepção que já tratamos mais especificamente. É do mesmo teor ideológico a crítica à ciência, como no contraponto à teoria científica da evolução, por exemplo. Para os criacionistas, não há discussão e questionamento, pois, o criacionismo é *verdade de fé* e suplanta a teoria científica, o que deveria ser ensinado e defendido na escola também. Referindo-se a um dos Projetos de Lei do ESP Souza e Oliveira (2017, p. 124) esclarecem:

Os autores do PL acreditam que as “convicções religiosas e morais” dos pais dos alunos são hierarquicamente mais importantes que o conhecimento científico transmitido pela escola, pois aqueles conteúdos que se chocarem contra seus valores morais não poderão ser veiculados em sala de aula. Fica comprometida, portanto, a distinção entre espaços informais (famílias, igrejas, organizações não governamentais, grupos sociais) e espaços formais (escolas e demais instituições de ensino) de educação, sendo que a lei quer reproduzir na escola as convicções individuais das famílias.

educação formal (a escola) “tão somente reproduzir a ideologia e a cultura transmitida nas demais instâncias educacionais, ainda que essas comumente sejam discriminatórias, machistas, misóginas, ‘homossexuais’, racistas, insensíveis às injustiças econômicas etc” (XIMENES, 2016, p. 55). Podemos constatar, neste contexto todo, a aproximação com a pauta da *educação domiciliar* que aparece como um *continuum* do movimento, mesmo que sem associações efetivas entre seus defensores, nessa escalada do conservadorismo e da promoção de um pensamento homogeneizador. Também nessa linha o investimento maciço para a militarização das escolas e a sempre latente ideia de uma “moral e cívica” fundamentadas na disciplina e na obediência e que substituam as questões éticas e políticas que perpassam o processo formativo humano, inclusive na esfera escolar.

¹⁹ Nesta questão, podemos explorar um pouco o contexto que se apresenta atualmente, que favorece estas perspectivas do ESP, como por exemplo a militarização das escolas, as ideias reducionistas para a alfabetização defendidas no governo anterior, alinhadas à defesa do conservadorismo em pauta e a pretensão de “reescrever” a história recente. Como exemplo, a questão da Ditadura que já se gestava pelos ideólogos de plantão desde a desastrosa condução pelo então Ministro da Educação, Ricardo Vélez Rodríguez na obrigatoriedade do canto do Hino Nacional e registro fotográfico dos alunos com a proclamação do lema do governo Bolsonaro. Aliam-se também a esta percepção, como pauta implícita no projeto de educação daquele governo a defesa da *educação domiciliar*, o ataque e a proposição de “readequação” dos conteúdos dos livros didáticos e de sua minimização, além do escancarado ataque à ciência, às minorias, aos Direitos Humanos e a todo avanço que se conquistou e produziu nas escolas no campo da educação sexual e das discussões de gênero. São elementos que nos remetem ao contexto de um governo autoritário, que apresenta um projeto autoritário e não democrático na perspectiva educacional, pois são governos autoritários que tentam controlar os conteúdos educacionais, os educadores e o a formação cultural de seu povo.

Retomando o contexto macarthista e as proposições do ESP, os dois movimentos são similares na sua proposição de combater qualquer ameaça à pátria ou à família tradicional. Ameaças representadas pelas narrativas construídas ideologicamente de combate ao *comunismo* e à *ameaça vermelha* no período do *macarthismo*, ou refinadas no atual contexto pela manutenção daquelas e pelas ideias do *marxismo cultural*, da *ideologia de gênero* ou *esquerdização da educação*. Considerando-se partidários e afirmando-se contra qualquer ideologia, tanto os macarthistas quanto os proponentes do ESP são, na verdade, extremamente partidários e sumamente ideológicos. Não é uma Escola sem Partido o que se deseja, mas que se defenda um único pensamento partidário, não representado necessariamente por uma sigla específica, mas que comungue de uma percepção homogeneizadora de mundo. Portanto, pautada no estabelecimento de uma ideologia que seja única e predominante, ao contrário do discurso apresentado, almeja-se suprimir toda contrariedade e dissenso. Salutar neste contexto o resgate do pensamento freireano, quando afirmava o educador, *persona non grata* para os arautos do ESP, que todos temos uma base ideológica. Para ele, o problema não era a ideologia em si, mas a grande questão que se apresentava era se a minha ou a sua ideologia inclui ou exclui os seres humanos nesta existência. Pensamos que não seja difícil a resposta para tal questão.

Almejando retirar do Estado a sua parcela republicana de responsabilidade pela educação (esfera formal) e, transferindo-a para a família (esfera informal), o ESP omite nas suas entrelinhas o interesse, como nos apontou Ximenes (2016), de tornar absoluto o ensinamento da família e de seus valores, muitas vezes construídos em consonância com a esfera não-formal do processo educativo (no campo da fé ou dos partidos políticos, por exemplo) e, aqui sim, de suas ideologias. Deste modo, não é pensar a realidade e a formação humana o que propõe o ESP, o que não eliminaria a função da família, mas omitir as diferenças e possíveis percepções das contradições sociais e existenciais, perpetuando a violência e a garantia da manutenção de um *status quo* que teima por manter-se vigente.

Além disso, Penna (2019, p. 19) nos aponta que o PL 2401/2019 “tenta estabelecer o que ele chama de ‘educação domiciliar’ como uma alternativa legítima à educação escolar”. Apontando para apenas duas mudanças no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais, o PL indica que a intenção de fato “não é pensar a escolarização doméstica como *uma forma alternativa de prover a educação escolar* [...], mas uma *alternativa à educação escolar*. Como uma *alternativa à educação escolar*, toda discussão da LDB não se aplica a ela” (PENNA, 2019, p. 20). E isto faz muita diferença. Continua Penna (2019, p. 20-21),

A “educação domiciliar”, que o PL 2401/2019 pretende estabelecer, não seria disciplinado pela LDB - desconsiderando todas discussões e debates públicos construídos a partir do período da redemocratização. O problema é que as escolas não apenas constroem conhecimento escolar, mas dão acesso a outras instituições culturais e fazem parte de uma rede de segurança. [...] A escola faz parte da rede de proteção de crianças e adolescentes e deve comunicar ao Conselho Tutelar os casos de maus-tratos envolvendo os estudantes. Quem fará esse papel se a família optar pela escolarização doméstica? O projeto é totalmente omissivo nesse quesito.

Portanto, como mais uma frente, muito próxima das expectativas do MESP, a “educação domiciliar” defendida pelo governo implica em mais um ataque direto à Educação, aos educadores e à democracia. Neste sentido, é salutar a consideração de Rancière (2019, p. 81):

[...] o processo democrático deve constantemente trazer de volta ao jogo o universal em uma forma polêmica. O processo democrático é o processo desse perpétuo pôr em jogo, dessa invenção de formas de subjetivação e de casos de verificação que contrariam a perpétua privatização da vida pública. A democracia significa, nesse sentido, a impureza da política, a rejeição da pretensão dos governos de encarnar um princípio uno da vida pública e, com isso, circunscrever a compreensão e a extensão dessa vida pública. Se existe uma ‘ilimitação’ própria à democracia, é nisso que ela reside: não na multiplicação exponencial das necessidades ou dos desejos que emanam dos indivíduos, mas no movimento que desloca continuamente os limites do público e do privado, do político e do social.

Concluindo com a citação acima, projetos como o ESP e seus similares aqui tratados sinteticamente, o *homeschooling* e a militarização da educação, representam uma proposta ideológica que não esconde as nuances de um flerte com elementos do totalitarismo. Segue exatamente na contramão do esclarecimento apresentado por Rancière e caminha na perspectiva de esgarçamento da democracia, não de sua preservação. Imbricando elementos do liberalismo, do nacionalismo, da defesa da família tradicional, de censura no âmbito da cultura, posicionando-se e agindo contra os Direitos Humanos a favorecendo a depredação ambiental, as políticas e as propostas que se imiscuíram com o fundamentalismo religioso, o anti-intelectualismo e o autoritarismo. Neste contexto, mais do que uma ideologia contrária, considerando-se os espectros da esquerda e da direita, o que vemos recrudescer é o extremismo de direita que, como já nos ensinou a história, não tem um projeto político, mas, apenas e tão somente, um projeto de destruição. Considerando com Adorno que nem sequer reelaboramos o passado de uma recente Ditadura, não é desconsiderável o risco de avançarmos mais um pouco na elaboração da barbárie.

Considerações finais

Através de algumas estratégias desenvolvidas, como os projetos de lei que, apesar de inconstitucionais, encontraram ressonância principalmente a partir do fortalecimento das pautas conservadoras e do pensamento da extrema-direita no Brasil, as ideias do ESP ganharam fôlego e exigem um combate vigoroso contra os retrocessos vividos no campo educacional, com suas propostas de perseguição, denúncia e ataques ideológicos.

Na tese dos defensores do ESP, os professores têm uma audiência cativa dos alunos e, defendendo que há a predominância de uma propaganda partidária do pensamento de esquerda na formação docente e entre os professores que ministram aulas no Brasil, isto representaria o elemento comprobatório de doutrinação. Partindo de generalizações vagas apresenta-se a ideia de que há uma suposta doutrinação por professores esquerdistas. Trata-se enfim, de tentativas de censura e incentivo a campanhas de ódio aos professores.

O ESP se apresenta como uma forma de calar e oprimir professores, coordenadores de escolas, alunos e, para além, também pretende eliminar as manifestações culturais que encontram seu espaço de experiência e reconhecimento no âmbito público, no campo da escola e da universidade pública no sentido de que se privilegie a diversidade e a pluralidade do pensamento. Neste sentido também, se constrói o ataque ao campo da arte e de sua expressividade.

Como em todos os momentos de recrudescimento do autoritarismo e do pensamento fascista, a cultura ou a representação desta, mesmo que nos moldes da *indústria cultural*, conceito tratado pelos filósofos frankfurtianos, apresenta-se como possibilitadora de um descompasso, de uma dissonância à toda tentativa de controle.

Por isso, a busca para restringir na escola discussões como as de gênero, política e moral (considerando que seus fundamentos são filosóficos), perpassam pelo estabelecimento não só dos projetos de lei, que podem não se efetivar, mas principalmente pela criação de um clima de denunciamento e terror. Neste caso, temos um menu à disposição: a herança da ditadura militar, que reaparece na atual conjuntura com a miscelânea entre política e militarismo, a proposta de militarização da educação pelo governo anterior na esfera Federal e em continuidade em alguns Estados (no Paraná, por exemplo), as “revisões da história”, o *homeschooling*, a fórmula de ação importada do *macarthismo* americano ou, ainda, aquilo que propõem os “gurus” das teorias conspiratórias das quais se serve o movimento ESP.

Na realidade, a ideia é sempre a mesma: uma escola que não eduque. O que sobra, a cabo e a fim, são as pretensões de implementação de um projeto totalitário de pensamento, que descaracteriza a vida política e vai testando, dia após dia, a democracia e suas instituições. Neste sentido, faz-se mister resistir e insistir numa educação contra a barbárie. Prevalece o alerta adorniano.

Referências:

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Trad. da 1. ed. brasileira coord. e rev. por Alfredo Bosi. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Trad. de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Trad. de Mauro W. Barbosa de Almeida. 2. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2011.
- ARENDT, Hannah. **Responsabilidade e julgamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. **Constituição de 1988**: Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 04 abr. 2018.
- BRASIL. Congresso. Senado. **Projeto de Lei do Senado No. 193 de 2016**: Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dez. o “Programa Escola sem Partido. Disponível em: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/MATE_TI_192259%20(1).pdf>. Acesso em: 04 abr. 2018.
- BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: LDB. Brasília, DF, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 04 abr. 2018.
- BULGARELLI, Lucas. Moralidades, direitas e direitos LGBTI nos anos 2010. In.: GALLEGO, Esther Solano (Org.). **O ódio como política**: a reinvenção das direitas no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018, p. 97-102.
- CARAPANÃ, A nova direita e a normalização do nazismo e do fascismo. In.: GALLEGO, Esther Solano (Org.). **O ódio como política**: a reinvenção das direitas no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018, p. 33-39.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “Sem” Partido**: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 35-48.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Rev. psicol. polít.** vol.18 no.43 São Paulo set./dez. 2018. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S-1519-549X2018000300004>. Acesso em: 12 jul 2019.
- MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” - Escola Sem Partido e as leis da mordada no parlamento brasileiro. **Revista Direito e Práxis**, [S.l.], v. 7, n. 3, p. 590-621, set. 2016. Disponível em <<https://>

www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/25163>.
Acesso em: 13 mar. 2020.

