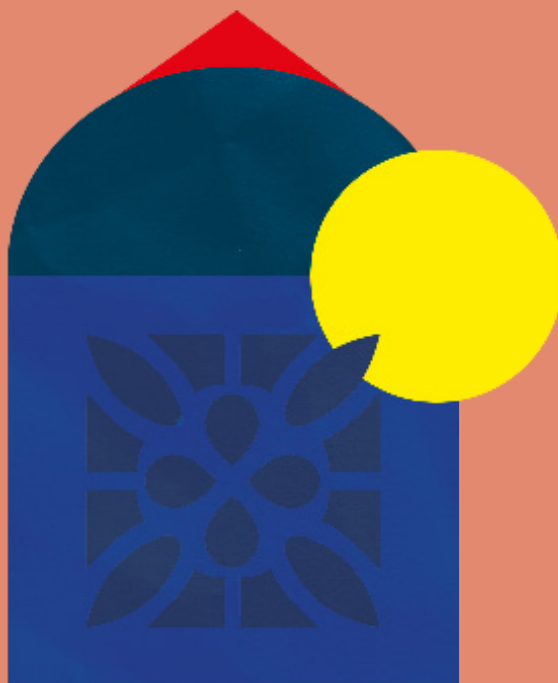




SÉRIE: COLEÇÃO GEPIFHRI

Temas e Abordagens em Filosofia e Educação

ORGANIZADORES:

Raphael Guazzelli Valerio

Leonardo Borges Reis

Izaquiel Arruda Siqueira

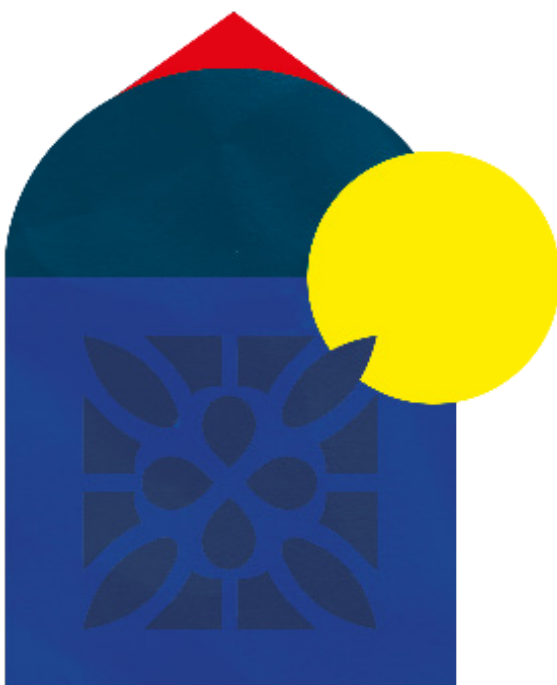
Maria Clara Marques Izidio

Gabriel de Moura Cavalcanti





Temas e Abordagens em Filosofia e Educação



SÉRIE: COLEÇÃO GEPIFHRI

Temas e Abordagens em Filosofia e Educação

ORGANIZADORES:

Raphael Guazzelli Valerio

Leonardo Borges Reis

Izaquiel Arruda Siqueira

Maria Clara Marques Izidio

Gabriel de Moura Cavalcanti

SÉRIE: COLEÇÕES GEPIFHRI

Coordenação:

Raylane Andreza Dias Navarro Barreto - UFPE

Maria da Conceição Silva Lima – UFPE

Comissão editorial:

André Gustavo Ferreira da Silva , Arnaldo Martins Szlachta Júnior, Catarina Carneiro Gonçalves, Paulo Julião da Silva, Maria da Conceição Silva Lima, Raphael Guazzelli Valerio, Raylane Andreza Dias Navarro Barreto, Viviane de Bona.

Revisão: Ellen Amanda Silva de Lima

Capa: Rodrigo Victor

Projeto gráfico: Rodrigo Victor

Diagramação: Raquel Barreto Nascimento

Catálogo na fonte:

Biblioteca Kalina Ligia França da Silva, CRB4-1408

T278 Temas e abordagens em filosofia e educação [recurso eletrônico] /
 organizadores : Raphael Guazzelli Valerio... [et al.]. – Recife : Ed.
 UFPE, 2020.
 (Coleção GEPIFHRI)

Vários autores.

Inclui referências.

ISBN 978-65-86732-74-0 (online)

1. Educação – Filosofia. 2. Educação – Estudo e ensino. 3. Filosofia.
4. Civilização moderna. 5. Utopias. 7. Comunicação de massa e crianças
– Filosofia. 6. Feminismo – Filosofia. I. Valerio, Raphael Guazzelli (Org.).
II. Título da coleção.

370.1

CDD (23.ed.)

UFPE (BC2020-106)

Apresentação da “Coleção GEPIFHRI”

O Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinar em Formação Humana, Representações e Identidades - GEPIFHRI tem o prazer de lançar, junto com a Editora da Universidade Federal de Pernambuco, o primeiro de muitos livros que comporão a “Coleção GEPIFHRI”. A ideia da parceria entre o GEPIFHRI e a Edufpe, longe de ser um projeto que vise qualquer tipo de lucro ou ganhos monetários, tem o nobre objetivo acadêmico de publicar os trabalhos dos alunos da graduação e pós-graduação que tiveram destaque em seus trabalhos, frutos das disciplinas que cursaram. Não é raro professores/as se depararem com trabalhos autorais, muito bons e que merecem ser divulgados. A ideia que nos motiva é, justamente, a de que muitas vezes os alunos cumprem muito bem aquilo que foi soliciitado em sala de aula e que, por falta de incentivo, informação ou mesmo de espaço apropriado, não procede com a publicação.

Com foco nos pesquisadores em formação é que nasce a Coleção GEPIFHRI. O que nós, membros do grupo, pretendemos é criar um espaço qualificado, seguindo as orientações e normas editorais e acadêmicas para que nossos alunos e alunas possam escoar suas produções e que se sintam, com ele, também estimulados a fazer parte do projeto que não tem outro desígnio a não ser fazer valer a pena a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Por certo é um projeto modesto, mas com muitas expectativas de constar como uma ação frutífera e com ganho de causa para a UFPE que privilegia desde cedo a pesquisa e a sua divulgação.

Raylane Andreza Dias Navarro Barreto
Maria da Conceição Silva Lima

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

SOBRE TEMAS E ABORDAGENS EM FILOSOFIA E EDUCAÇÃO

Raphael Guazzelli Valerio

Leonardo Borges Reis

Izaquiel Arruda Siqueira

CAPÍTULO 2

PROCESSO CIVILIZADOR E FORMAÇÃO HUMANA NA MODERNIDADE OCIDENTAL

Maria Clara Marques Izidio

CAPÍTULO 3

KARATÊ KID (1984) E A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA: A PEDAGOGIA DO SR. MIYAGI COMO RECURSO DIDÁTICO NA FORMAÇÃO DE DOCENTES

Emmanuel Nascimento de Carvalho de Brito

CAPÍTULO 4

A PERCEPÇÃO DAS SOCIEDADES E DE CONTROLE E O CONSUMO INFANTIL

Nyria Correia da Silva Lira

CAPÍTULO 5

A FILOSOFIA DE SÓCRATES: O QUESTIONAMENTO COMO CRIME DE ESTADO

Keyla Patrícia da Silva Macena

CAPÍTULO 6

UTOPIA - TRADIÇÃO LITERÁRIA INQUIETANTE

Gabriel de Moura Cavalcanti

CAPÍTULO 7

A ESCOLA REVISITANDO A DIÁSPORA

Beatriz Pereira dos Prazeres

João Carlos Barreto de Sá Teles

CAPÍTULO 8

FILOSOFIA E FEMINISMO: PERSPECTIVAS DE GÊNERO, RAÇA E CLASSE

Luciana Wathisa

Natália Honorato

CAPÍTULO 1

SOBRE TEMAS E ABORDAGENS EM FILOSOFIA E EDUCAÇÃO

Raphael Guazzelli Valerio

Leonardo Borges Reis

Izaquiel Arruda Siqueira

Introdução

A aparente diversidade de assuntos propostos neste livro talvez suscite no observador desavisado a sensação de que os temas nem sempre coincidem. Ao elaborar a leitura mais dedicada, no entanto, as idas e vindas dos capítulos revelam um exercício já plenamente filosófico. Já não dizia o velho Rousseau que entre caminhar e pensar não há separações tão radicais como poderia transparecer? Tal é o trabalho dos autores que nos colocam a caminhar sob diferentes paisagens. Outro mérito dos artigos aqui coligidos está no emprego do melhor da tradição filosófica crítica. A cabotina pretensão de esgotar as possibilidades e formas não é, definitivamente, o que se nota no corpus do texto. Caminhar para fugir aos reducionismos e lugares comuns, parece-nos esse o adágio proposto pelos autores.

E, por falar em temas e abordagens neste sinuoso caminho da reflexão filosófica no campo da educação, podemos selecionar o rico conceito de *bildung*, de que lançam mão os autores, uma vez que com ele temos a ideia de que a educação não é apenas da ordem do fato ou do real, pois se assim o fosse somente caberia à filosofia restituir com seus fundamentos o direito de existência do fenômeno. Desse modo, a forma ideal da boa educação, com sua moralidade eficiente e unívoca, ou mesmo a formação e administração dos corpos para a simples contemplação do que é, nada disso compreende o papel da filosofia quando imbricada com o campo educacional da *bildung*. Ainda no seu nascedouro grego, os sofistas, aqueles filósofos que educavam para o falar e pensar cidadão, tinham por objetivo central a educação dos homens para

a atividade constituinte na ecclèsia. Dessa forma, a retórica não era o ponto de chegada, mas sim a condição de qualquer partida.

Com isso, poderia soar trivial o reconhecimento da racionalidade e da processualidade histórica presentes nos temas candentes da filosofia da educação, entretanto nunca é demais lembrar que essa constatação permite, afinal, que nos atentemos para o espaço soberano da produção do sentido como traço fundamental (desde a chamada virada linguística da filosofia). Nós superamos e devemos continuar a superar a mera elaboração de artefatos. Neste sentido, permitimos-nos lembrar que aquilo que muitas vezes é traduzido ou entendido por práxis (prática ou fazer), talvez não corresponda exatamente ao que aparece na filogênese do conceito. Marx, por exemplo, reconhecia na práxis aquela atividade cujo sentido se torna mais latente no ato humano espontâneo, no entrecruzar das relações dos homens com a natureza e com os demais entes do mundo social. Por essa razão, a ação humana, no conceito de práxis, não está reduzida a uma concepção finalista, universal ou total da história.

Se na filosofia da práxis não há uma direção universal ou total, torna-se mais claro o cuidado com que Marx concebia o futuro. O sentido do futuro é sempre a impossibilidade, logo resta ao pensamento articular uma análise fidedigna do passado, das camadas da história acumuladas pela sociedade, tal como produzir da forma mais concreta possível a análise do presente e por meio da filigrana desse processo se revelará a lógica do possível decurso dos acontecimentos. Não há um fim da balança agindo à parte do tempo histórico, o sentido de exterioridade é captado pelos homens apenas se estes compreenderem a experiência adquirida e, se dela desejarem extrair conclusões para transformar *sic et simpliciter* a história.

O chamado fim inevitável da história, ou mesmo do sociometabolismo do capital, não possui nada de inevitável. No próprio desenrolar dos processos, com ou sem teleologia, sabemos que, cedo ou tarde, das formas históricas contraditórias são cobrados pesados tributos. Ou não seria a educação neoliberal, empreendedora, lastreada pelo salve-se quem puder dos indivíduos atomizados, uma planta podre desde a raiz? Não é preciso futurologia para prever o destino a que nos conduz o processo educativo hegemônico contemporâneo. Por isso, o que se espera de uma práxis educativa emancipadora é justamente a capacidade de previsibilidade e de julgamento sobre os conteúdos históricos. Dessarte, a tarefa fundamental é fugir ao fatalismo, esperar pelo caos que se aproxima pode se mostrar patológico, daí a necessidade de interpretar e de propor novas formas de sociabilidade.

Um dos principais desdobramentos das sociedades modernas talvez resida neste ponto: não compreender as transformações sociais como naturais. Se não há história universal, tampouco haverá educação universal. O sentido de nosso fazer histórico é relativo às relações inter-humanas concretas, por isso tamanha é nossa experiência de desamparo. Estar diante da história e entendê-la como criação radical, auto-instituição permanente, tal é o desafio que se impõe à educação filosófica. A filosofia não é um saber exaustivo como queria Hegel, tampouco se trata do reflexo de uma história acabada, previamente desenhada. Aos conceitos – sob o crivo de uma práxis educativa libertadora –, deve-se restituir uma filosofia da atividade inter-humana como força predecessora aos fenômenos.

Assim, superar a dialética da matéria ou das coisas pela dialética das coisas enquanto pensadas, não refazendo Hegel e retornando a dialética ao mundo da ideia, mas sim reconduzindo-a aos homens, ao mundo do trabalho em que estes se fazem e se refazem (tal como são explorados e submetidos). Dessarte, interessa, então, essa dialética dos homens que empreendem a transformação da natureza e das relações sociais. No modo de ser do *anthropós* (ἄνθρωπος), como destacou Merleau-Ponty (1953), “a contingência do acontecer humano deixa de ser uma falha lógica da história para ser sua condição.”