PENNA, Fernando de Araújo. A defesa da “educação domiciliar” através do ataque à educação democrática: a especificidade da escola como espaço de dissenso. In.: **LES - Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina, Ano 24, no. 42, mai./ago. 2019, p. 8-28.

PENNA, Fernando de Araújo. O discurso reacionário de defesa de uma “escola sem partido”. In.: GALLEGO, Esther Solano (Org.). **O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018, p. 109-113.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação moral**. Trad.: Lilian do Valle. 3a. ed. 3a. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

RANCIÈRE, Jacques. **O ódio à democracia**. Trad.: Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2014.

SOUZA, Rafael de Freitas e; OLIVEIRA, Tiago Fávero de. A *doxa* e o *logos* na educação: o avanço do irracionalismo. In.: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “Sem” Partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 121-131.

XIMENES, Salomão. O que o direito à educação tem a dizer sobre “Escola Sem Partido”? In.: AÇÃO EDUCATIVA ASSESSORIA, PESQUISA E INFORMAÇÃO (Org.). **A ideologia do Movimento Escola Sem Partido**. São Paulo: Ação Educativa, 2016, p. 49-58.

OS AVANÇOS E LIMITES DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS REALIDADES DE MOÇAMBIQUE E DO NORTE DA AMAZÔNIA BRASILEIRA

Maria Amoras

Tiago Tendai Chingore

Nota introdutória

Num mundo em que o desenvolvimento económico e social pressupõe o desenvolvimento científico e tecnológico, a abertura, expansão e democratização do acesso ao ensino, em particular o superior se faz questão de sobrevivência nacional, pois que dela depende a formação, em número suficiente, dos cientistas, pesquisadores e técnicos necessários para o progresso do país. Por outro lado, se o número de diplomados universitários é muito restrito, eles tendem a formar, dada a crescente procura de que é objeto, uma espécie de classe ou estrato privilegiado, que, ao defender as situações que o favorecem, pode criar obstáculos ao desenvolvimento geral da sociedade e levar aos que não tem acesso a mesma a situações de vulnerabilidade social e econômica (Sousa, 1996).

Nos últimos anos Moçambique testemunhou um crescimento exponencial de instituições de ensino superior (IES), tendo saído de 17 em 2004 para 56 instituições de em 2023, dentre quais se destacam, universidades, institutos superiores politécnicos ou não, academias e escolas superiores dentre públicas e privadas, cuja população estudantil no mesmo período cresceu para pouco mais de 2.317.77 estudantes.

Entretanto, se a expansão caracteriza um marco importante para o desenvolvimento do econômico e social do país, por fornecer a sociedade, técnicos, pesquisadores e cientistas necessários para o seu progresso, é necessário que as mesmas IES não cresçam apenas em número, mas também em igualdade de acesso entre os diferentes extratos sociais e econômicos da sociedade, para que ela não se faça um artigo luxuoso e excludente, atingindo apenas alguns, e isso, obriga que a educação em sua expansão seja um direito público, gratuita e democrática, e não uma mercadoria “luxuosa”.

Notamos, neste trabalho, que com este crescimento ao invés da expansão do ensino superior em Moçambique alcançar em número e igualdade aos moçambicanos, ela tornou-se uma mercadoria, pois o número crescente das IES é predominantemente de fins lucrativos, isto é, privado/mercantis, o que evidencia a mercantilização do sistema educacional e desmistifica o mito da expansão enquanto sinônimo de democratização do acesso ao ensino superior em Moçambique, que é tanto defendido pelo Ministério de Ciência Tecnologia, e Ensino Superior, ao afirmar que o ensino é um direito, deve ser gratuito e acessível a todos os moçambicanos sem distinção de classe social-econômica. Aqui vemos claramente a impossibilidade de se cumprir essa prerrogativa e a inviabilidade das funções da universidade colocadas por Teixeira (1998), que faremos referência no decorrer do trabalho.

No Brasil, em 1920, é criada a primeira Universidade. Em 1950, junto com as demais que surgiram, manteve-se pública e gratuita. Esse tipo de gratuidade estatal se tornou um direito constitucional em 1988. É importante destacar que, nas décadas anteriores, funcionou a “gratuidade condicionada”, ou seja, os governos populistas a usaram para manter privilégios e anseios da classe média. Atualmente, o Ministério da Educação classifica as instituições de Ensino Superior da seguinte maneira: Públicas (federais, estaduais e municipais); Privadas (comunitárias, confessionais, filantrópicas e particulares). O Brasil possui 304 universidades públicas e gratuitas (somando federais, estaduais e municipais) e 2.153 privadas (Inep/Brasil, 2019).

O Ensino Superior privado cresce no Brasil a partir de 1968, especialmente, nos municípios do interior dos estados e na periferia das grandes cidades, particularmente, nas regiões do Sul e Sudeste do país, as consideradas mais desenvolvidas economicamente e que possui a maioria da população branca. Com esse processo de expansão, possibilitado pelo regime militar aliado ao projeto autoritário do capital desenvolvimentista, em 1980, as Universidades e Faculdades privadas assumiram a liderança nessa oferta, em quantitativo, de alunos, todavia, concentradas no ensino e em descompasso com a pesquisa. Isso chama atenção porque a maioria dessas instituições se volta para a formação aligeirada do profissional, daquele que o mercado pode absorver, em detrimento do compromisso da Universidade com a produção do conhecimento para o avanço da ciência e de seu retorno à sociedade.

Em 1996, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394), que, entre suas diretrizes, trata do Ensino Superior (Título IV, “Da Organização da Educação Nacional”), atribuindo à União a manutenção do ensino superior público e gratuito. No entanto, a democratização do acesso tem sido bandeira de muitas lutas da classe empobrecida, porque os ensinos

fundamental e médio, ofertados nas escolas básicas da rede pública, enfrentam muitos problemas, tanto no que diz respeito à localização e à infraestrutura dos espaços físicos, quanto à precariedade dos salários dos profissionais da educação. Isso implica na baixa qualidade da formação dos estudantes dessa classe, impossibilitando a aprovação nos processos seletivos das Universidades públicas, enquanto a classe mais favorecida economicamente frequenta as escolas básicas privadas que têm altos índices de aprovação.

Essas dificuldades se agravam no Norte da Amazônia Brasileira, região que desde o início da colonização europeia vive sob as mais perversas formas de exploração de suas riquezas naturais e de violação dos direitos humanos. O Norte e Nordeste do Brasil concentram o maior número da população negra, reunindo também o maior percentual das comunidades quilombolas, sendo esta, junto com os povos indígenas, a mais afetada pela pobreza estruturada no racismo que deu origem à formação da sociedade brasileira. Para esses grupos, o direito à escolarização básica demorou mais a chegar e, mais ainda, o acesso ao ensino superior.

Ante a realidade de exclusão ao ensino superior vivenciada por esses grupos, é possível dizer que existe um falso reconhecimento de direitos no Brasil, pois desvela-se pela imensa desigualdade que se apresenta na efetivação destes, o que justifica as longas décadas de lutas dos indígenas e quilombolas por iniciativas de fomento que diminuam a desigualdade e que, de fato, seja combatida. Como resultado dessas lutas, foram implantados Processos Seletivos Especiais e Cotas Raciais nas Universidades públicas por meio de Políticas de Inclusão e Programas de Ações Afirmativas, as quais se encontram regulamentadas a partir de atos legislativos, como a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012).

Como problematizou Zélia Amador de Deus (2008, p. 157), no Brasil, “qualquer medida que se queira séria, de combate à pobreza, deve levar em conta as relações raciais”. Para a autora, isso se justifica pelo fato de as políticas públicas de cunho universalistas serem incapazes de resolução da questão da desigualdade num país em que as relações sociais são inseparáveis das relações raciais. Logo, para que as políticas de educação universalistas se efetivem na sociedade brasileira, de forma democrática e com qualidade, enquanto não houver uma transformação social estrutural, têm que ser acompanhadas de política de ação afirmativa (Amador de Deus, 2008). A conquista, portanto, do acesso ao ensino superior público e gratuito por meio dessa política e a reivindicação da permanência na Universidade com qualidade, tem se constituído, para essas populações, como estratégias de resistência contra as forças colonialistas do grande capital privado, investidor da manutenção do lugar privilegiado de classe dos mais ricos.

Expandir sem democratizar o acesso ao Ensino superior em Moçambique

Nos últimos nos Moçambique testemunhou um crescimento exponencial de instituições de ensino superior (IES), tendo saído de 17 em 2004 para 56 instituições de em 2023, dentre quais se destacam, universidades, institutos superiores politécnicos ou não, academias e escolas superiores dentre públicas e privadas, cuja população estudantil no mesmo período cresceu para pouco mais de 2.317.777 estudantes. Este crescimento vertiginoso se olhado de maneira quantitativa nos levaria a acreditar que, o mesmo aconteceu de maneira equitativa, isto, é alcançando todos os seguimentos sociais e econômicos da tão diversificada população moçambicana. Se antes foi por falta de vagas, hoje certamente é por falta de dinheiro para pagar por essa mercadoria.

Ao analisarmos os dados estatísticos sobre o ensino superior em Moçambique, notamos que das 56 instituições de ensino superior (entre Universidades, institutos superiores politécnicos, academias e escolas), das quais quase 31 tiveram suas origens na última década, verificamos que 34 delas o que corresponde a 62,5% são do sector privado/mercantil e apenas 22, o que corresponde a 37,5% são públicas. Sendo Moçambique um país pobre e em vias de desenvolvimento, onde quase 60% da população são pobres (vive abaixo do nível de pobreza) e com um índice de analfabetismo que ronda aos 55% da população conforme referencia o Relatório de desenvolvimento humano da PNUD (2014) e Banco Mundial (2013), questionamo-nos, como a expansão do ensino superior de caráter privada/mercantil de fins lucrativos garantiria a democratização do ensino superior à camadas pobres, uma vez que deixa de ser um direito, gratuita para se transformar em uma mercadoria luxuosa em um país onde mais da metade da população não tem nem poder de compra de produtos de primeira necessidade?

É evidente com base nos dados estatísticos sobre o ensino superior em Moçambique (2020) que a educação está longe de ser para todos, quando ganha preço em um país com mais da metade da população sem poder de compra. Assim, com o predomínio do segmento privado-mercantil na expansão da educação superior moçambicana, fortalece-se o analfabetismo e se retrocede na luta contra a pobreza (principal meta do plano quinquenal do governo 2010-15), uma vez que estando vivendo na pobreza mais da metade da população não tem como comprar o acesso ao ensino superior, e com isso, ocupam cargos e desempenham funções pouco remuneradas uma vez não tendo o nível de escolaridade requerida em cargos de prestígio social (Sousa, 1996).

Talvez, seja melhor lembrar que é uma ilusão tomar a educação como antídoto dos problemas individuais e sociais, e como mecanismo de mobilidade social das classes vulneráveis da sociedade, quando ela ganha preço e se torna uma mercadoria inacessível a esse mesmo estrato sócio-económico que pretende

libertar. Aqui, enfatiza-se que a massificação da educação dentro da lógica mercadológica deste modelo de expansão da educação superior em Moçambique, “não cumprirá a sua anunciada missão messiânica de amor para com os analfabetos e desprovidos, mas um papel indispensável na reprodução do sistema capitalista, que tendera a explorar e a excluir os incapazes de comprar esse antídoto do analfabetismo e pobreza” (Rossi, 1980; Mészáros, 2008; Gadotti, 2012).

Embora, de 2004 a 2019 tenha-se alçado à educação superior, tanto no que diz respeito ao número de IES que subiram de 17 para 53, quanto ao número da população estudantil que saiu de 22.000 para cerca de 2.317.77. Notamos que no ano de 2014 dispunha-se de maior oferta de vagas para matrícula no setor privado-mercantil da educação (128.073) em detrimento das 97.104 para as públicas (INE¹, 2014). O que mostra que o crescimento e a consequente expansão do ensino superior em Moçambique têm seguido desde 2004 até hoje uma direção privado-mercantil de fins lucrativos.

Repetindo-se aqui a velha receita do capital: após privatizar os ganhos com o mercado educacional, o sistema socializa os prejuízos, pois enquanto o negócio da venda do ensino superior lucra, o país é que alcança índices assustadores de analfabetismo e pobreza decorrentes da incapacidade de compra dos indivíduos, pela falta de empregos bem remunerados, decorrente da carência de níveis de instrução superior.

Assim, a expansão ao invés de significar democratização do acesso ao ensino superior vira um mito que se realiza apenas no sentido empresarial e mercadológico, o que faz com que se privatize até o que é tido constitucionalmente como direito inalienável, educação (Sguissardi, 2008).

Sendo o modelo de expansão do ensino superior em Moçambique de domínio privado-mercantil com fins lucrativos, a população escolarizada é relativamente escassa, conseqüentemente, o grau médio de instrução é baixo e a percentagem daqueles que possuem um curso superior muito reduzida. Sendo que a educação superior abre possibilidades de melhores empregos e melhores condições de vida, uma pequena minoria privilegiada consegue aceder o ensino e manter os privilégios. E como é pouco numerosa a população instruída, as diferenças de vencimentos médios entre os diplomados superiores e os assalariados e funcionários não diplomados é abismal, o que estratifica e segrega os moçambicanos.

Para que a expansão não se restringisse a uma camada privilegiada da sociedade e alcançasse todos os extratos populacionais, incluindo os pobres e analfabetos é para Sousa (1996) necessário que ela não se atenha a mecanismos mercadológicos, mas de inclusão e gratuidade, o que passa pela sua democratização, enquanto direito de todos os moçambicanos. Porém, isso, parece estar

1 Instituto Nacional de Estatísticas.

longe de acontecer, quando vemos a intervenção estatal no plano da educação superior reduzir e assistir a expansão vertiginosa do ensino superior privado/mercantil de fins lucrativos.

E por democratização do ensino, entendemos uma política que vise tornar o ensino, e especialmente o ensino superior, acessível a todas as classes sociais sem distinção de meios materiais. Isto é, uma política de ensino que se empenhe na eliminação dos obstáculos financeiros que se opõem à entrada dos jovens nos estabelecimentos de ensino superior, e retenha, como critério de seleção, unicamente o exame das capacidades intelectuais e de trabalho do candidato.

Deve ainda entender-se, por extensão, que uma política de democratização do ensino implica a abertura de possibilidades de acesso ao ensino superior àqueles que, não sendo jovens e tendo já iniciado uma carreira profissional, sintam necessidade de aperfeiçoar os seus conhecimentos técnicos ou a sua cultura (Sousa, 1996).

Portanto, é evidente que uma verdadeira política de democratização implica a abertura do ensino em todos os níveis. Limitamo-nos a sublinhar o ensino superior, que é o que nos interessa para o presente caso. Isto se deve ao fato de que os objetivos traçados no Plano Estratégico do Ensino Superior (PEES, 2012-2020), preconizam que haja nacionalmente um acesso equitativo a um ensino superior de qualidade, relevante, inclusivo e sustentável. Permitindo que a escolha de cursos pelos estudantes não seja condicionada pelo factor custo, mas sim pelos anseios pessoais e vocacionais destes.

Porém, a questão que pode ser feita é como materializar esses objetivos, diante da elevada expansão do ensino privado/mercantil em detrimento da expansão das IES públicas, em um país onde mais da metade da população vive abaixo da linha da pobreza e sem condições de pagar pela luxuosa mercadoria na qual se transformou a educação superior no país?

As implicações entre capitalismo e o modelo privado/mercantil de expansão da educação superior em Moçambique: educação/mercadoria e mercadoria/educação

Partimos da tese, segundo a qual, no contexto moçambicano como fez Sguissardi (2008) no Brasil, qual é a relação existente entre a atual crise financeira capitalista mundial e o paradigma de expansão da educação superior em Moçambique? Em seguida, sem pretensão de dar uma resposta fechada e absoluta, pretendemos refletir em torno dessa relação que afeta o sistema educacional superior. Parece-nos que essa relação matrimonial entre educação e capital é secular. Marx e Engels (*apud*, Melo, *et al.*, 2012), já tinham apontado para as três tendências da então consolidada sociedade capitalista de sua época, que eram: aumentaria incessantemente a massa de mercadorias, fosse pela maior

capacidade de produzi-las, fosse pela transformação de mais bens, materiais ou simbólicos, em mercadoria.

No entanto, como viram os dois autores, tudo seria transformado em mercadoria; e a sociedade capitalista seria compelida a inventar sempre novos bens e novas necessidades. Mas, para aumentar a potência produtiva e expandir o espaço da acumulação, essa sociedade realizaria uma revolução técnica incessante que passa pela criação de um homem portador daquelas novas necessidades em expansão, o que altera profundamente a cultura e as formas de sociabilidade incluindo o próprio sistema educacional.

Como defende, Rossi (1980), o desenvolvimento do modo de produção capitalista, acarretaria uma incessante revolução técnico-científica e tecnológica, certamente que também acarretaria escolas que preparassem os trabalhadores incumbidos de usar tais tecnologias. E aí onde a escola (IES) vira na concepção de Sousa (1996) instrumento de mobilidade social e exceção individual para os diplomados.

Mas, nos lembra, chamando a nossa atenção Mészáros (2008) que para que as IES tenham como parâmetro o ser humano, sua emancipação, a educação não deve ser um negócio (mercadoria), mas criação, formando não apenas para o mercado, mas para vida, não sendo assim, apenas privilégio de um minúsculo grupo, o que, passaria por ela ser um direito de todos, gratuita e democrática, para que esse mercado de trabalho não seja privilégio somente dos que conseguiriam pagar a educação, mas de todos os indivíduos.

Na última década, com a descoberta de petróleo, gás e minas de carvão mineral em Moçambique, assistiu-se, o crescimento de número de moçambicanos sendo enviados para estudar no exterior (países da Europa, América-Latina e Ásia) e o surgimento de 2004-2019 de mais de 50 IES em Moçambique, para corresponderem à busca de técnicos, pesquisadores, cientistas pelos investidores estrangeiros que chegaram a Moçambique para exploração dos recursos minerais (tendo se destacado as empresas como a Vale, Kenmare, ENI e outras). Em simultâneo crescia o número de IES de caráter privado-mercantil, em forma de Institutos Superiores Politécnicos, Escolas Superiores e Universidades em diversas províncias de país. Como defende o autor Mészáros;

Embora os investimentos estrangeiros tenham trazido em parte o crescimento do país pela empregabilidade aberta, resultante dos investimentos na mineração, certo também é que quase metade da população moçambicana está fora dessa estatística dos privilegiados, pois, os poucos empregos que advém dos grandes empreendimentos requerem uma formação superior (Mészáros, 2008, p. 146).

Aqui se faz oportuno mostrar de maneira enfática usando as categorias educação/mercadoria e mercadoria/educação como esse modelo de expansão do ensino superior em Moçambique se ajusta à lógica do modo de produção e

reprodução do capital. Peçamos emprestado de Rodrigo (2007) a seguinte questão, como se distingue a educação-mercadoria da mercadoria-educação na promoção do modelo privado/mercantil do ensino superior?

Por um lado, se um capital em particular estiver buscando sua valorização a partir da venda de serviços educacionais, tais como o capital investido em instituições de ensino, sejam elas escolas, institutos ou universidades, esse capital comercial tenderá a tratar a prática social educacional como uma mercadoria cujo fim é ser vendida no mercado educacional. Em outras palavras, o serviço educacional, como um curso de graduação prestado por uma universidade (em geral, privada), é o caso típico da educação/mercadoria. Pois, se, por outro lado, a educação e o conhecimento são encarados como insumos necessários à produção de outras mercadorias, como é no processo produtivo, o capital industrial tenderá a encarar a prática social educacional como uma mercadoria-educação, “o que inviabiliza pensar o acesso à educação superior como algo gratuito e acessível a todos, pois tal projeto inviabilizaria a acumulação privada da mais valia via a comercialização do ensino” (Rodrigues, 2007, p. 5-6).

O importante aqui é ressaltar que são duas perspectivas ou faces da mesma moeda, isto é, da forma como o capital busca valorizar-se. Contudo, nenhuma dessas formas seria isenta de contradições. Entretanto, fica exposto, que os empresários da educação em Moçambique tenderão, por todos os meios, a buscar a valorização e o controle sobre a educação-mercadoria, sob todas as suas formas (o que explica o estado mínimo na área da educação); do mesmo modo, os empresários industriais, comerciais etc., tenderão a exercer sobre o sistema de educação superior, público ou privado, toda a forma de pressão que lhes garanta os insumos, a mercadoria/educação, que melhor sirvam aos objetivos de valorização de seu capital.

Contudo, para melhor compreensão das implicações do modelo de expansão da educação superior em Moçambique, caracterizado pela predominância dos interesses privados/mercantis ou pelo mercado educacional, recorreremos a um dos mais respeitados mestres da teoria e da história da universidade, Anísio Teixeira (1998). Este autor coloca algumas funções centrais da universidade e sua impossibilidade de realização dentro de um sistema educacional mercadológico que predomina a expansão privado/mercantil do ensino superior. Embora tenha feito esse estudo sobre as universidades brasileiras, encontramos relevância e pertinência de suas colocações para o nosso trabalho, uma vez que acreditamos que independe do país, a universidade tem uma funcionalidade universal que transcende as particularidades.

Para Teixeira (1996), a função da universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata somente de difundir conhecimentos. O livro

também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata, somente, de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que universidades. Mas, trata-se de manter uma atmosfera de saber para se preparar o homem que o serve e o desenvolve. “Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva” (Teixeira, 1998, p. 35).

No entanto, achamos oportuno mostrar aqui as quatro grandes funções da universidade referenciadas por Teixeira (1998) e como se tornam quase que impossível a sua execução em Moçambique devido, em grande parte, ao modelo de expansão privado/mercantil. Sendo então mercadoria, como já dissemos anteriormente, nem todos têm condições suficientes para pagarem pelo produto que no contexto moçambicano resulta na exclusão de mais da metade da população que se encontra vivendo em níveis abaixo da pobreza absoluta. Importando destacar que não existem no país programas de governo que visem auxiliar essas camadas sociais nos estudos.

As universidades, de modo geral, salvo algumas exceções, têm como objetivo preparar profissionais para as carreiras de base intelectual, científica e técnica. O que também em consonância com Teixeira (1998), Sousa (1996) diz possibilitar também o acesso a empregos menos precarizados e possibilidade de uma renda que influencia na mobilidade dos indivíduos, embora isso seja problemático nos níveis de sociabilidade capitalista na qual nos encontramos.

Teixeira afirma que não é fácil de caracterizar a segunda grande função. Seria a do alargamento da mente humana, que o contato com o saber e a busca produzem nos que frequentam a universidade. É algo mais que cultura geral. É a iniciação do estudante na vida intelectual, o prolongamento de sua visão, o ampliar-se de sua imaginação, obtidos pela sua associação com a mais apaixonante atividade humana: a busca do saber.

A terceira função é a de desenvolver o saber humano. A universidade não só cultiva o saber e o transmite como pesquisa, descobre e aumenta o conhecimento humano. Este objetivo não é o mesmo do preparo profissional, não é o mesmo daquele alargamento mental da inteligência. A universidade faz-se o centro da elaboração do próprio saber, de busca desinteressada do conhecimento, da ciência e saber fundamental básico.