E tomamos a contingência não apenas como mera indeterminação, mas também como aquilo que Cornelius Castoriadis denominou criação radical, isto é, a criação do mundo social-histórico como relação ontológica. Desse modo, o sentido histórico, quando sobredeterminado, torna os acontecimentos saturados de sentido. Com isso, a necessária crítica à filosofia herdada reside, então, aqui: no modo de ser do plano social-histórico, na sua instauração, na transformação e até mesmo na sua própria existência que foi tomada numa lógica de determinação cuja causalidade surge de fontes externas ao próprio fenômeno social.

No âmbito da filosofia da educação, as consequências da reflexão ontológica sobre a condição social-histórica possui repercussões de grande importância. Recordemos que a atividade filosófica, com sua origem na Grécia, pressupôs um enfrentamento das coisas do homem, sua moral, leis e entre outros por meio da exigência de uma reflexão sem limites. Tal atividade filosófica, a bem da verdade, necessitou de muitos séculos de gestação até que ocorresse o rompimento definitivo com o chamado despotismo oriental. Em certo sentido, podemos dizer que a filosofia é a mais incisiva consequência desta ruptura com a clausura cognitiva que imperava desde então na história. Para isso, precisamos citar dois helenistas na tentativa de lastrear nossa argumentação, Vernant (2012,

p.142) enfatizou que foi

no plano político que a Razão, na Grécia, primeiramente se exprimiu, constitui-se e formou-se. A experiência social pode tornar-se entre os Gregos o objeto de uma reflexão positiva, porque se prestava, na cidade, a um debate público de argumentos. [...] o homem não se separa do cidadão, a *phrónesis*, a reflexão, é o privilégio dos homens livres que exercem correlativamente sua razão e seus direitos cívicos.

Já Castoriadis(2002, p. 278) dizia que

antes da Grécia, e fora da tradição greco-ocidental, as sociedades são instituídas segundo um princípio de completa clausura (*clôture*): nossa visão do mundo é a única que tem um sentido e é verdadeira – as ‘outras’ são estranhas, inferiores, perversas, malignas, desleais, etc. Como observava Hannah Arendt, a imparcialidade veio ao mundo com Homero [...]

A preocupação com o outro nos gregos é a manifestação, antes de tudo, daquele aspecto da atitude interrogadora e crítica diante às instituições que acompanhavam o espírito do tempo do movimento democrático e filosófico. Entendemos, assim como Castoriadis, que a cisão política profunda com o mundo oriental resultante do afloramento da democracia clássica não é um artefato de mera curiosidade histórica, o fenômeno grego abre uma brecha de consequências ontológicas. Isto é, de acordo com o filósofo franco-grego, o que os Gregos inauguram não é simplesmente um conhecimento taxonômico, uma vez que refletir sobre a democracia e a filosofia, criações profundamente imbricadas, significa deparar-se com um projeto de autonomia e, ao mesmo tempo, “meditar sobre as condições sociais e históricas do próprio pensamento.”

A tese de que a história é criação, ou seja, criação de formas radicalmente novas, implica igualmente desvelar que sob o domínio do social-histórico opera a lógica determinista, chamada por Castoriadis de conjuntista-identitária ou *conídica*, sem a qual as bases lógicas do pensamento não poderiam se estruturar. A lógica *conídica* atua por classificações, relações, estabelecimento de parâmetros e tem por fundamento em um primeiro estrato com que se depara o vivente, o biológico-natural. Contudo, a criação do sentido no mundo humano (o *lôcus* da linguagem, dos signos, da significação) inaugura uma segunda natureza. No domínio da psiquê, essa segunda natureza nos coloca diante do abismo, do caos, do sem-fundo, e a psiquê é a marca dessa “ruptura da organização regulada do vivo.”

Mais uma digressão se impõe, o domínio do sentido da linguagem deveria, num primeiro momento, estar resolvido pela oclusão monádica, saturada de sentido, mas é justamente aí que surge o problema da formação, da fabricação social do indivíduo. Neste domínio, o magma de significações sociais que se oferecem ao psiquismo, recobrando tudo como condição para a persistência do indivíduo, já é a renúncia “a criar o nicho ontológico estreito no e pelo qual vive o animal, o qual só dá ser e sentido ao que o ser e o sentido estão já para ele funcionalmente assegurados.” (CASTORIADIS, 1985, p. 104).

Vamos nos permitir o salto – afinal, o espaço aqui é estreito – e afirmar, então, que neste domínio como segundo estrato se torna inteligível a tese castoriadiana de que história é criação; criação de formas totais de vida humana, e as formas sociais-históricas não são ‘determinadas’ por ‘leis’ naturais ou mesmo históricas, dado que a democracia grega revelou o homem como medida de si mesmo no ato da criação social-histórica.

Sófocles descreveu com grande primor o *zeitgeist* que imperava nos ares da democracia. No primeiro estásimo de *Antígona*, escuta-se do coro que “a voz, o pensar volátil e as urbanas leis das assembleias, ela as ensinou a si mesma.” Certamente, não é por acaso ouvir do coro, manifestação da voz popular, que são os homens que se deram a política e as leis. O exercício comparativo dos registros antropológicos, arqueológicos e historiográficos do mundo ocidental nos fará contrastar a radical ordem de coisas estabelecida pelos gregos. Na regra das sociedades humanas, em quase sua totalidade, impera a auto-ocultação da sociedade, o desconhecimento dela daquilo que corresponde ao seu próprio ser: a criação de formas sócio-históricas. A atividade instituinte, desta forma, sempre foi colocada de fora da esfera da ação humana, atribuída ao sortilégio dos deuses ou à voz dos ancestrais.

As razões pelas quais as sociedades se deixam levar a essa oclusão cognitiva é talvez melhor compreendida pelos antropólogos. Sendo assim, a inalterabilidade como vetor fundamental do mundo sócio-histórico funciona como uma espécie de anticorpo social, para utilizar uma analogia demasiado rasa, no sentido de preservar e estabilizar frente ao caos abismal que as formas sócio-históricas carregam em sua genética. Por isso, a filosofia não é atividade fortuita ou natural, tampouco domínio técnico ou extratemporal. Trata-se, sim, de um projeto de autonomia, de autoconsciência e de auto-instituição explícita da sociedade e de suas formas. Mas quem educará os homens e mulheres para tal finalidade? Cremos que este livro oferece muito dessas respostas. Tratemos, então, da estruturação da presente obra.

No capítulo um, intitulado de processo civilizador e formação humana na modernidade ocidental, podemos encontrar uma reflexão em torno de um ideal de formação humana recorrente de duas perspectivas de Estado. Tais perspectivas são as dos ingleses, dos franceses e dos alemães. Para isto, a autora, Maria Clara Izidio, lança mão dos escritos de Nobert Elias, Michel Foucault, Pedro Pagni e, principalmente, de Immanuel Kant, dentre outros, a fim de fundamentar sua reflexão. Além disso, o conceito de civilização será fundamental para explicar sobre o que cada sociedade – inglesa, francesa e alemã – considera como formação humana.

Este artigo está dividido em duas seções, além da introdução e considerações finais, em que a autora nos coloca diante dos ideais de formação das sociedades citadas acima dentro da época moderna, pois é nela que surge um novo contexto social: formação dos Estados absolutistas, que instalaram formas mais regulatórias e burocráticas da vida humana, de nascimento das culturas nacionais, de saída do teocentrismo para o antropocentrismo, da supremacia da razão, dentre outros fenômenos. Todos esses acontecimentos influenciaram o modo como a Inglaterra, a França e a Alemanha desenvolveram de conceber a educação do homem moderno.

O artigo vai, ainda, deter-se de modo mais específico sobre a concepção kantiana de formação humana, embasado no conceito de esclarecimento de Aufklärung. O filósofo Immanuel Kant é considerado como um dos maiores representantes da Modernidade e de tudo o que ela engendra. Assim, o texto nos possibilita pensar, a partir da filosofia kantiana, a questão do esclarecimento como uma Bildung, dentre outras questões, mostrando-nos que o pensamento do filósofo alemão foi um dos que mais teve influência nas sociedades modernas.

O capítulo dois, Karatê kid (1984) e a epistemologia genética: a pedagogia do Sr. Miyagi como recurso didático na formação de docentes, propicia-nos uma análise do filme Karatê kid como recurso didático para o ensino da epistemologia genética de Jean Piaget na formação de professores/as. Tal pesquisa vai se orientar em torno de alguns eixos que podem ser vistos como os objetivos.

O primeiro eixo será uma análise de como acontecem os processos de ensino/aprendizagem no filme por meio de uma perspectiva piagetiana. Tal percepção leva em conta, sobretudo, os estágios do desenvolvimento elaborados por Piaget: sensorio-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal. Já o segundo e o terceiro eixos procuram observar se e como o Sr. Miyagi, personagem fictício do filme, lançou mão dos mecanismos de ensino/aprendizagem

da epistemologia genética piagetiana em sua prática docente. E o quarto eixo destaca a possibilidade de uso do filme *Karatê Kid* dentro da formação de professores no que diz respeito ao ensino da epistemologia genética.

Por fim, o autor do texto, Emmanuel de Brito, aponta que foi possível observar no filme outros aspectos referentes à teoria piagetiana como, por exemplo, a constante presença dos processos de equilíbrio por meio de acomodação e da adaptação. Daí, considerando essa análise, ele conclui que há a plausibilidade de enxergar a prática como um exemplo da aplicabilidade da teoria.

O capítulo três, a percepção das sociedades de controle e o consumo infantil, é um artigo que busca uma compreensão sobre como se tece a relação entre a comunicação mercadológica da plataforma de compartilhamento de vídeos, o YouTube, e o consumo de seus conteúdos na infância. Para isso, a autora Nyria Lira vai procurar identificar não só a legislação que trata da publicidade no Brasil como também a relação de consumo do público infantil brasileiro e a questão da sociedade de controle e o uso de dados.

Assim, olhando para a legislação, percebe-se que há um amparo à criança contra a publicidade abusiva no Brasil. E ele pode ser encontrado, de algum modo, não só na Constituição Federal (CF/98) ou no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), como também no Código de Defesa do Consumidor e na Resolução nº 163 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA).

A autora segue, ainda, refletindo sobre as estratégias de comunicação mercadológica do YouTube com o público infantil, chamando a atenção para a entrada dos infantes na esfera da internet. Algo muito explícito dessa inserção, são os inúmeros youtubers mirins, que deixaram de ser espectadores para serem produtores de conteúdos de seus próprios canais. Desta maneira, a problemática que envolve a internet caminha, também, por meio do uso dos dados dos usuários infantis, demonstrando que vivemos em uma sociedade de controle.

O quarto capítulo foi escrito pela autora Keyla Macena e está intitulado de a filosofia de Sócrates: o questionamento como crime de Estado. Nele, podemos encontrar um estudo sobre a figura de Sócrates e sua contribuição filosófica no ocidente, tanto no âmbito político como no educacional. A questão da condenação e morte do filósofo aparecerá como um resultado da coerência daquele que se colocou numa posição de negação da verdade na sua forma absoluta e dogmática.

O artigo referido acima se constitui como uma pesquisa bibliográfica, já que todo material utilizado para sua feitura foram textos. Deste modo, os dis-

cursos de Sócrates fizer m parte da fundamentação teórica, sobretudo, os encontrados na obra *Apologia de Sócrates* (2013). Taos discursos, sabemos, foram escritos por seu discípulo Platão, uma vez que Sócrates nunca deixou nada registrado. Os trabalhos de Leno Danner (2010), Stephânia Ferreira (2010) e Jostein Gaarder (2012) também foram fundamentais para a construção desse texto.

Com efeito, além da introdução e considerações finais, o artigo se dividiu em três seções: a primeira, Sócrates em Atenas, que trata um pouco da vida do filósofo na cidade em que viveu na Grécia Antiga. A segunda seção, Filosofia e democracia, que nos possibilita vislumbrar algumas contribuições que o pensamento socrático oferece aos estudos políticos. Por fim, a última seção, o que Sócrates tem a ensinar aos educadores? Ela nos ajuda a pensar sobre a fundamental sabedoria socrática para a docência.

O capítulo cinco traz o título de Utopia – tradição literária inquietante. Esse artigo é fruto de uma pesquisa de trabalho de conclusão do curso de História da Universidade Federal de Pernambuco. Nele, o autor, Gabriel Cavalcanti, busca fazer uma análise histórico-filosófica do conceito de Utopia por intermédio do pensamento de Tomás Morus, criador da palavra. Inclusive, a obra *Utopia* (1997), de Morus, é uma das fundamentações preponderante para o embasamento deste trabalho.

É importante dizer que, neste capítulo, não serão tratadas as experiências sociais dos ideais e utopias enquanto categoria do pensamento de alguns teóricos chamados de socialistas utópicos. Mas, sim, a Utopia enquanto literatura, articulação e mobilização do pensamento de um não-lugar. Para isso, o autor ainda lançará mão dos textos de Châtelet (1993), Claeys, (2013), Foucault (2013), Fukuyama (1992) e Szachi (1992).