Por último, mas não menos importante, a universidade é a transmissora de uma cultura comum. Nisto é que a universidade moçambicana mais tem falhado. Além de profissional, a universidade moçambicana, relativamente

desinteressada por Moçambique, não logrou constituir-se a transmissora de uma cultura comum nacional, mas a cultura do mercado.

Sumarizando, entendemos que a universidade será assim um centro de saber, destinado a aumentar o conhecimento humano, um noviciado de cultura capaz de alargar a mente e amadurecer a imaginação dos jovens para a aventura do conhecimento, uma escola de formação de profissionais e o instrumento mais amplo e mais profundo de elaboração e transmissão da cultura comum moçambicana. Sem a universidade, com tais funções, já proclamara Teixeira, “não chega a existir um povo”. “O povo, a nação que não a tem não pode ter existência autônoma, vivendo, tão somente, como um reflexo dos demais” (1998, p. 34). Por isso, se IES são esse meio pelo qual somos inseridos no mundo social, profissional e da cultura comum aprendida pelos livros, professores, pesquisas, etc., surgiu aqui à necessidade que essa universidade se estenda não só em número, mas em inclusão, democratização, para que não seja um lugar privilegiado para alguns devido à impossibilidade de outros de frequentá-la.

Universidade pública e gratuita e a Política de Ação Afirmativa: uma discussão a partir da Universidade Federal do Pará - Norte da Amazônia brasileira

Como problematizou Zélia Amador de Deus (2008), o Brasil precisava urgentemente inserir na agenda do estado nacional o reconhecimento da existência do racismo e da discriminação racial na sociedade por meio de políticas públicas de ação afirmativa, em especial, o emprego do sistema de cotas para negros na Universidade. Sendo, portanto, para a autora, uma resposta ao embate épico travado pelo movimento negro contra o projeto colonial genocida que permanece atualizado no tempo, mesmo sabendo que o movimento ainda tem uma longa caminhada para mudanças mais estruturais:

Contudo, ressalto que, embora, ainda muito precise ser feito, considero que as políticas de ação afirmativa e o mecanismo do sistema de cotas para negros nas universidades se constituem num grande passo do estado brasileiro para minorar os efeitos do racismo e da discriminação racial [...]. É verdade, que a sociedade brasileira reagiu e irá continuar reagindo por algum tempo, pois sempre existirão os descontentes. Entretanto, foi um passo necessário para a construção de um estado democrático. Não se pode negar que ao longo da história brasileira o fio/ação movimento negro vem empenhando seu capital cultural e político para a construção da democracia no país (Amador de Deus, 2008, p. 286).

Depois de décadas de luta, somente em 2014, o Governo Federal, por meio da Lei nº 13.005, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), traçou metas que preconizavam a Democratização do ensino superior, a exemplo as metas 8 e 12:

Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE; Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público (BRASIL, 2014).

As metas foram propulsoras da criação de programas, entre os quais, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI; e o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Vale observar que o REUNI, juntamente com a criação da Lei nº 12.711/2012, popularmente conhecida como Lei de cotas, possibilitaram a significativa mudança do perfil estudantil das IFES, Também, como uma de acesso das camadas mais empobrecidas, foram criados. O Fundo de Financiamento Estudantil – FIES e o Programa Universidade para Todos – PROUNI, porém esses dois últimos se destinam às Universidades privadas.

Atualmente, conforme o Censo da Educação Superior de 2022, divulgado no último dia 10 de outubro de 2023 (Instituto de Nacional de Educação e Pesquisa Anísio Teixeira- INEP/Ministério da Educação - MEC/BRASIL, 2022), o Brasil possui 2.595 Instituições de Educação Superior (IES), sendo 2.283 privadas, 133 estaduais, 120 federais e 59 municipais. Nesses institutos o número de matrículas se aproxima da marca de 10 milhões de estudantes na educação superior de graduação.

Em 2022, o aumento foi de 51 o maior desde 2015. Com mais de 7,3 milhões de alunos, a rede privada, segundo o Inep, continua crescendo. Em 2022, o aumento foi de 6,6%. A rede pública, sofreu expressiva queda em 2020, agora retorna ao patamar pré-pandemia, embora tenha sido registrada uma pequena queda de -0,1% em 2022. Nas instituições públicas, 81% dos cursos são ofertados na modalidade Presencial; nas privadas, 88% são na modalidade Educação à Distância-EaD. São 5.112,683 matrículas modalidade presencial e 4.330,934 na modalidade à distância. Se a tendência for mantida, o número de estudantes em cursos à distância deve superar, já em 2023 o número de estudantes em cursos presenciais. Quanto à oferta por turno: diurno, 70% nas federais e 59% nas estaduais; noturno: 67% nas privadas e 67% nas municipais (Inep, 2022). Esses números revelam que grande parte dos estudantes das classes trabalhadoras estão nas universidades privadas, em cursos na modalidade à distância e no período noturno.

No Norte do Brasil, a Universidade Federal do Pará é a maior Universidade pública e gratuita em termos de oferta de cursos de graduação e de número de matrículas, são 584 cursos e 51.191 estudantes (UFPA, 2022). Entre esses, 85% estão na faixa da vulnerabilidade socioeconômica e, destes, 55,09 % encontram-se nas faixas de renda per capita de $\frac{1}{4}$ do salário mínimo, o que corresponde a menor na faixa de renda de 1,5 do salário mínimo (SIGAEST/UFPA/2022).

O acesso desses estudantes à UFPA é resultado Política de Cotas, regulamentada pela Resolução de nº 3.361/2005 (UFPA, 2005) que previu a reserva de 50% das vagas dos cursos de graduação para os candidatos que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas. Desse percentual, 40% são destinados a candidatos que se autodeclararam pretos ou pardos, sendo resultado da luta do movimento negro em prol da Ação Afirmativa na educação superior. Essa política de acesso desmembrou-se na reserva de vagas para povos indígenas, criada por meio da Resolução nº 3.869/2009 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPA – CONSEPE/UFPA (UFPA, 2009). Neste mesmo entendimento, em 21 de julho de 2009, foi aprovada a Resolução nº 4.309 de 2012 com reserva de 02 vagas por acréscimo, em todos os cursos da graduação, às populações de comunidades quilombolas (Pinheiro, 2017). No ano de 2013 (Edital nº 11-Copersp) é realizado o primeiro Processo Seletivo Especial-PSE para indígenas e quilombolas.

No ano atual, por meio do PSE, a UFPA possui 2.748 estudantes quilombolas e 443 indígenas com vínculo ativo (PROEG/UFPA/2023). Essa Política Afirmativa conseguiu encontrar mecanismos de acesso, no entanto, são inúmeras as dificuldades desses estudantes com a permanência na Universidade para concluir os cursos com qualidade, principalmente, com relação às dificuldades financeiras. Isso revela que a gratuidade do ensino superior por si só não garante a democratização da educação.

Com o intuito de ampliar e democratizar as condições de permanência desses estudantes, o governo federal criou o Programa Nacional de Assistência Estudantil-PNAES, por meio do Decreto nº 7.234/2010. Segundo o Decreto (2010), as ações do programa buscam minimizar os efeitos das desigualdades sociais no percurso acadêmico do estudante e reduzir as taxas de retenção e evasão. Os recursos do programa, desse modo, concentram-se para desenvolver ações que melhorem as condições dos estudantes:

I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - atenção à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; IX - apoio pedagógico; e X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010).

O governo federal, no entanto, atribui às IFES autonomia para desenvolver a Política de Assistência Estudantil (PAE) em suas unidades, cabendo à cada IFES definir os critérios e a metodologia de seleção dos alunos a serem beneficiados. A UFPA, através da sua Política Institucional de Assistência Estudantil -PINAE, delimitou os seguintes eixos de atuação da Superintendência de Assistência Estudantil – SAEST: Assistência Estudantil, Integração Estudantil, Acessibilidade e Alimentação Estudantil. Essas ações são desenvolvidas a partir de quatro programas estratégicos:

Programa Permanência, que tem por objetivo assistir discentes da graduação com auxílios financeiros, na perspectiva de contribuir com a permanência de qualidade e sucesso no curso de graduação; Programa Casa dos Estudantes Universitários, que tem finalidade a concessão de vaga gratuita nas Casas de Estudantes da UFPA; Programa Bolsa Permanência do Ministério da Educação, consiste na oferta de auxílio financeiro a fim de minimizar as desigualdades sociais, étnico-raciais e contribuir para permanência e diplomação dos discentes de graduação, em especial indígenas e quilombolas; Programa Estudante-Convênio de Graduação / Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior, constitui-se na oferta de auxílio financeiro para alunos estrangeiros, regularmente matriculados em cursos de graduação. Todos os programas, projetos e serviços serão regulamentados por editais ou instruções normativas (PINAE, 2021).

Como se observa, essas ações pretendem amenizar as preocupações com as dificuldades financeiras dos estudantes que adentram a Universidade por meio da Ação Afirmativa, bem como melhorar o seu desempenho acadêmico e aumentar suas chances de concluir o curso com êxito, qualidade. O Eixo da Integração Estudantil tem como objetivo oferecer auxílios indiretos (serviços), por meio de programas, projetos e parcerias que contemplem as áreas de: apoio pedagógico: acompanhamento da aprendizagem; atenção à saúde: individual e coletiva, visando o bem-estar e sua qualidade de vida; apoio psicossocial: atividades de prevenção e promoção a saúde mental, possibilitando o diagnóstico e o acompanhamento do sofrimento psíquico dos discentes. Além desses serviços, a integração estudantil faz a concessão da bolsa de apoio à atividade acadêmica para discentes que atuam nos programas/projetos que apoiam à Assistência Estudantil. (PINAE, 2021).

A permanência na Universidade desses estudantes, contemplados pela Política Afirmativa, depende de suas condições de moradia na cidade, de aprendizagem, de saúde e, também, de alimentação. O programa oferece diariamente, sem custos, a alimentação dentro dos padrões de segurança alimentar e nutricional. Para as/os estudantes que são mães ou pais de crianças pequenas, é destinado o auxílio-creche, um recurso que possibilita as crianças frequentarem unidades de educação infantil enquanto seus pais estão estudando. Essa política de apoio a esses

estudantes dos cursos de graduação das Universidades Federais Públicas, como mencionado anteriormente, visa minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais que prejudicam a permanência e a conclusão dos cursos. Pretende, desse modo, contribuir com a promoção da inclusão social pela educação (PINAE, 2021).

Como enfatiza Zelia Amador de Deus (2008, p. 286), “embora, ainda muito precise ser feito, considero que as políticas de ação afirmativa e o mecanismo do sistema de cotas para negros nas universidades se constituem num grande passo do estado brasileiro para minorar os efeitos do racismo e da discriminação racial”. Neste sentido, compreende-se a importância dessa política de assistência estudantil, por meio da qual tem sido possível garantir, minimamente, que esses estudantes conquistem a formação de nível superior, contudo, como a referida autora ressalta: “algumas reações negativas ao sistema de cotas têm surgido dentro do espaço acadêmico e isto, até certo ponto, tem sido um dos entraves para a implantação das políticas de ação afirmativa no Brasil” (2008, p. 286).

Esses entraves, engendrados, historicamente, pela classe rica e branca deste país que, na última década, muito tem se incomodado com a Política Afirmativa nas Universidades públicas brasileiras, pois sempre essa classe exerceu o domínio da academia e do campo científico. Esse incômodo expressa o racismo e tem sido fortemente denunciado nos fóruns de debates dos estudantes cotistas por meio de suas organizações políticas estudantis. As denúncias estão direcionadas ao racismo estrutural da sociedade brasileira, que se expressa no racismo institucional dentro das Universidades, sendo visível, para eles, nos projetos pedagógicos dos cursos, nas matrizes curriculares que definem como saber legítimo aqueles centrados no modelo de uma ciência eurocêntrica hegemônica que desconsidera e inferioriza os seus saberes ancestrais e que ainda referendam a histórica única da colonização do Brasil, aquela contada pelo ponto de vista do colonizador.