Consequentemente, o conceito de Utopia abre margem para várias possibilidades de interpretação que serão refletidas pelo autor por meio de um resgate teórico das ideias de Fantasia, Ideal, Experimento e Alternativa. Desse modo, no conceito de Utopia, pode-se encontrar um tanto de fantasia, já que tem algo relativo ao sonho, ao delírio, a uma cogitação do que é impensado. No ideal, encontra-se um valor tanto moral como social. Já o experimento é percebido enquanto corporificação de uma vivência que antecede o próprio conceito de Utopia, e alternativa em razão de uma insatisfação com a realidade dada.

O sexto capítulo, A escola revisitando a diáspora, apresenta-nos uma problematização da sociedade em que vivemos, considerando que ela é marcada pela divisão de classes, pelo preconceito e racismo. Esses males aprofundam, cada vez mais, a diferença entre as minorias e aqueles que detém o poder econômico.

mico, político e midiático. A evidente pobreza e o desconhecimento da ancestralidade que atinge a população negra é uma das evidências disso.

Com isso, o texto de Beatriz Prazeres e João Carlos Teles propõe trazer à cena as tensões que há entre as ações da indústria cultural frente à formação identitária e cultural negra na educação escolar. Para isso, o pensamento da filósofa, ativista negra, feminista e professora, Angela Davis, será indispensável, uma vez que ela vem contribuindo ao longo dos anos para uma sociedade mais plural e igualitária.

O artigo vai apontar, então, para a urgência da população negra em abraçar suas origens, reconhecendo sua ancestralidade. Contudo, tal emergência nasce a partir da resistência e da promoção da cultura negra nos espaços educativos, uma vez que a escola tem o dever de promover a diversidade e rejeitar toda e qualquer forma de exclusão, preconceito e racismo, assegurando o direito de os/as estudantes negros/as se emanciparem sem precisarem negar suas identidades.

Por fim, o sétimo e último capítulo, intitulado de Filosofia e Feminismo: perspectivas de gênero, raça e classe foi escrito por Luciana Wathisa e Natália Honorato. Ele tem como objetivo visibilizar as narrativas e produções das mulheres, em especial, das mulheres negras em razão do fato de que elas foram as que mais tiveram suas vidas atravessadas pelo racismo, patriarcado, capitalismo e sexismo, marcas históricas e geracionais que ainda residem em seus corpos, mesmo após o jugo da escravidão colonial.

O artigo supracitado é fruto de uma pesquisa bibliográfica em que os textos que foram usados partiram das produções de intelectuais negras, como Djamila Ribeiro (2017, 2018), Joice Berth (2019) e Grada Kilomba (2019). Assim sendo, as autoras pretendem tecer uma crítica à hegemonia e à hierarquia do conhecimento colonialista, branco, heterossexual, católico e capitalista. Podemos encontrar, então, uma nova e subversiva perspectiva de construção teórica, que parte de falas de mulheres que trazem na pele a cor da exclusão.

Os achados dessa pesquisa nos levam à percepção de que há uma exclusão dos saberes das mulheres negras na sociedade como um todo e, sobretudo, nos espaços acadêmicos. A universidade ainda é um ambiente que subalterniza os saberes que fogem ao padrão estabelecido pelo colonizador. Por isso que é necessário enegrecer esse espaço de difusão e de produção do conhecimento, pois em uma sociedade de maioria negra, é questionável o fato de só estudarmos o pensamento de autores homens e brancos e subalternizarmos os saberes das mulheres negras que nunca deixaram de produzir ciência e literatura.

Referências

BETH, Joice. Empoderamento. São Paulo: Pólen, 2019.

CASTORIADIS, Cornelius. Os destinos do totalitarismo & outros escritos. Porto Alegre: L&PM, 1985.

_____. As encruzilhadas do labirinto: os domínios do homem. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

CHÂTELET, F. Dicionário das Obras Políticas. Lins e Manoel Ferreira Paulino. tradução de Glória C. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 1993.

CLAEYS, Gregory. Utopia: a história de uma ideia. Tradução de Pedro Barros. São Paulo: Edições SESC SP, 2013.

DANNER, Leno Francisco. Pensando sobre educação e política: Sócrates, Platão e Aristóteles, ou sobre as bases da educação ocidental – Uma contribuição para o caso brasileiro. SABERES, Natal – RN, v.2, n.5, ago. 2010.

DAVIS, Angela. Mulheres, raça e classe [recurso eletrônico] / Ângela Davis. Tradução de Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

ELIAS, Norbert. O Processo Civilizador: uma história dos costumes. Tradução de JUNGSMANN, Ruy. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

_____. O Processo Civilizador: Formação do Estado e Civilização. Tradução, Tradução, JUNGSMANN, Ruy. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

FERREIRA, B. S; FERREIRA, D. V.; BATISTA, A. G. Sócrates: a defesa da filosofia aplicada à educação para a vida reflexiva – algumas considerações para a autoformação ético-política do educador. Cadernos da FUCAMP, v.10, n.12, p.49-64/2010.

FOUCAULT, Michel. O governo de si e dos outros. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. O corpo utópico, as heterotopias. Posfácio de Daniel Defert. São Paulo: Edições n-1, 2013.

FUKUYAMA, F. O fim da História e o último homem. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

GAARDER, Jostein. O mundo de Sofia. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

KANT, I. Resposta à pergunta o que é o Iluminismo? Tradução de Artur Mourão. In: A paz perpétua e outros opúsculos. Ed. 70. Lisboa:1990.

_____. Ideia de uma história Universal e um ponto de vista cosmopolita. São Paulo. Martins Fontes, 2010.

KILOMBA, Grada. Memória da plantação: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: ed. Cobogó, 2008.

MERLEAU-PONTY, Maurice. Éloge de la philosophie. Paris: Gallimard, 1953.

MORUS, Sir Tomás, Santo, 1478-1535. Utopia. Porto Alegre: L&PM, 1997. Tradução de Paulo Neves

PAGNI, P. Esclarecimento e Educação em Kant: entre dois olhares. In: Lago, C. & Farinon, M. (orgs). Articulações entre Esclarecimento e Educação. Campinas. Mercado das letras, 2015.

PLATÃO. Apologia de Sócrates e Críton. São Paulo: Hunter Books, 2013.

RIBEIRO, Djamila. O que é lugar de fala? São Paulo: Letramento, 2017.

_____. Quem tem medo do feminismo negro? São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ROUSSEAU, J. O contrato social. Trad. Antonio de Pádua. 3. ed. São Paulo. Martins Fontes, 1996.

_____. Emílio ou Da educação. São Paulo: Martins Fontes, 2004. Tradução de Roberto Leal Ferreira.

SZACHI, Jerzy. Utopias ou a felicidade imaginada. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1972. Tradução de Rubem César Fernandes.

VERNANT, Jean-Pierre. As origens do pensamento grego. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

CAPÍTULO 2

PROCESSO CIVILIZADOR E FORMAÇÃO HUMANA NA MODERNIDADE OCIDENTAL

Maria Clara Marques Izidio

INTRODUÇÃO

O processo civilizador na modernidade ocidental perpassa por um ideal de formação humana recorrente de duas perspectivas de Estado, uma de ingleses e franceses e outra dos alemães. Norbert Elias em seus livros *O processo civilizador: uma história dos costumes* (1994) e *O processo civilizador: Formação do Estado* (1993), apresenta as sociedades ocidentais dentro de um Estado absolutista. Assim, usaremos as obras supracitadas para fundamentar nosso texto, além dos escritos de alguns intelectuais, como os de Immanuel Kant: *Idéia de uma História Universal de um Ponto de Vista Cosmopolita* (2004) e *Resposta à Pergunta: que é o Iluminismo* (1990); de Pedro Angelo Pagni *Articulações entre Esclarecimento e Educação* (2015) e de Michel Foucault *O Governo de si e dos Outros* (2010), para aprofundar nossa compreensão a respeito do tema proposto.

No decorrer do texto trabalharemos com os conceitos de civilização para as sociedades inglesas, francesas e alemãs, além de explanarmos a respeito do que cada uma considerava como formação humana. E, para ressaltar como o processo civilizador ocorreu no ocidente e discorrer sobre o Estado na sua relação com o processo civilizador, usaremos os escritos de Kant, que vivenciou e escreveu sobre essas transformações sociais. Por meio disso, embasaremos nossa discussão.

MODERNIDADE E PROCESSO CIVILIZADOR

Com a modernidade, surge um novo contexto político, ocorre a formação dos Estados absolutistas nos quais o poder é centralizado, são instalados aparelhos mais regulatórios e burocráticos, acontece o processo que leva ao nascimento das culturas nacionais, os homens saem do teocentrismo para o antropocentrismo, entrando num processo de racionalização do mundo, assim a razão passa a ser usada para organizar a sociedade e também para explicar os fenômenos.

É nessa época da história, portanto, que surgem novos ideais de formação humana. Modelos esses que tinham como eixo o processo civilizador. Ou seja, existia um ideal de homem a ser formado e, além da cultura e dos costumes, eram as instituições presentes no Estado as responsáveis por essa formação: primeiro instituíram nos homens o sentimento de culpa, vergonha e, depois, de autocontrole.

Nas sociedades ocidentais, o ideal de civilização estava ancorado, de acordo com Elias (1993), no controle dos comportamentos selvagens. Assim, “as atividades humanas mais animais são progressivamente excluídas do palco da vida comunal e investidas de vergonha.” (ELIAS, 1993, p. 193). De maneira inicial, por meio “de uma regulação de toda a vida instintiva e afetiva por um fim de autocontrole, torna-se cada vez mais estável, uniforme e generalizada.” (Ibidem, p. 194). E, progressivamente, pelo próprio Estado, que se colocava como regulador de condutas. Nele, os indivíduos, para viver em coletividade, precisavam abandonar seus comportamentos selvagens, civilizando-se pela aquisição dos costumes e dos comportamentos que eram considerados adequados.

Para viver em sociedade e, principalmente, para conviver com a nobreza, os indivíduos precisavam se distanciar de seus comportamentos de plebe, passando a se habituar com os comportamentos da corte, internalizando-os. A corte, por sua vez, para se distanciar das classes mais populares, vai adquirindo e internalizando, cada vez mais, regras de etiqueta. Isso fazia com que eles se diferenciasssem, impossibilitando a inserção de outras classes na nobreza.

As sociedades que mais utilizavam esse ideal eram as francesas e as inglesas. Para elas, o processo civilizador estava diretamente ligado à formação humana. Porém, uma formação apenas exterior, na qual os indivíduos aprendiam a controlar a selvageria e a rudeza por meio de regras de comportamento.

E para conviver com a nobreza, os indivíduos precisavam se autocontrolar o tempo todo, a fim de que seus antigos comportamentos não transparecessem. Dessa forma, e aos poucos, a nobreza foi abrindo espaço para alguns indivíduos, principalmente os burgueses mais abastados. Contudo, para conseguir títulos, esses indivíduos precisavam estar sempre dispostos a encarnar o modo de vida da corte.

Todavia, como esse civilizar-se acontecia de forma exterior, os indivíduos acabavam não sabendo lidar com seus impulsos, o que lhes causava grande frustração, pois as classes populares dessas sociedades tinham uma vida desnudada, por assim dizer, livres para viver seus impulsos, comportando-se da forma que queriam. Desse modo, pode-se afirmar que o cotidiano dos plebeus era mais autêntico, já que não precisavam viver por trás de máscaras, como fazia a nobreza.

Nesse cenário, o modelo francês de civilização impactou bastante a sociedade alemã, que começou a utilizar os ideais de civilização dos franceses e ingleses – baseados nas aparências, tendo a formação humana como um processo exterior. Em outras palavras, os cidadãos precisavam autorregular-se, controlar suas condutas e comportamentos de acordo com os costumes da corte, para que pudessem ser inseridos nela, pois “na França eram mais baixas as barreiras de classe e incomparavelmente mais íntimos os contatos sociais entre elas.” (ELIAS, 1994, p. 53). Para conviver com a corte, então, os burgueses precisavam adotar um comportamento de aparências, adotando uma formação exterior.

KANT: ESCLARECIMENTO E FORMAÇÃO HUMANA

O Imerso na modernidade, observando os padrões de civilização da época, Immanuel Kant, como um Iluminista defensor do uso da razão, busca conceituar o que seria o Iluminismo: “a saída do homem da sua menoridade, de que ele próprio é culpado.” (KANT, 1990 p. 1). Essa menoridade, por sua vez, estaria relacionada com a falta de coragem do homem de fazer uso de seu entendimento (PAGNI, 2015). Ou seja, ele não pensava por si mesmo, tinha preguiça de fazer esse exercício, por isso, acabava deixando que os outros pensassem por ele.

Aceitando ter seu pensamento controlado por tutores, a liberdade dos indivíduos tornava-se parcial, uma vez que não eram incentivados a utilizá-la em sua integralidade. Para Kant, a presença desses tutores fazia com que os

homens se acomodassem a não pensar por si mesmos. O ideal de formação desses indivíduos era bastante restrito, pois, à medida que se baseavam na reprodução, eles não refletiam nem questionavam, deixando que as informações recebidas pelos tutores os direcionassem.

Assim, os tutores transmitiam às pessoas a necessidade de ter alguém para guiá-las. E elas, por falta de coragem, acabavam fazendo uso dos tutores e de suas ideias, não cultivando o seu próprio entendimento, mas sim internalizando o dos outros. O próprio Kant (PAGNI, 2015) acreditava que a liberdade era imprescindível ao homem, porque quanto mais ele é livre para pensar, mais se constituiria como um indivíduo autêntico. Porém, isso não acontecia em sua época. Ao contrário, as pessoas eram incentivadas apenas a obedecer.

De acordo com Pagni (2015), Kant, com seus ideais, torna-se o representante dos burgueses na Alemanha. Esses sujeitos, com a expansão do capitalismo, foram ganhando cada vez mais espaço na sociedade alemã. Contudo, não se sentiam representados pela nobreza, pois observavam que ela havia perdido sua autenticidade, adequando-se aos padrões ingleses e franceses de civilização.

Para os alemães, o civilizar-se perpassava por um processo interior, devendo ocorrer de dentro para fora, tendo em suas ideias de formação humana e civilização divergência dos ingleses e franceses. Estas ideias deveriam passar por um aprofundamento, de modo que os alemães criaram todo um novo léxico para pensar seu ideal de civilização. Esse léxico compreende: cultura (Kultur), na qual os indivíduos deveriam apropriar-se da cultura produzida através dos livros, das artes etc; formação humana (Bildung), que perpassava essa formação interior em que os indivíduos aprenderiam a controlar seus impulsos humanos por meio da moralidade, dessa forma dispunham de seu próprio autocontrole; e educação (Erziehung), na qual, por intermédio dela, os indivíduos aprenderiam a moralidade e a disciplina, além da importância delas para o convívio em sociedade.

Todavia, o filósofo iluminista mostra que esse processo de formação humana não era oferecido às grandes massas. Assim, vai chamar de Aufklärung o próprio esclarecimento do homem, que não era oferecido a todo o povo, mas às classes mais altas. Era uma liberdade individual. Quem não tinha acesso a esse esclarecimento, a exemplo das classes populares, ficava à margem. E isso dificultava a liberdade do pensamento de forma coletiva, que teria como resolução a transformação da sociedade por meio da saída da humanidade da menoridade.

Ampliando essa compreensão, Kant mostra que a grande questão da liberdade do pensamento era a relação entre o uso público e privado da razão. Aqueles que podiam fazer uso público da razão, tinham liberdade para fazer críticas, questionar as leis vigentes, ou seja, podiam opinar para que a sociedade funcionasse melhor. Já em seu uso privado, as pessoas deveriam obedecer as leis e as regras da moralidade, responsáveis pelo bom funcionamento da sociedade, sem questionar. (PAGNI, 2015). Portanto, o uso público da razão permitia a liberdade de pensamento, e o uso privado não. É isso que Kant propõe como premissa para o *Aufklärung*.

Podemos dizer que o ponto central do Iluminismo é a saída do homem de sua menoridade, na qual ele passará a fazer uso de seu próprio pensamento. Porém, Kant entende que, em sua época, isso ainda não poderia acontecer, pois os homens não eram esclarecidos, tampouco moralizados. Deste modo, o processo do esclarecimento seria tardio, pois os homens utilizavam o pensamento de outros para formar os seus. Neste sentido, o autor diz que

a preguiça e a cobardia são as causas de os homens em tão grande parte após a natureza os ter há muito libertado do controle alheio continuarem, todavia de bom grado menores durante toda a vida; e também de a outros se tornar tão fácil assumir-se como seus tutores. (KANT, 1990, p.1).

Kant encontra no uso da razão o limite do pensar humano, ressaltando que, em sua época, as pessoas faziam uso de tutores por falta de coragem de usarem sua própria razão. Dessa forma, é na questão do uso público e privado da razão que Kant encontra o limite desse processo, pois só poderia fazer uso, tanto público como privado da razão, aqueles que tivessem acesso a eles e isso ocasionaria uma liberdade parcial e não coletiva, como o filósofo aponta. (KANT, 1990).

Para resolver a questão posta anteriormente, Kant vai entrar no “campo teórico transcendental” (PAGNI, 2015, p.25), buscando encontrar meios para que a liberdade de pensamento não fosse apenas individual, mas sim coletiva. Com o *Aufklärung*, Kant propõe um novo ideal de civilização. Nele, os homens viveriam em um Estado cosmopolita, no qual as decisões seriam tomadas e deliberadas por todas as nações em comum acordo.

Esta nova civilização, por assim dizer, abriria espaço para o uso público da razão e, aos poucos, a humanidade alcançaria o progresso. Para isso, Kant baseia-se na filosofia, fazendo uso de seu caráter educativo, evidenciando

que filosofia e educação precisavam andar juntas, pois, assim, a transformação dos indivíduos poderia acontecer. (PAGNI, 2015).

É com a Aufklärung que o autor supracitado propõe a solução para o limite da liberdade. Para ele, era imprescindível que o homem fizesse uso de sua razão, porém ele precisava entender como fazê-lo, o que quer dizer que deveria saber como poderia fazer esse uso, tanto público como privado de sua razão e as esferas na qual deveriam ser utilizados. Ao fazer uso de sua própria razão, o homem estaria utilizando suas disposições naturais, o que traria dignidade ao povo de forma geral.

Conforme Pagni (2015), a felicidade humana poderia ser alcançada por meio do cultivo de uma autoestima racional que retiraria a vida de aparências que as pessoas levavam, construindo nelas uma formação autêntica, que seria mobilizada por uma mudança interior. Kant, porém, mostra que os homens enfrentam uma dualidade: por um lado, buscam se desenvolver associando-se uns aos outros, o que é de grande importância para o convívio em sociedade; por outro, isolam-se, agindo de acordo com suas disposições egoístas. (PAGNI, 2015).

Assim, para Kant, isso é benéfico, pois tira os homens da inércia e os afasta de um ideal de formação artificial para uma formação que tem como base a cultura, a formação humana e a educação. Esses conceitos, juntos, formariam o indivíduo autêntico, por intermédio da Aufklärung. No entanto, ela encontra seu limite quando os homens agem de acordo com “suas inclinações egoístas” (PAGNI, 2015, p. 27), questionando a organização da sociedade e as leis vigentes.

Pensando em como resolver essa questão, Kant propõe uma solução que vai chamar de lei universal. Tal solução seria uma constituição justa, que garantiria que a vontade do coletivo estaria acima da vontade particular. Assim, independente de classe social, todos deveriam obedecer a essa lei, pois, com ela, os homens compreenderiam que a liberdade do uso da razão não deveria ser individual, e sim de toda humanidade. Mas, para isso, os homens precisavam se reconhecer como seres em construção, inacabados, buscando sempre se aprimorar por meio de uma formação moralizada e autêntica, que teria como força motriz a liberdade para agir.

Porém, essa liberdade seria uma liberdade com coerência, isto é, uma liberdade pública, baseada na obra de Jean Jacques Rousseau, O contrato Social (1996). Nela, há uma compreensão na qual os indivíduos abririam mão de seus direitos particulares em prol do coletivo. Deste modo, o Estado passaria a

protegê-los, a liberdade baseada no Imperativo Categórico garantiria o direito de todos dentro de um Estado cosmopolita, respeitando os limites propostos para que tivessem uma boa convivência.

É perceptível uma grande influência de Rousseau nas obras de Kant quando discorre a respeito da formação com consciência moral, explicada em *Emílio Ou Da Educação* (2004). Nesta obra, Rousseau quer demonstrar que essa formação construiria a personalidade, ou seja o cidadão autêntico, que não seria corrompido pela sociedade, mas teria comportamentos moralizados, frutos de uma formação de consciência moral desde a mais tenra idade. (PAGNI, 2015).

Pensando nas questões já citadas, Kant busca refletir sobre uma constituição justa que deveria estar articulada com outras nações, para que todas juntas pudessem desenvolvê-la, partindo da ideia de um Estado cosmopolita. Assim, o homem, de acordo com Pagni (2015), poderia livrar-se da selvageria, pois o dever de protegê-los seria agora do Estado, que deveria ser seguro e de direitos, com o poder unificado pelo uso da razão.

Contudo, isso não garantiria que o Estado não sofreria nenhum risco, pois mesmo sendo igualitário, não impedia que as forças egoístas dos homens agissem. Essas forças não seriam eliminadas de forma automática, mas passariam por um processo lento que, ao fim, levariam o indivíduo a controlar internamente esses impulsos, colocando-os em equilíbrio com o seu destino. (PAGNI, 2015). Com isso, então, a *Aufklärung* conduziria o homem a se libertar de seus impulsos, aprendendo a internalizá-los por meio de uma formação interior, baseada nas regras da razão, movendo, assim, a humanidade ao progresso.

Porém, esses ideais ainda não haviam sido alcançados pela humanidade, pois ela ainda vivia sobre os males das aparências e sob a ideia de uma liberdade particular. (PAGNI, 2015). De acordo com Kant (1990), os homens de sua época preocupavam-se em ter uma formação de aparências, vivendo de acordo com os costumes sociais, buscando fazer as coisas para seu próprio bem, e isso os afastava de uma transformação interior e da moralização proposta pela *Aufklärung*.

Na modernidade, a constituição do indivíduo autêntico só seria possível por meio da educação porque os homens seriam formados por meio da *Bildung* (formação cultural), que os direcionaria para um ideal transcendental da humanidade e do seu destino. A *Bildung*, no sentido moderno, seria parte da educação (*Erziehung*). Com a *Erziehung*, o homem se tornaria autêntico e

seria produto da educação, pois ela estabeleceria a disciplina. E isso seria seu lado negativo, já que faria com que os indivíduos se adaptassem às normas da moral, aos regimentos e às normas de comportamentos estabelecidos socialmente por intermédio da razão. E a instrução, como o lado positivo, seria alcançada pela aquisição da cultura produzida no contexto social dos indivíduos. (PAGNI, 2015).

A Erziehung deveria se aplicar a Bildung, por um lado, instruindo os homens para que aprendam e, por outro, ajudando-os a desenvolver todas as suas disposições. Para Kant, a educação levaria o homem à perfeição. (PAGNI, 2015). Desse modo, ela se incumbiria de ajudar o homem, de acordo com Rousseau (2004), a desenvolver todas as suas disposições naturais. Por isso, não poderia ser alcançada de forma automática, mas sim melhorada com o passar das gerações (Pagni, 2015). A Aufklärung ocorreria aos poucos, colocada como responsabilidade dos mais velhos de dar a direção para os mais jovens, ajudando, assim, a formar sua moralidade.

O Aufklärer que essa pedagogia formava seria o que a classe média alemã buscava: a valorização de sua cultura, o resgate da sua identidade. E, para isso, era preciso uma mudança na sociedade. Mas, não como a realizada pela Revolução Francesa, que foi muito sanguinária e violenta, porém como uma mudança interior que transforme o modo de pensar dos indivíduos, a qual seria proporcionada pela educação. (Pagni, 2015).

O gênero humano, segundo diz Kant, busca se estabelecer em um mundo melhor, e a revolução aparece aqui, não como um fato em si, mas como a responsável por criar um sentimento de entusiasmo para esse mundo melhor. O período da modernidade foi marcado por inúmeras revoluções. Diante disso, podemos perceber que ela está muito próxima da Aufklärung, pois em ambas há uma vontade dos indivíduos rumo progresso do gênero humano.

De acordo com a interpretação de Foucault (2010) sobre Kant, elas seriam o sinal de uma tendência, ou seja, com o passar das gerações o gênero humano iria se aprimorando, tornando, então, o esclarecimento possível. Assim sendo, podemos compreender que ambas tinham o intuito de fazer uma transformação social em busca do desenvolvimento do progresso para toda humanidade, com vistas ao esclarecimento, o que ajudaria os indivíduos a se constituírem como autênticos e moralizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto, podemos perceber que existiam diversos ideais de civilização. E esses modelos, por sua vez, perpassavam a educação. Para Kant, filósofo da modernidade, a formação educacional se daria por meio da *Bildung*, que propunha uma formação interior. Percebemos, ainda, que Kant vê a escola como algo bom que ajudaria na formação do indivíduo ao instituir a disciplina desde a mais tenra idade. Consequentemente, a finalidade da educação seria formar um ser humano disciplinado. Para melhor entender, a criança só poderia ser disciplinada se ela recebesse disciplina que vai sendo aprendida e começa sendo imposta, para que, posteriormente, seja internalizada no indivíduo. Assim, forma-se um ser humano moralizado, que se guiaria pela lei universal, baseada no imperativo categórico. (KANT, 1990).

Com isso, a pedagogia proposta por Kant se assemelharia à filosofia, pois ambas levariam o indivíduo a fazer uso da sua razão. Desta maneira, a filosofia seria também uma forma de educação. Podemos encontrar na filosofia kantiana, uma teoria pedagógica fundamentada no sujeito transcendental, que tem uma formação interior, que faz dele um indivíduo autêntico. Por isso que o ideal de formação humana no ocidente se orienta, em grande medida, pelos escritos de Kant, pois ele propôs teorias pedagógicas que levariam a humanidade ao progresso de maneira coletiva.