O racismo, portanto, como esses estudantes denunciam, está expresso nas metodologias de ensino que não respeitam a diversidade cultural; nas metodologias das pesquisas que os consideram apenas como objetos de estudos e não como sujeitos que podem produzir conhecimentos sobre e para seus grupos, sobre e para a sociedade como um todo; na linguagem da burocracia institucional e nas relações interpessoais que demarcam uma cartografia da exclusão no território acadêmico (Amoras; Gayoso; Silva, 2022; Machado; Ribeiro; Beltrão; Fernandes, 2023).

Por fim, reflete-se que os estudantes que acessam as Universidades públicas e gratuitas no Brasil, por meio das Políticas Afirmativas, estão assumindo um protagonismo de grande importância ao pressionarem o Governo Federal a promover um ensino que enfrente o sistema de opressão racista que está na base da formação da sociedade brasileira e, desse modo, cumpra o seu compromisso com a promoção do conhecimento com justiça social.

Considerações Finais

Diante de um modelo de expansão da educação superior, com predomínio crescente dos interesses privado/mercantis, em todos os países que vivem sob o *modus operandi* do grande capital financeiro, seria sensato esperar que a expansão das instituições de educação superior ou universidades que tendencialmente se conduzem de acordo com a lógica mercantil fossem de acesso democrático, gratuito e inclusivo? Seria empiricamente válido colocar a expansão do ensino como sinônimo de democratização do acesso ao ensino superior e ver nesse modelo o antídoto para o fim ou redução das altas taxas de analfabetismo e a conseqüente redução dos índices de pobreza a qual mais da metade da população é confinada?

Não nos ariscaremos a dar respostas satisfatórias ou acabadas a essas perguntas, se não dizer que o artigo nos permite, com o já refletido até aqui, dizer que o modelo privado/mercantil de expansão do ensino superior de fins lucrativos, adotado em Moçambique, nos últimos 15 anos, está longe de significar democratização do acesso ao ensino superior no país, pois é insustentável para um país cuja mais de 55% vive na linha da pobreza ter acesso ao ensino superior quando esse se configura como uma mercadoria.

Defendemos que, com o crescimento vertiginoso de IES privadas de caráter mercantil e lucrativo, impõem-se também uma série de obstáculos para a regulação e o controle, sob responsabilidade do Estado, que garanta a preservação dos ideais de um sistema de educação superior ou universitário como direito e bem público, para a formação de profissionais/cidadãos de uma sociedade com o máximo de justiça e igualdade sociais.

Os números de IES públicas/privadas e o crescente número de vagas de matrículas que dispõem em detrimento das vagas das públicas, mostram de forma clara que os Estados moçambicano e brasileiro vai se minimizando enquanto fornecedor do sistema educacional, virando assim, o ensino superior um mercado lucrativo para a iniciativa privada, que não se importa com os elevados índices de analfabetismos resultantes da inacessibilidade do ensino mercantil, mas com o lucro gerado dentro desse mercado educacional.

A experiência da Política Afirmativa no ensino superior brasileiro, executada nas Universidades Federais públicas e gratuitas, como nos mostram os dados da Universidade Federal do Pará, localizada no Norte da Amazônia, a região mais empobrecida do país, possibilita a reflexão sobre a democratização do acesso à educação. São justamente os estudantes, ingressos por essa política, em diálogo com as pautas históricas do movimento abolicionista, liderado pelos seus ancestrais, que estão abrindo fissuras nas narrativas hegemônicas ao afirmarem que não há justiça social se a escolaridade da população, historicamente,

excluída não for uma política de Estado, assumida no âmbito público e sem fins lucrativos. Para esses estudantes, a oferta do ensino público e gratuito por si só não garante plenamente o direito à educação. Essa garantia, para ser democrática, precisa de qualidade e de equidade, no caso, políticas de acesso e permanência são imprescindíveis.

Bibliografia

AMADOR DE DEUS, Z. Os herdeiros de Ananse: movimento negro, ações afirmativas, cotas para negros na universidade. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Belém, 2008.

AMORAS, M.; COSTA, S. M. G. da; SILVA, D. L. F. da. Educação superior e a permanência de estudantes indígenas e quilombolas na UFPA. **Revista de Estudos em Relações Interétnicas | Interethnica**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 38–71, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/interethnica/article/view/25252>. Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior, 2022**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Diretoria de Estatísticas Educacionais-INEP. Divulgado em 10.10.2023. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 jul. 2010. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 29 de maio de 2023.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1-2.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação**: Um estudo introdutório. 16ª edição, Cortez Editora, São Paulo, 2012.

MACHADO, A.; RIBEIRO, C. F. T.; BELTRÃO, J., FERNANDES, R. Indígenas e quilombolas na UFPA: trajetórias e memórias de luta por direitos / Organizadores – Rio de Janeiro: Rio Books, 2023. Rio de Janeiro: Rio Books, 2023.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital**. 2ª edição, Boitempo editorial, São Paulo, 2008.

MELO, Edivânia, et al. **Marx, Mézszáros e o Estado**. 1ª Edição, Instituto Lukács, São Paulo, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO. *Dados Estatísticos sobre o Ensino Superior em Moçambique 2013*. MEC, Maputo,

2014. Ministério de Ciência Tecnologia e Ensino Superior.

PNUD. **Relatório do Desenvolvimento Humano**: a ascensão do Sul, progresso humano num mundo diversificado. New York, 10017, USA, 2014.

RODRIGUES, J. **Os empresários e a educação superior**. Campinas, 2007.

ROSSI, Wagner. **Capitalismo e Educação**: Contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista. 2ª edição, Editora Moraes, São Paulo, 1980.

SGUISSARDI, Valdemar. **Modelo de Expansão da Educação Superior no Brasil**: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008.

SOUSA, Alfredo de. **Algumas reflexões sobre a democratização do Ensino Superior**. Porto editora, Lisboa, 1996.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. São Paulo, 1969. pp. 229-246.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e universidade**. UFRJ, Rio de Janeiro, 1998.

<http://www.ine.gov.mz/> Acessado em 29 de Junho de 2015.

<http://www.pnud.org.mz/> Acessado em 30 de Junho de 2015.

A FILOSOFIA DA *PRAXIS* E A EDUCAÇÃO OMNILATERAL EM ANTONIO GRAMSCI

Antonio Carlos de Souza

Flávio Massami Martins Ruckstadter

Este texto busca apresentar a concepção de filosofia em Antonio Gramsci e sua relação com o seu pensamento educacional, especificamente sobre o conceito de educação omnilateral. Para tanto, é necessário compreender as bases de sua concepção teórica, que é o materialismo dialético-histórico, como método de conhecimento do real, como visão de mundo e como práxis política.

A pesquisa é bibliográfica, um procedimento metodológico entendido como busca de identificações, compreensões, interpretações e apropriação de saberes historicamente produzidos que servirão de ponto de partida para a produção de novos conhecimentos. Diante da impossibilidade de analisar a vasta obra teórica de Antonio Gramsci, que aponta seu interesse pelos problemas filosóficos, educacionais, relacionados às suas preocupações políticas, econômicas, sociais, a pesquisa é referenciada especificamente no Caderno 11 (1932-1933): *Introdução ao estudo da filosofia* (Gramsci, 2011) e Caderno 12 (1932): *Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais* (Gramsci, 2016).

Partimos da compreensão que as concepções de filosofia e de educação, em Gramsci, estão relacionadas às múltiplas determinações políticas, econômicas e culturais e, por isso, representam uma crítica a toda visão idealista e determinista da história. Portanto, a filosofia da *práxis* é, para Gramsci, a genuína filosofia revolucionária de Marx e Engels, a filosofia da classe trabalhadora.

A filosofia e a educação são atividades humanas fundamentais no processo de emancipação política e humana da classe trabalhadora. Assim, se para Marx “[...] a filosofia não pode se efetivar sem a supraassunção [*Aufhebung*] do proletariado, o proletariado não pode se superar sem a efetivação da filosofia [...]” (2010, p. 157), para Gramsci a filosofia da *práxis* é uma atividade teórica e prática de compreensão, intervenção e transformação da realidade social e, por isso, a necessidade de que “[...] é preciso demonstrar que todos os homens são filósofos [...]” (2011, p. 93).

A filosofia da *práxis* em Antonio Gramsci

O ponto de partida da filosofia da *práxis* é a constatação de que todos os seres humanos tem uma concepção de mundo e todos contribuem para sustentá-lo ou transformá-lo. Assim, a filosofia da *práxis* se apresenta, inicialmente, como crítica do senso comum e seu intento é inovar e tornar crítica uma atividade já existente: “Crítica a própria concepção de mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais evoluído” (Gramsci, 2011, p. 94).

A filosofia da *práxis*, no pensamento de Gramsci, está fundamentada na concepção materialista dialético-histórica de Marx e Engels, no sentido de “[...] atitude polêmica e crítica, como superação do modo de pensar precedente e do pensamento concreto existente - ou mundo cultural existente [...]” (Gramsci, 2011, p. 101), diante da realidade concreta, assim como diante de todo movimento teórico-prático, nos diversos campos do conhecimento, nas diversas práticas humanas, como a política, a econômica, a social, a cultural.

Nesta perspectiva, a filosofia é uma atividade humana na busca de compreensão da gênese, desenvolvimento, transformação das formas de produção e organização da existência humana, como o modo de produção capitalista e liberal. Assim, a atividade filosófica significa “criticar a própria concepção de mundo [...] significa também, portanto, criticar toda a filosofia até hoje existente, na medida em que ela deixou estratificações consolidadas na filosofia popular” (Gramsci, 2011, p. 94).

Daí, portanto, a necessidade, numa exposição da filosofia da *práxis*, da polêmica com as filosofias tradicionais. Aliás, por este seu caráter tendencial de filosofia da massa, a filosofia da *práxis* só pode ser concebida em forma polêmica, de luta perpétua. Todavia, o ponto de partida deve ser sempre o senso comum, que é espontaneamente a filosofia das multidões, as quais se trata de tornar ideologicamente homogêneas” (Gramsci, 2011, p. 116).

A filosofia da *práxis* não é uma filosofia geral, mas é uma escolha teórica, como forma de pensar, e prática dos seres humanos, como forma de agir, nas suas condições sociais e atividades reais concretas, como pensamento e ação política em grupos ou classes sociais específicos. É neste sentido que a relação entre filosofia e política não é casual, mas uma relação de identidade fecunda, que produz pensamentos e prática de submissão ou autonomia. “É por isso, portanto, que não se pode separar a filosofia da política; ao contrário pode-se demonstrar que a escolha e a crítica a uma concepção do mundo são, também elas, fatos políticos” (Gramsci, 2011, p. 97).

Assim, a filosofia deve se tornar política para ser verdadeira, pois, do contrário, a filosofia se tornaria ou uma pura especulação metafísica ou expressão

ideológica da classe dominante. A compreensão de Gramsci é que a filosofia da *práxis* é uma construção própria da classe subalterna, que se organiza, com “consciência política”, junto com seus intelectuais, pois “não existe organização sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes...” (Gramsci, 2011, p. 104) e, portanto, é “[...] através de uma luta de ‘hegemonias’ políticas, de direções contrastantes [...] atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real” (Gramsci, 2011, p. 103).

Assim, o potencial teórico-prático da filosofia da *práxis* está em apresentar os conflitos, as contradições, os interesses de classes, assim como de abrir perspectiva de superação do estado atual de coisas, como nova síntese, mediação dialética, entre teoria e prática, seguindo a perspectiva do materialismo histórico-dialético: “Os filósofos apenas *interpretaram* o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo” (Marx; Engels, 2007, p. 535).

Partindo destas considerações, entendemos a importância de compreender os fundamentos da filosofia da *práxis* em Gramsci, desenvolvida teoricamente em consonância com a sua prática e militância política. Assim sendo, como o materialismo de Marx e Engels, que se apresentou como uma crítica à filosofia alemã de sua época, como o materialismo humanista de Feuerbach e o idealismo de Hegel, a filosofia da *práxis* de Gramsci faz a crítica à filosofia dominante na Itália de sua época: o idealismo especulativo de Benedetto Croce.

A filosofia da *práxis* de Gramsci, vinculada a uma visão de mundo na perspectiva da classe trabalhadora, como um método por ele denominado “análise crítica [...] atitude polêmica e crítica” (Gramsci, 2011, p. 94), busca romper com o modo de pensar dominante. E esta atitude se dá, primeiramente, a partir do conhecimento dos diferentes métodos de análise existentes nos diversos ambientes culturais, científicos, religiosos.

Pela própria concepção de mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que compartilham um mesmo modo de pensar e de agir. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos. O problema é o seguinte: qual é o tipo histórico de conformismo, de homem-massa do qual fazemos parte? (Gramsci, 2011, p. 94).

Assim sendo, na concepção de Gramsci, a “filosofia da *práxis* só pode viver em obras concretas da história [...] expressão necessária e inseparável de uma determinada ação histórica, de uma determinada *práxis* [...]” (Gramsci, 2011, p. 120). Assim, a filosofia da *práxis* é concebida como historicidade concreta, e que a ciência é a capacidade de compreensão do desenvolvimento histórico-social e, portanto, é dialética, não reducionista às previsões lineares.

Na realidade, é possível prever ‘cientificamente’ apenas a luta, mas não os momentos concretos dela, que não podem deixar de ser resultados de forças contrastantes em contínuo movimento, sempre irredutíveis a quantidades fixas, já que nela a quantidade transforma-se continuamente em qualidade (GRAMSCI, 2011, p. 121-122).

Neste sentido, para Gramsci, assim como para Marx, não há um método científico universal possível para dar conta de conhecer todos os objetos em todos os tempos e espaços, pois o método é um procedimento teórico e técnico que acompanha os objetos investigados, nos condicionamentos, desenvolvimentos e transformações sociais e, portanto, na apreensão do objeto no conjunto de suas determinações.

Deve-se deixar estabelecido que toda investigação tem seu método determinado e constrói uma ciência determinada e, que o método desenvolveu-se e foi elaborado conjuntamente ao desenvolvimento e a elaboração daquela determinada investigação e ciência, formando com ela um todo único (Gramsci, 2011, p. 122).

Assim, na visão de ciência, de conhecimento, em Gramsci, a relação entre sujeito e objeto é dialética, ou seja, o conhecimento tem uma dimensão política dos sujeitos que a constroem na disputa pela hegemonia, nas dimensões científicas, políticas dos indivíduos, dos grupos e das classes sociais. Fazer ciência, assim como fazer filosofia, na concepção de Gramsci, é estar em relação com a militância política, em conexão com o desenvolvimento social, econômico, cultural da sociedade de seu tempo.

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também, e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, ‘socializá-las’ por assim dizer; e, portanto, transformá-las em bases de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral (Gramsci, 2011, p. 96).

E, por fim, uma questão que precisa ser investigada sobre a filosofia da *práxis* em Gramsci, nas suas diversas dimensões é a relação entre senso comum, religião e filosofia. Gramsci fala de uma conexão entre o senso comum e a filosofia como duas importantes formas de concepção da realidade. Assim como a filosofia, o senso comum não é um conceito universal, muito menos um conhecimento ingênuo ou uma ideia amplamente difundida e aceita por um determinado grupo ou classe social, pois “não existe um único senso comum, pois também ele é um produto do devir histórico” (Gramsci, 2011, p. 96).

O senso comum, mesmo diante da fragmentação de pensamento e ação, é uma possibilidade histórica de “convite à reflexão, de tomada de consciência daquilo que acontece” (Gramsci, 2011, p. 98) e um instrumento do pensamento e ação das classes subalternas que, no movimento da história, de conflitos e

antagonismos, tem consciência de sua condição e de suas possibilidades nos processos de intervenção e produção de relações sociais. “Este é o núcleo sadio do senso comum que poderia precisamente ser chamado de bom senso e que merece ser desenvolvido e transformado em algo unitário e coerente” (Gramsci, 2011, p. 98).

Compreender o materialismo histórico-dialético em Gramsci, por ele denominado filosofia da *práxis*, é fundamental para fortalecer uma dada concepção de filosofia, de ciência, de política, que não ficam fechadas em si, reduzidas a discursos sofisticados ou oratória, produzidos apenas por especialistas, mas que se constituem atividade intelectual e prática na construção e apropriação do real como conhecimento e *práxis* interventiva e transformadora.

Daí a necessidade e possibilidade histórica de pensar e construir uma nova hegemonia, novos intelectuais orgânicos, uma nova cultura filosófica, científica, econômica, a partir de novos blocos históricos, constituídos pelas classes subalternas, como “filosofia da *práxis*”, de fundamentação histórico-dialética, como antítese teórica e prática as teorias e práticas dominantes e dirigentes, “para forjar um bloco intelectual-moral que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais” (Gramsci, 2011, p. 103).

A escola unitária, os intelectuais orgânicos, a educação omnilateral em Gramsci

A concepção de omnilateralidade é fundamental na filosofia, na educação, no processo de compreensão de desenvolvimento humano, definido por Marx, Engels, Gramsci, como realização humana centrada na sua atividade vital, o trabalho. Por isso, a omnilateralidade é, ao mesmo tempo, uma crítica e uma defesa: crítica à divisão do trabalho, à propriedade privada, que produz a divisão da sociedade em classes e, com ela, a própria divisão do homem; por outro lado, é uma defesa da relação entre trabalho e educação, como dimensões fundamentais da existência humana. Para Saviani (2007, p. 52): “trabalho e educação são atividades especificamente humanas, no sentido de que apenas o ser humano trabalha e educa”.

A defesa do desenvolvimento omnilateral, na articulação entre trabalho e educação, é apresentada por Marx, Engels, Gramsci, no conjunto de seus escritos. Nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844*, Marx defende que o homem não é um ser contemplativo, mas ativo e sua ação está motivada tanto pelas necessidades espirituais como pelas carências mais elementares como o alimento, a habitação, a vestimenta. É na busca da satisfação das carências e necessidades, na sua omnilateralidade, e na criação de novas necessidades que constituem a

essência humana. Para Marx (2004, p. 112, grifos do autor), “o homem *rico* é simultaneamente o homem *carente* de uma totalidade de manifestação humana de vida”.

O homem faz da sua atividade vital mesma um objeto da sua vontade e da sua consciência. Ele tem atividade vital consciente. Esta não é uma determinidade com a qual ele coincide imediatamente. A atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade animal. Justamente, e só por isso, ele é um ser genérico. Ou ele somente é um ser consciente, isto é, a sua própria vida lhe é objeto, precisamente porque é um ser genérico. Eis porque sua atividade é uma atividade livre. O trabalho estranhado inverte a relação a tal ponto que o homem, precisamente porque é um ser consciente, faz da sua atividade vital, da sua *essência*, apenas um meio para sua *existência* (Marx, 2004, p. 84-85).

Com isso, Marx apresenta a base fundamental do caráter especificamente humano da atividade vital humana, como atividade consciente, autocriativa, ser de práxis. Na sua produção universal, o homem transforma toda a natureza e se apropria dos objetos pertencentes a qualquer âmbito dela. O homem não se identifica com nenhuma direção determinada de sua atividade. “Vontade”, “liberdade” e “consciência” são determinantes na sua “atividade vital”. Daí a crítica de Marx a todas as formas de alienação, de estranhamento, apresentados de forma sintética por Mészáros (2006, p. 20): “O homem está alienado da *natureza* (do produto do trabalho); de *si mesmo* (de sua própria *atividade*); de seu “*ser genérico*” (de seu ser como membro da espécie humana); está alienado do *homem* (da relação com os outros homens)”.

A alienação é explicitada na divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, dividindo, assim, as duas dimensões essenciais humanas, tornando cada uma unilateral, justificando a divisão da sociedade em classes sociais, em que uma classe, a trabalhadora, executa suas atividades de forma manual, e a outra, a classe burguesa, é a classe pensante, dirigente. Aliás, como a divisão do trabalho é, em sua forma ampliada, divisão entre trabalho e não-trabalho, assim também o homem se apresenta como trabalhador e não-trabalhador.

Porém, para Marx, se o trabalhador, no seu trabalho dividido, estranhado ou alienado, é expressão de sua miséria e exploração, por outro lado, é pelo trabalho, como atividade vital humana, como manifestação de si, como possibilidade universal de riqueza, que há a possibilidade de emancipação humana universal. Assim, há a necessidade “da superação (*Aufhebung*) positiva da *propriedade privada capitalista* [...] de todo estranhamento (*Entfremdung*) [...] o retorno do homem à sua existência *humana*, isto é, *social*” (Marx, 2004, p. 106, grifos do autor).

Em *A Ideologia Alemã*, Marx e Engels defendem o trabalho como um modo de ser do homem, como meio de produzir sua própria existência. Ao

buscarem a distinção do homem dos demais animais expressaram que não é a consciência (ou cultura) que distingue os homens dos outros seres, mas o *modo de produção* de seus meios de vida e “ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material” (Marx; Engels, 2007, p. 87). E apresentam a divisão do trabalho, nas suas diversas formas, mas a divisão do trabalho só surge efetivamente “na classe dominante como divisão entre trabalho espiritual e trabalho material” (Marx; Engels, 2007, p. 47).

E para que a classe trabalhadora tenha possibilidade de sua auto-emancipação, ao lado da consciência da sua situação de classe explorada, é necessário que ela tenha acesso aos bens materiais e culturais produzidos historicamente pela humanidade. A existência da classe trabalhadora, a “massa totalmente privada de propriedade [...] em contradição com um mundo de riqueza e de cultura” (Marx; Engels, 2022, p. 30) são as condições históricas fundamentais para a superação da sua situação alienada e a criação de uma sociedade mais elevada.

A omnilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (Manacorda, 2007, p. 89-90).

Ambas as condições remetem, portanto, à classe trabalhadora como uma força produtiva tão crescida que permite a livre expansão de uma individualidade plena para cada membro da classe. Se a riqueza produzida historicamente, a mesma que acompanha a miséria do trabalhador, tem sido a origem da condição efetiva da classe trabalhadora, a superação dessa desumanização só é possível pela apropriação ativa de tal riqueza, acumulada historicamente pela luta, conquistas, experiências. Por isso, a construção da nova sociedade não se dará sobre a base da escassez de riquezas materiais e culturais, mas da abundância de produção e apropriação, pela classe trabalhadora.

Por outro lado, esse desenvolvimento das forças produtivas (que já implica que a existência empírica real dos homens se desenvolve no *plano da história mundial* e não no plano da vida local) é uma condição prática prévia absolutamente indispensável, pois, sem ele, a *penúria* se generalizaria, e, com a *necessidade*, também a luta pelo necessário recomençaria, e se cairia fatalmente na mesma imundície (Marx; Engels, 2002, p. 31).

Neste processo de superação da divisão do trabalho, da propriedade privada, Marx defende a combinação da educação com o trabalho, no processo de desenvolvimento omnilateral humano, como na sua existência econômica, social, psicológica, moral. Pelo trabalho, pela educação, o homem vai se constituindo homem, vai se humanizando. E talvez a expressão mais precisa de Marx sobre a

combinação entre trabalho produtivo e educação e, com isso, a sua concepção de educação, está nas *Instruções aos Delegados da Conselho Provisório Centra*, AIT, 1868.

Por educação nós entendemos três coisas:

1. Educação intelectual.
2. Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.
3. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais.

[...] Esta combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária acima das classes burguesa e aristocrática (Marx; Engels, 2011, p. 85).

Este posicionamento de Marx e Engels, que depois será assumido por Gramsci, não trata o trabalho e a educação como categorias abstratas, mas são entendidas como fenômenos humanos em determinados modos de produção, como o modo de produção capitalista e liberal. Com isso, quando trataram da união entre educação e trabalho, a tratam na perspectiva de superação da exploração capitalista e, portanto, como um meio para a formação revolucionária da classe trabalhadora, na perspectiva de construção de outra relação social e produtiva. Marx, Engels, e depois Gramsci e o conjunto do pensamento marxista defenderam a inserção dos educandos na produção material, não como reprodução, mas como acesso à escola, como apropriação dos conhecimentos produzidos históricos e possibilidade de produção de novos conhecimentos, na produção e transformação do mundo histórico e a si mesmo como “sujeito de vida e de ação” (Kosik, 1976, p. 229).