Foucault (2010), por meio dos estudos de Kant, vai descrever a minoridade como uma questão ética de atitude do homem, que, não tendo coragem de fazer uso de seu próprio entendimento, entrega-o na mão dos outros. Para ele, a saída da minoridade estava em sair da reprodução e, para isso, era preciso fazer a crítica. Ele mostra que a relação da crítica com o Iluminismo pode ser comparada ao governo de si e dos outros. A minoridade, ao ser representada pelo déficit entre o governo de si – o que nós fazemos –, e o governo dos outros – o que deixamos que os outros façam –, seria preciso sair de uma relação viciada, passando a refletir quando devo obedecer e quando não. (FOUCAULT, 2010; PAGNI, 2015). Essa relação entre o governo de si e dos outros poderia fazer com que a humanidade alcançasse a maioridade.

Desse modo, podemos perceber que o processo civilizador perpassou o ocidente propondo vários ideais de formação humana. Inicialmente, uma formação baseada nos costumes dos plebeus, que viviam uma vida nua e livre. Já a corte, por sua vez, levava uma vida de aparências. Assim, a transição entre classes sociais era muito difícil. Com a instituição do Estado absolutista, o poder se torna centralizado, passando ao Estado a garantir a segurança dos cidadãos. Com isso, as pessoas que viviam na corte adotavam uma vida de apa-

rências, principalmente, as sociedades de corte inglesas e francesas. De acordo com Elias (1993, p.226):

A corte é uma espécie de bolsa de valores e, como em toda “boa sociedade”, uma estimativa de “valor” de cada indivíduo está continuamente sendo feita. Mas, neste caso, o valor tem seu fundamento real não na riqueza ou mesmo nas realizações da capacidade do indivíduo, porém na estima que o rei tem por ele, na influência de que goza junto aos poderosos, sua importância no jogo das coteries da corte. Tudo isso, estima, influência, importância, todo esse jogo complexo e sério no qual são proibidas a violência física e as explosões emocionais diretas, e a ameaça à existência exige de cada jogador uma constante capacidade de previsão e um conhecimento exato de cada um, de sua posição e valor na rede de opiniões da corte, tudo isso exige um afeiçoamento preciso da conduta a esse valor. Qualquer erro, qualquer descuido reduz o valor do indivíduo na opinião da corte e pode pôr em xeque a sua posição. O homem que conhece a corte é senhor de seus gestos, de seus olhos e expressão. É um homem profundo, impenetrável. Dissimula as más ações que comete, sorri para os inimigos, reprime o mau humor, disfarça as paixões, rejeita o que quer o coração e age contra os sentimentos.

As instituições colocavam nas pessoas o sentimento de vergonha, de culpa. Com isso, mesmo as pessoas estando infelizes, procuravam seguir as regras de etiqueta da vida na corte, tendo que se autocontrolar todo o tempo, como destaca Elias:

Não menos característico de um processo civilizador que a racionalização é a peculiar modelação da economia das pulsões que conhecemos pelos nomes de “vergonha” e “repugnância” ou “embaraço”. O forte arranco da racionalização e o não menos (durante algum tempo) forte avanço do patamar da vergonha e repugnância que se tornou, em termos gerais, cada vez mais perceptível na constituição do homem ocidental a partir do século XVI, foram dois lados de uma mesma transformação na estrutura da personalidade social. O sentimento de vergonha é uma exaltação específica, uma espécie de ansiedade que automaticamente se reproduz na pessoa em certas ocasiões em que a pessoa receia cair em uma situação de inferioridade não pode evitar esse perigo nem por meios físicos diretos nem por qualquer forma de ataque. (ELIAS, 1993, p. 242).

Para Elias, as questões supracitadas são fundamentais para o processo civilizatório. Neste mesmo período, a classe média alemã busca resgatar sua identidade e encontra nos escritos de Kant o ideal de formação humana que queriam. Esse ideal propunha a formação de um indivíduo autêntico, que levaria, com o passar das gerações, a formação de homens esclarecidos que

saberiam fazer uso autônomo da própria razão. Essa formação iria perpassar a escola, influenciando a educação. É nesse momento que Kant também propõe um Estado cosmopolita, assegurador de direitos iguais para todos e que seria baseado no Imperativo categórico. Essa era uma outra perspectiva de Estado.

REFERÊNCIAS

ELIAS, Norbert. O Processo Civilizador: uma história dos costumes. Tradução, JUNG-MANN, Ruy. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

_____. O Processo Civilizador: Formação do Estado e Civilização. Tradução, Tradução, JUNG-MANN, Ruy. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

FOUCAULT, Michel. O governo de si e dos outros. São Paulo. Martins Fontes. 2010.

KANT, I. Resposta à pergunta o que é o Iluminismo? Tradução Artur Mourão. In: KANT, I. A paz perpétua e outros opúsculos. Lisboa: ed. 70. 1990.

_____. Ideia de uma história Universal e um ponto de vista cosmopolita. São Paulo. Martins Fontes, 2010.

PAGNI, P. Esclarecimento e Educação em Kant: entre dois olhares. In: Lago, C. & Farinon, M. (orgs). Articulações entre Esclarecimento e Educação. Campinas. Mercado das letras, 2015.

ROUSSEAU, J. O contrato social. Trad. Antonio de Pádua. 3. ed. São Paulo. Martins Fontes, 1996.

_____. Emílio ou Da educação. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CAPÍTULO 3

KARATÊ KID (1984) E A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA: A PEDAGOGIA DO SR. MIYAGI COMO RECURSO DIDÁTICO NA FORMAÇÃO DE DOCENTES

Emmanuel Nascimento de Carvalho de Brito

INTRODUÇÃO

A Esta é uma pesquisa qualitativa que visa a explorar a aplicabilidade do filme Karatê Kid, de 1984, como recurso didático na formação de professores para o ensino da epistemologia genética de Jean Piaget por meio do personagem fictício Sr. Miyagi. Para tanto, realizou-se uma análise documental em busca de elementos que interligam o processo de ensino/aprendizagem existentes no filme com a epistemologia genética de Jean Piaget.

Assim sendo, a pesquisa tem por objetivos: a) avaliar como acontecem os processos de ensino/aprendizagem no filme por meio de Piaget; b) delimitar se e como o Sr. Miyagi utilizou os mecanismos de ensino/aprendizagem da epistemologia genética; c) analisar se o Sr. Miyagi utilizou outros aspectos da teoria de Piaget durante sua prática docente; d) avaliar a aplicabilidade do filme Karatê Kid, de 1984, na formação de professores para o ensino da epistemologia genética.

O surgimento desta pesquisa se deu devido à popularidade do filme Karatê Kid, lançado em 1984, que originou 3 sequências, 1 remake realizado em 2010 e um Oscar de melhor atuação para Pat Morita, o ator que interpretou o personagem Sr. Miyagi. Esse personagem que gerou um Oscar para o ator, assumiu o papel de professor de karatê. Consequentemente, há um processo de ensino/aprendizagem dentro do filme a ser compreendido.

De modo semelhante, Oliveira (2015) realizou a análise da pedagogia da personagem Grace Mulligan do filme Manderlay, de 2005, por intermédio do pensa-

mento de Paulo Freire. E, por intermédio disso, demonstrou, então, que o filme se configura como potencial instrumento de debate educativo. Em uma lógica análoga, este trabalho se justifica pela importância de encontrar recursos didáticos que representem os aspectos da teoria piagetiana para a formação de professores no ensino superior. Sendo o personagem Sr. Miyagi o foco desta investigação.

Tendo em vista as questões acima, esta pesquisa sedimenta-se na seguinte questão: a pedagogia praticada pelo Sr. Miyagi está ligada a epistemologia genética de Piaget, configurando o filme *Karatê Kid*, de 1984, como recurso didático para a formação de professores no ensino superior? Para isso, assume a hipótese de que a pedagogia do Sr. Miyagi possui vários elementos da teoria piagetiana

REFERENCIAL TEÓRICO

Visando a um estudo sobre a epistemologia genética de Jean Piaget, é necessário, primeiramente, compreender a natureza de sua teoria enquanto sua origem interdisciplinar com a filosofia, psicologia, biologia e psicologia. Esclarecida a natureza da teoria, será necessário abordar as peculiaridades dela, tais como: as fases do desenvolvimento cognitivo, a compreensão do processo de ensino/aprendizagem, os mecanismos de ensino/aprendizagem e outros fatores que venham a fazer parte da teoria e forma de pensar piagetiana..

EPISTEMOLOGIA GENÉTICA E A FILOSOFIA

O Classificar a epistemologia genética enquanto filosofia ou psicologia seria um tanto precipitado, visto que foi um conhecimento construído em bases filosóficas e testado pela psicologia experimental devido ao fato de Piaget considerar ser o melhor caminho para validação da teoria que tem base na filosofia e na biologia. (MORAES, 2017).

Fernandes (1991) já tratava desta questão, relatando que muito se discutia sobre Piaget enquanto psicólogo ou pedagogo, e pouco se reconhecia enquanto epistemólogo. Neste sentido, esclarece que Piaget, na verdade, poderia ser considerado um epistemólogo, com proximidades das ideias de Immanuel Kant e um psicólogo, com preocupações essencialmente filosóficas sobre a construção do conhecimento.

Portanto, a epistemologia genética, assim como seu autor, assumem

uma ambiguidade em sua classificação, discutida por Lourenço (1985) quando buscou delimitar sua atuação enquanto epistemólogo, ressaltando a semelhança com a filosofia kantiana. Ainda, Lourenço (1986) reforçou essa mesma questão afirmando que Piaget era um epistemólogo por vocação e um psicólogo devido à necessidade de encontrar um suporte científico para sua teoria.

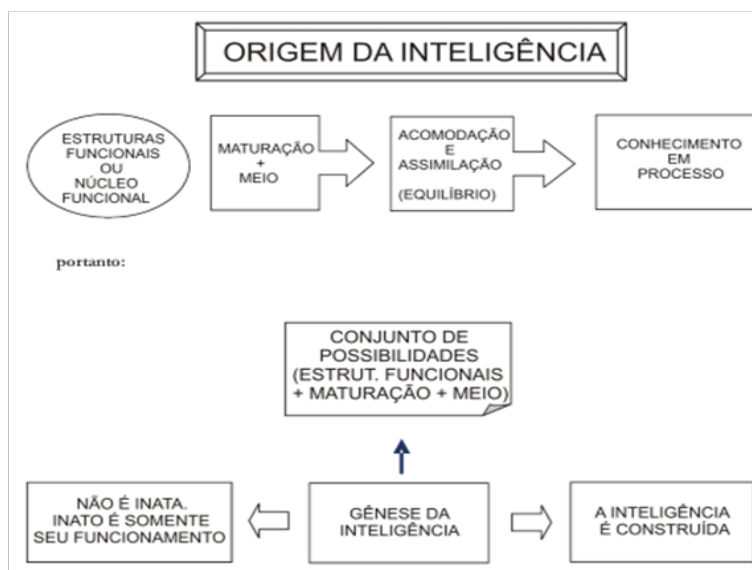
Vale ressaltar que, este debate entre a teoria piagetiana e a teoria kantiana persiste, mais recentemente, em obras como as de Queiroz, Canal e Ronchi (2010), Marçal e Tassinari (2013) e Freitas (2002). Logo, podemos concluir que essa teoria tem uma origem interdisciplinar que, igualmente, permite múltiplas relações e aplicabilidades nas áreas da filosofia, biologia, psicologia e pedagogia.

APROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

Com base na teoria biológica do conhecimento, Piaget reconhecia que existem estruturas cognitivas que representam o que sabemos e que elas seriam mutáveis e sujeitas a um crescimento gradual, gerando questões sobre como se dava o processo de mudança dessas estruturas. (LOURENÇO, 1985). Queiroz, Canal e Ronchi (2010) concluíram que, para Piaget, o conhecimento é fruto da interação entre o meio e o objeto, de modo que a aprendizagem se coloca como um processo constante de busca por equilíbrio por meio da assimilação das experiências vividas com o meio. A esse processo, ele deu o nome de equilíbrio, no qual os organismos se adaptam mudando as estruturas cognitivas já existentes, visando a melhor integração do sujeito com as experiências vividas no meio. (RAMOS; MARÇAL, 2010).

Assim sendo, Piaget considerava que todo aprendizado acontece por meio dessa equilíbrio, que se origina quando modificamos o meio, consequentemente, gerando a necessidade de assimilar a nova informação. E, a partir disso, modifica as estruturas pré-existentes através da acomodação que, por sua vez, representa a transformação que as estruturas sofrem para compreender o objeto, sendo ela responsável pela equilíbrio do sujeito (GARCIA, 1998). Na imagem a seguir, podemos observar o processo de origem da inteligência:

Imagem 1- Processo de origem da inteligência



Fonte: Lima (2005)

Primeiramente, faz-se necessário considerar que o modelo de Piaget pressupõe estruturas cognitivas pré-formadas por meio das experiências com o meio. Portanto, considerar essas ideias prévias é de suma importância, considerando que elas podem alterar a aprendizagem e que fazem parte do processo. (MORAES, 2017). Isso acontece porque há estruturas cognitivas pré-existent ao processo de aprendizagem que se originam devido às experiências do sujeito com o meio. (ABREU, 2010).