A formação, a educação geral e técnica constituiriam, assim, a base da autonomia da classe trabalhadora no processo de produção, na sua preparação para atuar tanto no processo administrativo, dirigente como, também, no produtivo. Essa era, para Marx, Engels e Gramsci, uma dimensão fundamental da luta da classe trabalhadora, e que implicava a luta pelo acesso ao saber, à ciência, à cultura técnica, conhecimentos necessários na superação da divisão do trabalho, das condições de vida e exploração do trabalho pelo capital. No processo revolucionário, portanto, a educação é um importante instrumento para que o trabalhador consiga não apenas ter acesso aos conhecimentos, mas que, a partir deles, possa controlar o processo de produção e reprodução dos conhecimentos científicos e técnicos envolvidos no processo produtivo.

Assim, Marx e Engels não rejeitaram, mas defenderam que a classe trabalhadora pudesse ter acesso às conquistas teóricas e práticas da burguesia no campo da educação, como a universalidade, a gratuidade, a laicidade, em seus

aspectos filosófico, científico, literário, intelectual, moral, físico, tecnológico. E, com isso, defendem uma concepção orgânica da união instrução-trabalho, na perspectiva de uma formação omnilateral de todos os homens, abrangendo três aspectos fundamentais: intelectual, físico e técnico. E tais dimensões propiciam a inseparabilidade da educação e da política, o que Gramsci (2016, p. 54) denominará de “especialista + política”.

Antonio Gramsci em suas reflexões sobre a organização da escola e a formação dos intelectuais, denuncia a formação dualista na escola capitalista moderna e apresenta o princípio educativo da formação omnilateral da classe trabalhadora. No contexto da sociedade capitalista e liberal moderna “a divisão fundamental da escola em clássica (humanista) e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se aos dominantes e aos intelectuais” (Gramsci, 2016, p. 33). Dessa maneira, ele aponta a tendência profissionalizante de formação da classe trabalhadora, por ele designada de classe subalterna, seguindo a lógica da produção capitalista, de satisfazer ensinamentos práticos e imediatos ligados à divisão técnica do trabalho.

A crise terá uma solução que, racionalmente deveria seguir esta linha: a escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (Gramsci, 2016, p.34).

Gramsci, em seus escritos sobre escola, reconhece o caráter de classe da escola. Por isso, ao fazer a crítica ao modelo de educação desenvolvido na sociedade capitalista moderna, propõe a instituição de uma escola que propicie a união entre trabalho intelectual e trabalho industrial, pois, “o advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda vida social” (Gramsci, 2016, p. 40). Defende também a escola como um dever do Estado, que deve prover o ensino público e gratuito, como um direito de todo o cidadão, proporcionando a este a oportunidade de ser “dirigente”.

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca à manutenção dos escolares, isto é, que seja completamente transformado o orçamento da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-se mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações torna-se pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisões em grupos ou castas (Gramsci, 2016, p. 37).

Para Gramsci, o advento da escola unitária significa a existência de uma escola formativa e de caráter democrático. Além disso, indica a formação de um novo homem, pois essa formação educativa é imprescindível para uma formação humana de caráter omnilateral. A escola unitária, como espaço de acesso à cultura historicamente construída e ao conhecimento científico, é um espaço formativo propício de crítica aos interesses reprodutores da classe dominantes, de superação de suas ideologias e da escola classista, dualista.

O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola primária, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural do trabalho”. O conceito de equilíbrio entre ordem social e ordem natural com base no trabalho, na atividade teórico-prática do homem, cria os elementos que o libertam de toda magia ou bruxaria e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética do mundo, para a compreensão do movimento do devir, para a avaliação da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro” (Gramsci, 2016, p.43-44).

A escola unitária, coerente, como superação da escola classista, dualista, faz parte do pensamento e da ação, ou seja, da filosofia da *praxis*, como “atitude polêmica e crítica, como superação do modo de pensar precedente e do pensamento concreto existente - ou mundo cultural existente” (Gramsci, 2011, p. 101). Ao propor essa nova forma de educação, Gramsci atinge diretamente a formação histórica da escola, moderna, fundada sobre a sociedade dividida em classes sociais. Por isso, o fundamento teórico e prático de sua superação é educação omnilateral, a união educação e trabalho no âmbito da formação humana, como atividade consciente de compreensão, intervenção e transformação da realidade.

No *Caderno 12*, ao delinear os aspectos de uma escola unitária pública que articule trabalho material e intelectual como visão de mundo e atuação política, uma educação integral que desenvolva todas os componentes do ser humano e propicie a formação de “um novo tipo de intelectual”, orgânico às classes subalternas para que possam se autodeterminar, recriar e dirigir democraticamente a própria sociedade, Gramsci lança as base se uma revolução na educação e na cultura (Semeraro, 2021, p. 167).

Para se pensar a escola unitária é preciso pensar na formação dos intelectuais orgânicos das classes subalternas, na sua organização para o processo de luta pela libertação das condições de exploradas economicamente e dirigidas ético-politicamente pelas classes dominantes. Porém, como construir este novo “bloco histórico”, orientado pelos interesses e pelas necessidades das classes

subalternas, diante da clássica assertiva marxiana: “As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é o poder *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força *espiritual* dominante” (Marx; Engels, 2007, p. 47, grifos dos autores).

A partir do mundo concreto das classes subalternas, o mundo do trabalho na sociedade capitalista moderna. Assim como o modo de produção capitalista e liberal forjou uma nova forma de produção, industrial, com seus novos intelectuais orgânicos burgueses, é preciso também forjar uma nova escola na perspectiva das classes subalternas com seus novos intelectuais orgânicos. É neste contexto que Gramsci colocou o desafio de forjar um intelectual orgânico às classes subalternas e, daí, formular um novo tipo de escola, a escola unitária, uma escola que visa a superar o dualismo de formação clássica e profissional.

Considerando a classista compreensão gramsciana, é possível dizer que o intelectual orgânico às classes subalternas é o indivíduo ou a organização social (sindicato, partido político, etc.) que se propõe a assumir inúmeras tarefas no processo de superação da sociedade de classes, sobretudo três com perfis dialeticamente articulados: as de cunho científico-filosófico, as educativo-culturais e as políticas. Assim, a “[...] tarefa dos intelectuais é determinar e organizar a reforma moral e intelectual, isto é, adequar a cultura à função prática [...]” (Gramsci, 2011, p. 126).

Assim, a educação é vista por Gramsci como fundamental à estratégia de construção de uma nova sociedade. Se a escola burguesa educa as classes subalternas para continuarem a viver na condição de subalternidade, é necessário que as classes subalternas façam o embate, como luta pela hegemonia, educando-se com uma nova visão de mundo, tendo como finalidade a transformação do modo de vida social, pois “toda relação de ‘hegemonia’ é necessariamente uma relação pedagógica” (Gramsci, 2011, p. 399).

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas ‘originais’; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, ‘socializá-las’ por assim dizer; e, portanto, transformá-las em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato ‘filosófico’ bem mais importante e ‘original’ do que a descoberta, por parte de um ‘gênio filosófico’, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais (Gramsci, 2011, p. 96).

Este processo de educação, portanto, parte da crítica à distinção entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Esta distinção, segundo Gramsci, não é real, pois todo trabalho manual, físico, é expressão de atividade pensante, intelectual, e todo trabalho intelectual parte ou tem interesses materiais. Esta distinção é

ideológica, pois busca desviar, camuflar, a atenção das funções reais, no interior da vida social e produtiva, para os aspectos técnicos do trabalho. Para Gramsci (2016, p. 51), “o estudo é também um trabalho, e muito cansativo, com um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular-nervoso [...]”.

Com isso, Gramsci denuncia o caráter ideológico da dualidade entre ensino técnico, profissional, ligada ao trabalho industrial para as classes subalternas e ensino clássico, humanista, para formar intelectuais orgânicos ou dirigentes das classes dominantes. Denunciar isso significa desmascarar um dos fundamentos do modo de produção capitalista, a divisão do trabalho. Por isso, para Gramsci (2016, p. 52-53), “se se pode falar de intelectuais, é impossível falar de não-intelectuais. [...] Não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*”. Isso significa, portanto, uma escola, uma educação para todos e um vínculo intrínseco entre a escola e o trabalho, entre a educação técnica e a educação humanista “sem a qual permanece ‘especialista’ e não se torna ‘dirigente’ (especialista + político)” (Gramsci, 2016, p. 53).

Conclusões

A posição de Gramsci sobre a relação entre escola e trabalho é fundamental para se pensar e construir um novo modo de produção, novas relações sociais. A educação, assim, tem sua dimensão de omnilateralidade, pois é fundamentada sobre a formação intelectual, física, tecnológica, como já defendida por Marx e Engels. Tal educação é política, de modo que além de profissionalizante para o trabalho especializado nos diversos setores do mundo produtivo, deve levar também ao aprendizado de ser governante, dirigente, de si mesmo e da sociedade. Neste sentido, afirma Saviani (2002, p. 212): “Quando afirmo que a educação é sempre um ato político, quero como isso frisar que a educação cumpre sempre uma função política”.

Assim, para Gramsci, a autoprodução do ser humano na sua omnilateralidade é dada pelo trabalho material e intelectual, pela construção de uma concepção própria de mundo e pela intervenção politicamente orgânica para conhecer e dirigir o mundo. Com isso, podemos dizer que seu projeto educacional é contra-hegemônico ao projeto capitalista, liberal, reformista, defendido pelas classes dominantes. Assim, o seu projeto educacional faz parte da luta pela hegemonia, como ação política no horizonte das classes subalternas, não em uma sociedade ainda não existente, mas interior do modo de produção capitalista e liberal, como “movimento *real* que supera o estado atual de coisas” (Marx; Engels, 2007, p. 38, grifo dos autores), tendo em vista a auto-emancipação da classe trabalhadora e a “emancipação humana universal” (Marx, 2004, p. 89).

Referências

- GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Volume 1. Introdução ao estudo da filosofia; a filosofia de Benedetto Croce. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Volume 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. São Paulo: Paz e Terra, 1976.
- MANACORDA, M. A. *Marx e a pedagogia moderna*. Campinas: Alínea, 2007.
- MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.
- MARX, K. *Crítica à filosofia do direito de Hegel*. Introdução. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MARX, K; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MARX, K; ENGELS, F. *Textos sobre Educação e Ensino*. Campinas: Navegando, 2011.
- MÉSZÁROS, I. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006.
- SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Campinas: Autores Associados, 2002.
- SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação* v. 12 n. 34 jan./abr. 2007, p. 152-180.
- SEMERARO, G. *Intelectuais, educação e escola: um estudo do Caderno 12 de Antonio Gramsci*. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

SOBRE AUTORES

Alexander Gonçalves

Doutor em filosofia pela Universidade de São Paulo (USP). Professor do Curso de Graduação em Filosofia da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Professor do Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Membro do Grupo de Estudos Nietzsche (GEN), núcleo UNIOESTE (Universidade Estadual do Oeste do Paraná). Membro do Grupo de Estudos em Filosofia, Educação e Sociedade (GEPFES). Membro do grupo de estudos Ontologia e Estética (UEM) e do grupo de estudos Filosofia, Literatura e Erotismo (UEM). Contato: alexander-goncalves@uenp.edu.br

Antonio Carlos de Souza

Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor do Curso de Graduação em Filosofia e do Programa de Pós-graduação – Mestrado Profissional em Educação Básica (PPEd), da Universidade Estadual de Norte do Paraná (UENP). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia, Educação e Sociedade (GEPFES) e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Sociedade e Educação no Brasil - HISTEDBR, GT Norte Pioneiro do Paraná (HISTEDNOPR). Contato: acsouza@uenp.edu.br