Dentro do processo de ensino, o discente deve ser ativo, pois o aprendizado acontecerá a partir de sua interação com o objeto. E essa interação não poderá ser determinada externamente (BECKER, 1999). Tal ponto é considerado por Moraes (2017) como o mais ausente nas obras científicas sobre Jean Piaget. Porém, de suma importância, uma vez que o processo de aprendizagem não é passivo, dependendo da ação direta do sujeito com o objeto.

ESTÁGIO DO DESENVOLVIMENTO E OUTROS ASPECTOS DA TEORIA PIAGETIANA

Segundo Marçal e Tassanari (2014), o sujeito do conhecimento (sujei-

to epistêmico) não possui estruturas pré-existentes durante seu nascimento. O que existe desde o início são as funções desenvolvidas por meio da maturação biológica do ser. Nesse sentido, a conclusão do trabalho de Lima (2005) nos esclarece que a inteligência não é um potencial a ser desenvolvido, mas sim uma possibilidade que pode acontecer devido à maturação biológica do indivíduo e às experiências que ele tem com o meio.

Quando se trata de maturação biológica, há quatro estágios do desenvolvimento: o primeiro acontece do nascimento aos 24 meses, e se chama sensorio-motor; o segundo, dos 2 aos 7 anos, e se chama pré-operatório; o terceiro, dos 7 aos 12 anos e se chama operatório concreto; e o quarto estágio se chama operatório formal, durando dos 12 anos até o fim da vida (ABREU et al., 2010).

Considerando que o personagem Daniel San de Karatê Kid tinha mais de 12 anos, ele estaria no estágio operatório formal. Esse estágio é considerado o auge do desenvolvimento cognitivo. Nele, espera-se que o sujeito já tenha desenvolvido as noções de conservação, classificação e seriação operatória. (GARCIA, 1998). Posto isso, se Daniel San já possui o desenvolvimento do raciocínio lógico, não serão necessárias adaptações relativas à sua maturação, fazendo-se pouco necessário aprofundar as peculiaridades de cada estágio ou considerá-los como categoria de análise.

É importante destacar que Piaget desenvolve um pensamento no que diz respeito à estruturação de modelo conceitual de desenvolvimento moral. Segundo Freitas (2002), mesmo não tendo foco na moral, Piaget, desde o livro “Recherche” (publicado por ele em 1918), faz referência a uma moral “universal”. Nesse sentido, ele aponta para as fases enquanto determinantes na moralidade do indivíduo diante de sua maturação biológica.

Em uma perspectiva semelhante, Bronzatto e Camargo (2010) afirmam que, para Piaget, a brincadeira e submissão da criança à obediência sem significados não é o caminho para a formação moral, de modo que seria necessário respeitar a maturação da criança e desenvolver o senso de equidade. Assim, por meio de relações especiais de afeição, a criança não se tornaria submissa às ordens, mas capaz de perdoar ao invés de retribuir a situação.

METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa qualitativa que faz uso da técnica de análise documental. Tal procedimento analisa documentos que não receberam tratamento

analítico ou científico, tratando os dados por meio de resultados não quantificáveis, mas sim, por qualidades (PRODANOV; FREITAS, 2013), e possuindo objetivos exploratórios. Com isso, visa a criar maior familiaridade com o problema da pesquisa. (GIL, 2002). Para tal, a análise do filme *Karatê Kid* busca elementos que nos ajude a identificar a presença dos pontos levantados no referencial teórico e delimitados na próxima subseção, que condizem ou conflituam com a epistemologia genética proposta por Jean Piaget.

DELIMITAÇÃO DOS ELEMENTOS AVALIADOS

Os pontos observados durante a análise serão: a) equilíbrio por meio de processos de adaptação e acomodação; b) modificação do meio para que o sujeito tenha contato com o objeto; c) consideração das ideias prévias; d) problemas práticos; e) participação ativa do aluno; f) ausência de obediência sem significado; h) desenvolver senso de perdão no discente.

DISCUSSÃO DOS DADOS

DISCÊNCIA DE DANIEL SAN

No início do filme, o primeiro fator de relevância é atentar para os conhecimentos prévios do estudante. É perceptível que, em relação à luta, ele possuía pouca experiência. E, em relação à moral, ele manifestou ser agressivo duas vezes, retribuindo a agressividade com mais agressividade, o que acabou agravando o conflito. Novamente, a questão moral se torna perceptível. O jovem, podendo evitar o conflito direto, aumenta o problema ao jogar água em um dos rapazes que o estava perseguindo. Cria, assim, um novo ciclo de retribuições negativas, que o leva a uma briga de quatro contra um.

Ao chegar no estacionamento do mestre, havia diversos carros. O Sr. Miyagi fez uma analogia, afirmando que ficar com o carro no centro seria mais perigoso do que andar pela esquerda ou direita, visando a esclarecer metaforicamente que ele deve saber o que o karatê dele representa. Daniel San pareceu se adaptar rapidamente com a ideia, apesar de que, essa simbologia não se converteu, posteriormente, em um conhecimento prático.

Apesar de o docente atentar para o fato dele não ter como motivação a vingança, visivelmente o discente continua a criar situações de conflito, encarando os jovens e dizendo que eles não podem fazer nada por causa do acordo.

Isso demonstra que não houve desenvolvimento moral do jovem.

Indignado com as situações que aconteciam na garagem do Sr. Miyagi, o personagem Daniel San encarou um grande conflito cognitivo: descobrir como as atividades que estava passando tinham alguma ligação com aprender karatê. Nesse sentido, após o esclarecimento do mestre, pareceu que o discente conseguiu assimilar os conhecimentos produzidos e equilibrar suas estruturas cognitivas já existentes para o uso durante a luta.

Durante os treinamentos posteriores aos processos acontecidos na garagem do docente, houve uma diminuição de aprendizados. Agora, as estruturas já estavam equilibradas e, aparentemente, teve o foco de consolidá-las por meio da repetição. A partir deste ponto do filme, o discente se mostrou mais flexível e receptivo, evitando conflitos e demonstrando certa maturação da sua moralidade.

PRÁTICA PEDAGÓGICA DO SR. MIYAGI

O primeiro momento de ensino/aprendizagem promovido pelo Sr. Miyagi, acontece quando Daniel San agradece por ter consertado a bicicleta e, então, dispõe-se a ajudar o Sr. Miyagi a podar um bonsai. Nesse momento, o Sr. Miyagi pede para que o jovem feche os olhos e imagine uma árvore perfeita para, a partir disso, poder praticar o karatê. Esse adolescente, ao questionar a forma correta de realizar a ação, recebe como resposta: “se vem de dentro de você, essa é a certa.” Revela-se aqui que o personagem possui certa tendência ao inatismo, algo contrário ao pensamento de Piaget.

O Sr. Miyagi, após ajudar Daniel San a não se machucar mais na briga de quatro contra um, cuida dele dando medicamentos. Quando questionado se poderia ensiná-lo a lutar, o Sr. Miyagi respondeu que depende do motivo e demonstrou recusa ao ensino para usar da luta para fins de vingança, afirmando que “Karatê é apenas para defesa” e que “não existe mau estudante, só mau professor. Você só manda e o estudante faz.”

Nesse ponto, percebemos que a moral do Sr. Miyagi é bem desenvolvida, mas, novamente, vemos outro princípio conflitar com a teoria de Piaget. Esse princípio está assentado no discurso que indica certo “controle” do discente por meio da ordem. Isso pode, portanto, ser considerado avesso ao princípio de construção do conhecimento e, para além disso, também pode ser visto como uma obediência sem significado.

No estacionamento, o Sr. Miyagi, novamente, afirma que Daniel San

deve ouvir sem questionar, pedindo para que lave e encere os carros, dando instruções sobre como fazer isso com movimentos simples. Tal atitude, notadamente, é uma expressão da obediência sem significado.

No segundo dia no estacionamento, o Sr. Miyagi pede para que ele lixe o assoalho e aqui vemos uma repetição do movimento anterior, circular com respiração, o qual, o discente já tinha determinado domínio, configurando de certa forma como estruturas pré-formadas.

Esse processo se repete e, a cada visita, Daniel San faz uma atividade diferente baseada em movimentos simples, dos quais já tem determinado domínio ou pode aprender facilmente. No terceiro dia, pintou cercas movimentando as mãos na vertical. No quarto, pintou a casa fazendo movimentos com as mãos na horizontal.

Ao longo dessas quatro visitas, pode-se supor que o docente modificou o meio para que o discente tivesse contato com o objeto. Esse contato se deu por meio de problemas práticos que tinham a finalidade de desenvolver estruturas cognitivas pré-existentes. Assim, ensiná-lo a lutar diretamente com os golpes, poderia se tornar mais difícil do que usar movimentos simples que já eram, em parte, conhecidos pelo discente. Para tal fim, foi necessária, então, a participação ativa do aluno com o objeto de conhecimento que, nesse caso, eram os movimentos de defesa.

Sr. Miyagi adotou outros treinamentos, como o de manter o equilíbrio nas ondas do mar, aumentar a precisão dos golpes e se equilibrar em cima de um barco enquanto treina os movimentos de defesa. Todos esses processos foram, aparentemente, um reforço, principalmente corporal dos movimentos já aprendidos. Nessa lógica, o processo de ensino/aprendizagem aconteceu em maior parte no momento anterior do que nesse último.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos observar que os processos de equilibração por meio de acomodação e adaptação foram constantes. O discente, de fato, teve aprendizagens quando comparado ao início do filme. Quando se trata de modificação do meio, podemos dizer que o Sr. Miyagi fez isso adequadamente. Assim, gerou práticas que, de alguma forma, consideraram suas ideias prévias ao usar de movimentos simples, já conhecidos pelo discente, para facilitar seu aprendizado.

Esse processo de aprendizagem foi bastante ativo, dialogando com a

epistemologia genética. Porém, nem todos os processos de ensino/aprendizagem promovidos pelo docente foram dessa forma. Exemplo disso foi a poda do bonsai, que partiu de um princípio inatista do conhecimento. Para além desse processo, vale destacar que apesar do incentivo ao perdão e do discente tê-lo desenvolvido, o docente, constantemente, apresentava em seu discurso traços de obediência sem significado.

Contudo, o personagem Sr. Miyagi pode ser considerado piagetiano, já que a maioria das suas práticas são harmonizadas com a teoria da epistemologia genética. Porém, ao analisarmos alguns de seus discursos, que consideram o discente como um ser passivo, podemos observar a ausência dos elementos esperados pela moral piagetiana.

Por fim, concluímos que a aplicabilidade desse filme como recurso didático na formação de professores para o ensino da epistemologia genética no ensino superior é viável, pois consideramos que as práticas são exemplos de aplicabilidade da teoria. Entretanto, é necessário ressaltar que o discurso sozinho, muitas vezes, é contrário à moral proposta por Jean Piaget. Essa questão pode auxiliar na compreensão do que vem a ser ou não o pensamento piagetiano.

REFERÊNCIAS

ABREU, Luiz C.; OLIVEIRA, Márcio A.; CARVALHO, Tatiana D.; MARTINS, Sonia R.; GALLO, Paulo R.; REIS, Alberto O. A. A epistemologia genética de Piaget e o construtivismo. *Journal of Human Growth and Development*, v. 20, n. 2, p. 361-366, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822010000200018-&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acessado em: 25 nov. 2019.

BRONZATTO, Maurício; CAMARGO, Ricardo Leite. Moral e Afetividade em Piaget: Os "Movimentos Íntimos da Consciência" em O Juízo Moral na Criança. *Schème-Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, v. 3, n. 5, 2010. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/1969>. Acessado em: 25 nov. 2019.

BECKER, Fernando. O sujeito do conhecimento: contribuições da epistemologia genética. *Educação & Realidade*, v. 24, n. 1, 1999. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/55807>. Acessado em: 25 nov. 2019.

FERNANDES, Alfredo Antonio. Piaget entre a psicologia e a filosofia: a noção piagetiana de conhecimento. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade de São Paulo. 1991. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/75777>. Acessado em: 21 nov. 2019.

FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. Piaget e a consciência moral: um kantismo evolutivo?. Psicologia: reflexão e crítica. Porto Alegre. Vol. 15, n. 2 (2002), p. 303-308, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722002000200008>.

GARCIA, Sônia Maria Dos Santos. A construção do conhecimento segundo Jean Piaget. Ensino em Re-Vista, 1998. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/7833>. Acessado em: 25 nov. 2019.

GIL, Antônio Carlos. Como classificar as pesquisas? 2002. Disponível em: <http://www.madani.adv.br/aula/Frederico/GIL.pdf>. Acessado em: 25 nov. 2019.

LIMA, Paulo Gomes. Possibilidades ou potencialidades: a postura piagetiana na epistemologia genética sobre a gênese da inteligência. Acta Científica. Ciências Humanas, v. 2, n. 9, p. 17-21, 2005. Disponível em: <https://revistas.unasp.edu.br/acch/article/view/490>. Acessado em: 25 nov. 2019.