Elnora Gondim

Possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI); Mestrado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) e Doutorado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Atualmente é professora tanto da Graduação em Filosofia quanto do Mestrado profissional em Filosofia da Universidade Federal do Piauí. Tem experiência na área de Filosofia, atuando principalmente nos seguintes temas: Kant, Rawls, justiça e equilíbrio reflexivo, coerentismo e Ontologia. Email: elnoragondim@yahoo.com.br

Estéfani Dutra Ramos

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Presidente Prudente/SP. Professora na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP/CCP). *E-mail:* estefani.dutra@uenp.edu.br

Fábio Antônio Gabriel

Doutor em Educação (2019) e Mestre em Educação (2015) pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Desenvolveu estágio-doutoral em Educação também pela UEPG (2020-2021). Especialista (latu sensu) em: Filosofia e ética; Metodologia do ensino de Filosofia e Sociologia; Ensino Religioso; Gestão e Organização da Escola com ênfase em direção escolar; Psicopedagogia clínica e institucional. Bacharel em Teologia (PUC PR). Licenciado em Filosofia (Faculdade Bagozzi); em Letras (UNINTER); em Pedagogia (UNIMES); em Ciências Sociais (UNIMES). Professor da Rede Estadual de Paraná da disciplina de Filosofia (SEED PR) de 2010. Professor contratado do Centro de Letras, Comunicação e Artes do campus Jacarezinho da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), atuando na área de Fundamentos e Teorias da Educação, tendo atuado de 2009-2013 nos cursos de Pedagogia e Filosofia UENP/Campus Jacarezinho. Atualmente (2023-2024) desenvolve estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PPGECM) da UEPG. E-mail: fabioantoniogabriel@gmail.com

Farai Estevão

Mestre em Educação/Ensino de Filosofia pela Universidade Licungo – Extensão da Beira, Moçambique. Licenciado em História e Bacharel em Ciências de Educação pelo Instituto Superior de Educação e Tecnologia – Maputo. É docente na Escola Secundária de Sussundenga, Província de Manica. E-mail - farai.estevao1984@gmail.com

Flávio Massami Martins Ruckstadter

Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professor do Curso de Graduação em História e do Programa de Pós-graduação – Mestrado Profissional em Educação Básica (PPed), da Universidade Estadual de Norte do Paraná (UENP). Co-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Sociedade e Educação no Brasil - HISTEDBR, GT Norte Pioneiro do Paraná (HISTEDNOPR). Contato: flavioruckstadter@uenp.edu.br

João Carlos Pereira de Moraes

Professor da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, campus Curitiba. Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), Mestre em Educação Científica e Tecnológica (UFSC), Licenciado em Matemática (UENP- campus Jacarezinho) e Pedagogia (UEM) . Atuou por doze anos na Educação Básica da Prefeitura Municipal de Ourinhos/SP, exercendo a função de Professor dos Anos Iniciais, Supervisor Técnico-Pedagógico, Formador de Matemática e Professor de Matemática. No ensino privado, lecionou como

Professor da Faculdade Estácio de Sá de Ourinhos (2015-2019), atuando em disciplinas no campo da Pedagogia, do Ensino de Ciências e de Educação Matemática, bem como disciplinas de estágio supervisionado. Atualmente é vice-líder do Grupo de Docências, Formação e Educação Matemática - GDFEM. Além disso, participa como pesquisador do GEPPE - Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Educacionais e Formação de Professores (CNPq/UEPG), no qual realizou estágio Pós-Doutoral em Educação, discutindo políticas públicas de formação de professores que ensinam Matemática e a BNCC. Atua, ainda, como avaliador do Sistema BASis do INEP, bem como parecerista ad hoc de periódicos científicos na área de Educação Matemática. Participa como membro do GT01 e da Comissão Nacional Editorial da Sociedade Brasileira de Educação Matemática - SBEM. Exerceu a função de Coordenador do PPGEduc/UNIPAMPA (2021-2022). Atualmente, ainda, é Editor-Chefe da Revista Transmutare. Possui interesses no campo da Educação Matemática, Ensino de Ciências e Tecnologias Sociais, priorizando discussões: 1- Matemática ou Ciências na Educação Básica e/ou formação do professor; 2- Questões didáticas em Matemática, Ciências e Tecnologias (planejamento, currículo e avaliação); 3- Infância(s) e Tecnologias Sociais (redes sociais, artefatos infanto-tecnológicos, produções tecnológicas infantis). E-mail: joaomoraes@utfpr.edu.br

João Vicente Hadich Ferreira

Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Mestre em Educação e licenciado em Filosofia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professor Adjunto do Curso de Pedagogia / *Campus* de Cornélio Procópio e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPed) / *Campus* de Jacarezinho, ambos da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Integrante: Grupo de Pesquisa e Ensino em Políticas Públicas em Educação (GEPEPEE - UENP), Grupo de Pesquisa Teoria Crítica: Filosofia, Educação e Cultura (UNESP) e Grupo de Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil – GT HISTEDBR Norte Pioneiro/PR. Contato: joahadich@uenp.edu.br

Karina Gaspar de Oliveira

Licenciada, mestre e doutora em Filosofia. Especialista em Revisão de Textos. Professora de Filosofia e Filosofia em Espanhol em uma escola bilingue (SEEDUC-RJ). Possui DELE (Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira) nível C2. Revisora e tradutora de trabalhos acadêmicos. E-mail: karinagaspar.oliveira@gmail.com.

Maria Amoras

Doutorado em Antropologia; Professora efetiva do Curso de Graduação e Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Pará (FASS-PPGSS-UFPA/BR); Líder do Grupo de Pesquisa Interfaces: relações étnico-raciais, gênero, geração e corpo em territórios Amazônicos (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPQ); Coordenadora do Programa de Ensino IQ-Conhecimento e Resistência: apoio à aprendizagem de indígenas e quilombolas estudantes na Universidade Federal do Pará – UFPA/BR. Email: samoras@ufpa.br / mmaria.amoras@gmail.com

Maria Cristina Cavaleiro

Pós-doutora e Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), Mestre em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e licenciada em Educação Física e Pedagogia. Professora Associada do Curso de Pedagogia / *Campus* de Cornélio Procópio, da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Integrante e líder do Grupo de Pesquisa e Ensino em Políticas Públicas em Educação (GEPEPEE - UENP) e integrante do Grupo de Estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual (EdGES/FE/USP). Contato: mariacristina@uenp.edu.br

Tiago Tendai Chingore

Pós-doutorado em Educação, pela UEPA-Brasil, Doutor em Filosofia pela Universidade Pedagógica de Moçambique, com Estágio Científico Avançando (Sandwich) na Universidade Federal do Ceará-Brasil. Mestre em Educação/Ensino de Filosofia pela Universidade Pedagógica-Moçambique. Graduação em Ensino de Filosofia, pela Universidade Pedagógica de Moçambique na Delegação da Beira. Professor Auxiliar afecto ao curso de Filosofia na Universidade Licungo, Faculdade de Educação, Departamento de Filosofia e Ciências Sociais. Docente convidado na Universidade Federal do Piauí-Brasil, actua no programa de Graduação e Pós-graduação em Filosofia Profissional; Pesquisados do Grupo de Pesquisa Paulo Freire e Educação; Membro da Integra-Sul, Pesquisador do CEDECA. <http://lattes.cnpq.br/0255734111704714>

ÍNDICE REMISSIVO

A

- Alemanha 9, 19, 74, 75, 76, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 89, 92, 97
Amazônia 10, 117, 124, 129
Antonio Gramsci 7, 10, 132, 133, 140, 144
Autonomia 9, 24, 26, 45, 46, 54, 62, 63, 64, 68, 69, 70, 71, 72, 83, 86, 90, 92, 102, 105, 127, 133, 139
Autoritarismo 68, 94, 95, 97, 111, 112

B

- Barbárie 9, 63, 74, 75, 78, 79, 80, 81, 87, 88, 89, 90, 92, 95, 96, 97, 111, 112
Benjamin 7, 8, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31
BNCC 65, 147

C

- Capitalismo 15, 30, 120
Cotas para negros 124, 128, 130
Cultura 9, 17, 31, 33, 37, 39, 42, 53, 60, 61, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 100, 108, 109, 111, 112, 120, 121, 123, 124, 126, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 142

D

- David Hume 7, 8, 32, 37, 42, 44
Democracia 5, 8, 9, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 67, 95, 98, 103, 104, 105, 111, 112, 114, 124
Democratização 8, 10, 53, 115, 116, 118, 119, 120, 124, 126, 129, 131
Desigualdades 45, 48, 51, 60, 68, 71, 126, 127, 128
Ditadura 50, 67, 96, 97, 108, 112

E

- Educação 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 20, 21, 23, 28, 29, 30, 31, 44, 54, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144
Educadores 70, 109, 111
Emancipação 7, 10, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 87, 98, 104, 105, 113, 114, 121, 132, 137, 138, 143
Emancipação humana 63, 65, 67, 68, 71, 137, 143
Ensino 8, 10, 28, 33, 43, 66, 68, 75, 81, 88, 89, 90, 91, 99, 103, 105, 108, 109, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 126, 128, 129, 130, 140, 143, 146
Ensino Médio 8, 33, 34, 41, 65

Ensino superior 10, 89, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 126, 127, 129, 130, 131
Escolas 9, 15, 21, 28, 29, 33, 43, 70, 88, 89, 90, 92, 100, 102, 103, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 115, 117, 118, 121, 122, 123, 126, 140
Escola unitária 136, 140, 141, 142
Estudantes 67, 107, 111, 115, 117, 118, 120, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 148

F

Fascismo 9, 94, 95, 113
Filosofia 14, 16, 20, 29, 32, 33, 34, 35, 38, 39, 41, 43, 44, 61, 72, 96, 113, 130, 145, 146, 147, 148
Filosofia da práxis 10, 132, 133, 134, 135, 136
Formação 7, 9, 10, 11, 14, 17, 20, 21, 29, 48, 63, 65, 66, 70, 71, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 99, 105, 107, 108, 109, 110, 112, 115, 116, 117, 121, 124, 128, 129, 131, 139, 140, 141, 142, 143, 147

G

Gramsci 7, 10, 132, 133, 134, 135, 136, 139, 140, 141, 142, 143, 144

H

Homeschooling 9, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 111, 112

I

Inclusão 5, 51, 55, 99, 103, 119, 124, 126, 128

K

Kant 7, 9, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 145

L

Leitura 17, 24, 25, 26, 27, 38, 42, 62, 67, 68
Liberdade 25, 26, 44, 56, 59, 62, 64, 66, 71, 73, 79, 94, 104, 137
Língua 9, 33, 38, 75, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 103
Linguagem 17, 20, 23, 30, 80, 81, 82, 83, 86, 89, 91, 92, 128

M

Manoel de Barros 13, 14, 30
mercadoria 65, 115, 116, 118, 120, 121, 122, 123, 129
Moçambique 7, 8, 10, 45, 49, 50, 52, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 129, 130, 146, 148
Modelo democrático 54, 55, 56, 97
Moralidade 64, 66, 67, 71, 100
Movimento negro 124, 126, 130

N

Nazismo 94, 97, 113
Negros 57, 124, 125, 128, 130
Ngoenha 7, 8, 9, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60

Nietzsche 7, 9, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 145

O

Omnilateralidade 136, 138, 143

P

Paulo Freire 7, 9, 62, 67, 68, 71, 72, 105, 148

Pedagogia 62, 66, 72, 77, 87, 88, 144

Política 5, 7, 10, 11, 30, 32, 42, 46, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 56, 58, 59, 60, 61, 69, 72, 75, 76, 94, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 107, 109, 111, 112, 113, 114, 117, 120, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 140, 141, 143

Política Afirmativa 126, 127, 128, 129

Práxis 10, 31, 132, 133, 134, 135, 136, 137

R

Reconciliação 8, 9, 45, 46, 47, 48, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60

Reminiscências 7, 13, 14, 15, 17, 22, 23, 28, 29

W

Walter Benjamin 7, 8, 14, 16, 29, 31

Visite

www.coletaneascientificas.com



EDITORA
SCHREIBEN