LOURENÇO, Manuel Martins. Piaget: epistemólogo por vocação e psicólogo por necessidade. Filosofia: Revista da Faculdade de Letras, v. 3, 1986. Disponível em: <http://ojs.letras.up.pt/ojs/index.php/filosofia/article/view/189>. Acessado em: 18 nov. 2019.

LOURENÇO, Manuel Martins. Pontos de vista sobre Piaget como epistemólogo. Filosofia: Revista da Faculdade de Letras, v. 2, 1985. Disponível em: <http://ojs.letras.up.pt/ojs/index.php/filosofia/article/view/173>. Acessado em: 18 nov. 2019.

MARÇAL, Vicente Eduardo Ribeiro; TASSINARI, Ricardo Pereira. O Caráter a priori das Estruturas Necessárias ao Conhecimento, Construídas segundo a Epistemologia Genética. Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas, p. 225-241, 2014. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/4283>. Acessado em: 25 nov. 2019.

MORAES, Carmen Júlia Carvalho et al. A apropriação da teoria de Jean Piaget no ensino de Ciências. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFG. 2017.

Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7910>. Acessado em: 25 nov. 2019.

OLIVEIRA, Luiz Fernando de. A pedagogia de Grace Mulligan: uma leitura freiriana do filme *Manderlay*, de Lars von Trier. *Debates em Educação*, v. 7, n. 14, p. 148, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2015v7n14p148>.

PRODANOV, Cleber C.; FREITAS, Ernani C. de. *Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. Feevale. Hamburgo, 2013. Disponível em: [http://roitier.pro.br/wp-content/uploads/2017/02/E-book-Metodologia-do-Trabalho-Cientific .pdf](http://roitier.pro.br/wp-content/uploads/2017/02/E-book-Metodologia-do-Trabalho-Cientific.pdf). Acessado em: 25 out. 2019.

QUEIROZ, Sávio Silveira de; CANAL, Cláudia Patrocínio Pedroza; RONCHI, Juliana Peterle. Ensaio sobre os termos Aprendizagem e Conhecimento segundo considerações de Piaget e Kant. *Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas* v. 3 n. 5, 2010. Disponível em: <http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/1968>. Acessado em: 21 nov. 2019.

RAMOS, Carlos Eduardo Grécia; MARÇAL, Vicente Eduardo Ribeiro. A INTELIGÊNCIA E O CONHECIMENTO: UMA CONTÍNUA ADAPTAÇÃO DAS ESTRUTURAS COGNITIVAS DO SUJEITO. *Revista Labirinto*, v. 14, p. 163-170, 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.unir.br/index.php/LABIRINTO/article/view/940>. Acessado em: 25 nov. 2019.

CAPÍTULO 4

A PERCEPÇÃO DAS SOCIEDADES DE CONTROLE E O CONSUMO INFANTIL

Nyria Correia da Silva Lira

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a sociedade tem enfrentado muitos desafios frente ao frenético avanço tecnológico e aos impactos que estes trazem ao indivíduo. O pensamento dos filósofos Michel Foucault e Gilles Deleuze é considerado de fundamental importância para reflexão sobre o século XXI e os dispositivos de poder exercidos na sociedade.

Deleuze (1992) refletiu sobre sociedade disciplinar citada por Foucault, dizendo que essa sociedade teve seu apogeu no início do século XX e que está relacionada à organização de grandes meios de confinamento, como fábricas, escolas, prisões, hospitais. E esses meios servem para o controle sobre o espaço, tempo e movimento do indivíduo por meio de uma mecânica de poder fundamentada nas disciplinas. Para Costa (2004), Deleuze sugeriu, ainda, que as sociedades disciplinares são constituídas por dois focos: a assinatura que indica o indivíduo, e o número de matrícula que indica sua posição numa massa.

Conforme Deleuze (1992, p. 219),

as disciplinas, por sua vez, também conheceriam uma crise, em favor de novas forças que se instalavam lentamente e que se precipitariam depois da Segunda Guerra mundial: sociedades disciplinares é o que já não éramos mais, o que deixávamos de ser.

As sociedades de controle sucederam às disciplinares, nas quais essas

passaram a operar mecanismos de controle ao ar livre, substituindo as formas de controle em sistemas fechados (DELEUZE, 1992). Para Neves (1997, p.84), o funcionamento das sociedades de controle “não se daria primordialmente pelo confi amento, mas por controle contínuo e comunicação instantânea. É a época das máquinas cibernéticas e dos computadores.” Nesta sociedade de controle, Deleuze (1992, apud Costa 2004, p.162) salienta que:

o essencial não seria mais a assinatura nem um número, mas uma cifra: a cifra é uma senha (...) A linguagem digital do controle é feita de cifras, que marcam o acesso ou a recusa a uma informação (...) Além disso, as massas, por sua vez, tornam-se amostras, dados, mercados, que precisam ser rastreados, cartografados e analisados para que padrões de comportamentos repetitivos possam ser percebidos.

Partindo dos apontamentos dos autores acima, faz-se necessário refl - tir sobre dispositivos que se apropriam de informações resultantes de ações de indivíduos para estimular o consumo de produtos e serviços.

Em um artigo publicado no site Jusbrasil, Freitas (2014) salienta que, diante das relações de consumo, a criança, por ser um ser humano em peculiar processo de desenvolvimento emocional, psicológico e social, torna-se mais vulnerável, uma vez que ela não possui condições de compreender a intenção da publicidade, tampouco de avaliar a credibilidade e a adequação às suas necessidades como indivíduo. Diante disso, atitudes vêm sendo tomadas por órgãos de fiscalização para barrar a violação de normas que protegem a privacidade de dados de crianças usuárias de plataformas digitais de vídeos.

Segundo o site da EBC - Empresa Brasil de Comunicação (2019), a plataforma digital de vídeo do Google mais visitada por crianças atualmente, o YouTube, recebeu uma multa milionária da Comissão Federal de Comércio (FTC, na sigla em inglês) dos Estados Unidos por coletar ilegalmente dados pessoais de crianças sem o consentimento dos pais. A EBC completa que, em nota, o presidente da FTC declarou que “O YouTube promoveu sua popularidade com as crianças como potenciais clientes corporativos.” Legisladores e grupos de defesa dos direitos das crianças afirmam que a empresa lucrou 30,7 bilhões de dólares em 2018 e obteve rendimentos de 136,8 bilhões de dólares, a maior parte com publicidade (EBC, 2019).

À vista disso, esse trabalho tem como objetivo geral compreender como se dá a relação entre a comunicação mercadológica proveniente do YouTube e o consumo na infância. E como objetivos específicos: a) identi fi car a

legislação que trata da publicidade infantil no Brasil; b) entender como se dá a relação entre a comunicação mercadológica do YouTube e o público infantil no Brasil; c) analisar a relação entre a ideia de sociedades de controle e o uso de dados.

PUBLICIDADE INFANTIL E LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88), em seu Art. 227, encontramos que é dever da família, da sociedade e do Estado colocar a criança a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

Na legislação brasileira, o conceito de criança está definido no Art. 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) como sendo a pessoa até doze anos de idade incompletos. Já o adolescente, é a pessoa entre doze e dezoito anos de idade. (BRASIL, 1990). Em consonância com essa definição, o Código de Defesa do Consumidor (CDC), no Art 17º, proíbe toda a publicidade enganosa e abusiva que se aproveite da deficiência de julgamento e experiência da criança. (BRASIL, 1990).

Somando-se às leis citadas, em abril de 2014 foi publicada a Resolução nº 163 pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), que dispõe em seu Art. 1º sobre a abusividade do direcionamento de publicidade e de comunicação mercadológica à criança e ao adolescente. A CONANDA entende por comunicação mercadológica materiais impressos, comerciais televisivos, spots de rádio, banners e páginas na internet, embalagens, promoções, merchandising, ações por meio de shows e apresentações e disposição dos produtos nos pontos de vendas, entre outras ferramentas. (CONANDA, 2014).

No Art. 2º, considera-se abusiva a prática do direcionamento de publicidade e de comunicação mercadológica à criança com a intenção de incentivo para o consumo de qualquer produto ou serviço se utilizando de aspectos como: linguagem infantil, efeitos especiais e excesso de cores, trilhas sonoras de músicas infantis ou cantadas por vozes de criança. Além de representação de criança, pessoas ou celebridades com apelo ao público infantil, personagens, apresentadores infantis, desenho animado, animação, bonecos ou similares; promoção com distribuição de prêmios, de brindes colecionáveis com apelos ao público infantil, com competições ou com jogos, entre outros. (CONANDA, 2014).

Diante disso, percebe-se que o amparo à criança contra a publicidade abusiva está respaldado na legislação brasileira por meio da Constituição Federal, do Estatuto da Criança e do Adolescente, do Código de Defesa do Consumidor e da Resolução do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente.

COMUNICAÇÃO MERCADOLÓGICA DO YOUTUBE E O PÚBLICO INFANTIL

O Segundo Machado (2019), entre as mudanças que a Sociedade em Rede proporcionou e a popularização das plataformas de mídias sociais intensificadas, foi a possibilidade de todo usuário ser um produtor de conteúdo. A respeito disso, uma reportagem feita por Leticia Fuentes para a Revista Veja (2018), mostra-nos que, nos últimos cinco ou seis anos, as crianças saíram da posição de espectadoras para apresentar seus próprios canais no YouTube, dando origem a uma nova onda de ídolos digitais: os youtubers mirins. Alguns desses infantes, com apenas três anos de idade, já acumulam milhões de seguidores e ganham dinheiro por meio do canal na plataforma, compartilhando sua rotina e exibindo brinquedos novos para outras crianças.

Segundo Salgado (2018), colunista da Revista Época, os formatos dos vídeos produzidos são dos mais variados: alguns utilizam crianças para brincar com os produtos enviados — às vezes, com vídeos patrocinados —, outros apenas mostram os brinquedos para adultos, existindo também uma categoria chamada “unboxing”, dedicada apenas a mostrar a abertura da caixa do brinquedo. Essas estratégias são usadas para incitar na criança o desejo de também consumir o que está sendo apresentado.

Monteiro (2018) trata em sua tese a respeito do desejo de compra e de consumo como resposta do processo de ver e reagir à publicidade presente nos vídeos do YouTube. A autora salienta que o consumo não se limita apenas a bens materiais adquiridos por meio da compra mas, também, envolve os produtos comunicacionais, como a publicidade oferecida por intermédio dos meios de comunicação e mídias, denominado de consumo midiático. De acordo com Toaldo e Jacks (2013, p. 6-7, apud Monteiro, 2018, p. 77):

No caso do consumo midiático, trata-se do consumo do que a mídia oferece: nos grandes meios – televisão, rádio, jornal, revista, internet, sites, blogs, celulares, tablets, outdoors, painéis... – e nos produtos/conteúdos oferecidos por esses meios – novelas, filmes, notícias, informações, entretenimentos, relacionamentos, moda, shows, espetá-

culos, publicidade, entre outros. Neste contexto, a oferta da mídia inclui também o próprio estímulo ao consumo, que se dá tanto através da oferta de bens (por meio do comércio eletrônico e da publicidade), quanto no que se refere a tendências, comportamentos, novidades, identidades, fantasias, desejos.

Em tal caso, cabe a séria reflexão sobre a oferta de conteúdo midiático voltado para crianças mediados pelo YouTube através de recursos capazes de identificar as preferências do público infantil.

SOCIEDADES DE CONTROLE E O USO DE DADOS

Com a popularização da internet, após o ano 2000, tanto a capacidade dos computadores quanto a quantidade de dados armazenados na rede cresceram exponencialmente. Sendo assim, o caminho encontrado para facilitar a filtragem de informações antes de chegarem ao usuário foi o uso de softwares e algoritmos. (MACHADO, 2019). A respeito dos algoritmos, Machado (2019, p.48) menciona que:

Algoritmos podem ser descritos como uma série de instruções delegadas a uma máquina para resolver problemas pré-definidos. São processos codificados para transformar dados de entrada em uma saída desejada, com base em cálculos específicos e estão presentes em praticamente todas as funções que executamos na rede.

Além da função de organizar e facilitar o uso de plataformas em rede pelos usuários, Machado (2019, p.49) ainda nos ensina que os algoritmos “possibilitam também a coleta e a análise de dados, o que os tornou tecnologias essenciais para o modelo de negócio das principais plataformas digitais utilizadas nos últimos anos.”

Dentro desse contexto, o mercado de dados pessoais representa grande parte da economia informacional. Atualmente, ele é movido pelas identidades e comportamentos dos indivíduos e suas ações em redes digitais. Os dados pessoais são a moeda paga pelo uso gratuito de plataformas, sites e serviços online. (MACHADO, 2019).

Para Silveira (2017, apud Machado, 2019, p.57), “uma das características da sociedade informacional é que ela se constitui com tecnologias que comunicam e controlam ao mesmo tempo.” Machado (2019) completa que o tipo de controle que consegue ao mesmo tempo restringir e passar a sensação de liberdade é a modulação, citado por Deleuze em 1992.

obre o processo do uso de dados e a modulação, Silveira (2017, p. 84, apud Machado, 2019, p.59) salienta que

Depois da captura e armazenamento de dados para processamento e mineração, as empresas formam amostras de perfis similares que servem aos dispositivos de modulação. O que eles fazem? A partir dos gostos, do temperamento, das necessidades, das possibilidades fi anceiras, do nível educacional, entre outras sínteses, as empresas oferecem caminhos, soluções, definições, produtos e serviços para suas amostras, ou seja, para um conjunto potencial de consumidores que tiveram seus dados tratados e analisados. O sucesso da modulação depende da análise precisa das pessoas que serão moduladas.

É importante dizer que a problematização do uso de dados se torna especial quando o consumo infantil passa a ser alvo das grandes instituições, como na plataforma de compartilhamento YouTube. Pensando no YouTube enquanto instituição que tem os vídeos como principal fonte de comunicação e que determina os requisitos nos quais o conteúdo é produzido e disposto para as audiências. Sendo assim, a plataforma controla o que será assistido pelas pessoas, inclusive as crianças. (MONTEIRO, 2018).

Para Burroughs (2017, p.6, apud Monteiro, 2018, p.69), no YouTube os “algoritmos trabalham discursivamente para posicionar as crianças como consumidoras,” Para Corrêa (2015b), sendo esses consumidores crianças, faz-se necessário ter o cuidado de vê-las como indivíduos capazes de produzir, consumir e criar seus próprios conceitos a respeito dos conteúdos midiáticos. (apud MONTEIRO, 2018).

A ideia de Corrêa (2015b) dialoga com o que acredita o Instituto Alana, uma organização não-governamental sem fins lucrativos que trabalha em ações contra a publicidade infantil. Segundo o Instituto, até completar 12 anos de idade, a criança não tem, ainda, plena compreensão das diferenças (eventualmente sutis, mesmo aos adultos) entre publicidade comercial e materiais com fins didático-pedagógicos. Desse modo, não consegue perceber a intencionalidade da publicidade por trás dos vídeos da plataforma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste estudo, percebemos que este artigo atingiu o objetivo a que se propôs, buscando, por meio da percepção das Sociedades de Controle embasada nas concepções do filósofo Gilles Deleuze, compreender como se dá a relação entre a comunicação mercadológica proveniente do YouTube e

do consumo na infância.

Percebemos, ainda, que a relação da comunicação mercadológica com o público infantil vem sendo feita de forma indevida, uma vez que esse público ainda não possui maturidade para distinguir conteúdos de publicidade de conteúdos de entretenimento. Sendo assim, a fiscalização, o cumprimento e a aplicação das normas vigentes conforme a legislação brasileira se torna imprescindível.

Em relação às sociedades de controle e ao uso de dados, chegamos à reflexão sobre o poder que a posse de dados dos indivíduos vem proporcionando à economia. De forma sutil, esse poder dita o que se deve pensar, ter e desejar. Segundo Canclini (2015), isso é uma maneira de limitar nossa espontaneidade e liberdade e, acima de tudo, é uma forma de nos condicionarmos a continuar em uma determinada orientação. Diante disso, refletir sobre essa problemática é ainda mais importante quando a relação algoritmo, uso de dados e comunicação mercadológica tem a criança como alvo.

Por último, é importante ressaltar que este trabalho é apenas um recorte específico dentro de inúmeros debates envolvendo as sociedades de controle e o consumo. Assim, compreendemos as limitações desta análise e sabemos que há possibilidades para novos estudos como, por exemplo, conhecer de que modo se dá a relação entre o consumo infantil e a modulação de comportamento no YouTube.

REFERÊNCIAS

BRASIL. CÓDIGO DE DEFESA DO CONSUMIDOR, LEI 8.078/90. Lei nº 8.078, de 11 de Setembro de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8078.htm. Acesso em: Dez. de 2019.

BRASIL. ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, LEI 8.069/90. Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: Dez. de 2019.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: Dez. de 2019.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE - CONANDA. RESOLUÇÃO n.º 163, de 13 de Março de 2014. Disponível em: <https://www.direitosdacrianca.gov.br/conanda/resolucoes/163-resolucao-163-de->

-13-de-marco-de-2014/view. Acesso em: Dez. de 2019.

CANCLINI, Néstor García. [Entrevista concedida a] Carme Ferré-Pavia, Gisella Meneguelli y Esmeralda Montero. Compress InCom-UAB, Barcelona, maio de 2015. Disponível em: <https://incom.uab.cat/portacom/nelson-garcia-canclini-hay-que-construir-estrategias-de-participacion-y-transformacion-social-capaces-de-enfrentarse-con-los-poderes-transnacionales/?lang=es#038;hilito=%27canclini%27>. Acesso em: Abril de 2019.

COSTA, Rogério da. Sociedade de Controle. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 18, n. 1, p.161-167 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392004000100019. Acesso em: Nov. de 2019.

Crianças agora buscam “carreira” de youtuber. VEJA, 2018. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/especiais/criancas-agora-buscam-carreira-de-youtuber/>. Acesso em: Dez. de 2019.

DELEUZE, Gilles. Sobre as Sociedades de Controle. In: DELEUZE, Gilles. Conversações. São Paulo: Editora 34, 1992, p.219 - 226.

FREITAS, Danielli Xavier. Os limites legais da publicidade infantil no direito brasileiro. Jusbrasil, 2014. Disponível em: <https://daniellixavierfreitas.jusbrasil.com.br/artigos/138708616/os-limites-legais-da-publicidade-infantil-no-direito-brasileiro>. Acesso em: Dez. de 2019.

INSTITUTO ALANA. Criança e Consumo. Disponível em: <http://criancaeconsumo.org.br/wp-content/uploads/2014/02/Publicidade-Infantil-%C3%A9-ilegal.pdf>. Acesso em: Dez. de 2019.

MACHADO, Débora Franco. A modulação de comportamento nas plataformas de mídias sociais. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/333881847>. Acesso em: Dez. de 2019.

MONTEIRO, Maria Clara Sidou. Apropriação Por Crianças Da Publicidade Em Canais De Youtubers Brasileiros: a promoção do consumo no YouTube através da Publicidade de Experiência. Disponível em: <https://criancaeconsumo.org.br/biblioteca/apropriacao-por-criancas-da-publicidade-em-canais-de-youtubers-brasileiros/>. Acesso em: Mar. de 2020.

YouTube é multado por coleta ilegal de dados de crianças. EBC, 2019. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/internacional/noticia/2019-09/youtube-e-multado>

-por-coleta-ilegal-de-dados-de-criancas. Acesso em: Dez. de 2019.

YouTube, o paraíso da publicidade infantil. Época, 2018. Disponível em: <https://epoca.globo.com/youtube-paraíso-da-publicidade-infantil-23289383>. Acesso em: Dez. de 2019.

CAPÍTULO 5

A FILOSOFIA DE SÓCRATES: O QUESTIONAMENTO COMO CRIME DE ESTADO

Keyla Patrícia da Silva Macena

INTRODUÇÃO

Já é hora de irmos: eu para a morte, e vós para a vida. Mas quem vai para melhor sorte, isso é segredo, exceto para os deuses. (Sócrates)

O presente artigo apresenta um estudo acerca da contribuição de um dos maiores filósofos da Antiguidade, que foi Sócrates. Seu pensamento influenciou tanto as questões políticas como educacionais em toda a Civilização Ocidental.

É possível questionar como alguém que não deixou nada escrito propiciou um avanço na forma de ver e refletir o mundo, a ponto de ser “considerado por muitos filósofos como aquele que conferiu sentido à palavra ‘filosofia.’” (PAGNI, 2007, p.19). O que se sabe a respeito do pensamento de Sócrates foi registrado pelo seu discípulo nos chamados diálogos platônicos. Parece-nos que escrever não foi uma preocupação do filósofo, já que a tradição oral esteve fortemente presente em sua vida.

Portanto, utilizar-se-ão como fundamentação teórica nesta análise os próprios discursos de Sócrates escritos por Platão (2013) na obra *Apologia de Sócrates*, os estudos de Leno Danner (2010), Stephânia Ferreira (2010) e Jostein Gaarder (2012). Sendo assim, o presente texto se constitui em uma pesquisa do tipo bibliográfica.

Deste modo, o artigo divide-se em três partes que pretendem tratar primeiramente da vida e da trajetória de Sócrates na cidade de Atenas; secundamente, acer-

ca de sua contribuição enquanto filósofo e cidadão para os estudos políticos e, por fim, será exposto o que o esse pensador tem a ensinar aos docentes que lidam diariamente com a construção do conhecimento.

Uma vez que vida e as contribuições de Sócrates em distintas áreas para o desenvolvimento da sociedade ocidental se perpetuam- até os dias de hoje, visto que, como declara Ferreira et. al (2010, p. 51):

Desde a Antiguidade, Sócrates já era conhecido como alguém que, ao contrário de ter ensinado a filosofia, tinha-a vivido, segundo o testemunho que até nós chegou de Diógenes Laércio (Cf. 2007). Por tal razão, Sócrates é inevitavelmente concebido como o modelo, por excelência, do filósofo prático, que não se contenta com, tampouco admite, especulações estereis ou inúteis, as quais, por sua vez, em nada contribuiriam para o aprimoramento intelectual e moral do ser humano. Desse modo, a sua preocupação com os problemas práticos humanos, mormente os problemas éticos (morais) e políticos (cívicos), fez da sua reflexão um dos principais divisores de águas no âmbito da história da filosofia e, por que igualmente não afi mar, no âmbito da história da educação.

Dessa forma, pretende-se, então, com este artigo, propor não só um estudo signifi ativo acerca deste pensador grego como também provocar uma reflexão a respeito da criticidade no ato de estudar e vivenciar a vida prática em sociedade.

SÓCRATES EM ATENAS

Sócrates nasceu e passou toda a sua vida em Atenas, na Grécia Antiga, o que data de aproximadamente 469 a.C a 399 a.C, de acordo com Buckingham, et. al. (2011). Durante esse tempo, costumava dialogar com pessoas em praça pública, a fim de ensiná-las, promovendo a prática do pensamento e tanto as questões do mundo quanto as questões da alma faziam parte do seu filosofar.

Gaarder (2012), ao dissertar sobre a vivência em Atenas, na época em que Sócrates estava em vida, explica que a partir de 450 a.C, essa cidade se tornou o local onde emergia e se centrava a cultura da Grécia e, dessa maneira, o professor complementa: “em Atenas o interesse era mais concentrado no homem e no lugar que o homem ocupava na sociedade. Desenvolvia-se paulatinamente uma democracia, com Assembleias populares e tribunais.” (GAARDER, 2012, p. 77).

Desse modo, foi evidente que os cidadãos atenienses tinham uma vida ativa e de diálogo, participavam das decisões políticas e estavam em constante aprendizado, ensaiando a democracia dentro do espaço público. Entretanto, apesar dos diálogos e da vida ativa enquanto pensador, Sócrates não assumia ter um conhecimento total das coisas ou ser mais inteligente que as pessoas de Atenas, até que Xenofonte foi até o oráculo de Delfos e perguntou se Sócrates era realmente o homem mais inteligente de Atenas, e o oráculo responde que sim. (PLATÃO, 2013).

Posto isso, o filósofo, tendo julgado errado os deuses, resolveu fazer uma investigação, recorrendo a pessoas que imaginavam ser mais inteligentes que ele, falou então com um grande político, com os poetas, artesãos e percebeu que, de fato, ele era mais inteligente que todos esses porque “cada um deles, por ter se superado na prática de sua arte, achava-se muito sábio em outras questões importantes. E esse seu erro eclipsou a sabedoria que realmente possuíam.” (PLATÃO, 2013, p. 30).

Sendo assim, como afirma Buckingham, et. al. (2011, p.49), “Sócrates compreendeu que o oráculo estava certo: ele era o mais sábio de Atenas, não por causa de seu conhecimento, mas porque declarava que não sabia de nada.” Logo, quanto mais conhecia, mais percebia o quanto ainda tinha para aprender.

Havia, à época, gregos denominados de sofistas, que ensinavam as pessoas de modo remunerado, mas sem a preocupação de uma formação para a busca da verdade. Aranha explica que

Os filósofos sofistas (século V a.C) eram educadores, mas, quando ensinavam retórica, a arte de bem falar, na verdade estavam voltados para a formação do homem público, capaz de defender com argumentos suas ideias – e convencer os demais – na assembleia democrática (ARANHA, 2006, p. 150).

Portanto, a intenção que os sofistas possuíam era convencer o público por meio de uma argumentação específica, ainda que a busca pela verdade fizesse em segundo plano. A preocupação deles estava, em maior parte, no ensino mesmo da persuasão e na remuneração, como dissemos acima.

Sócrates, por sua vez, preocupava-se em aprender com seu ouvinte ao invés de convencê-lo e cobrar por seus ensinamentos, sendo assim, o filósofo prezava pelo diálogo como a fonte de ensino e aprendizado. No entanto, Sócrates não apenas escutava o que seus interlocutores tinham a falar, mas utilizava de suas falas para suscitar um pensamento mais profundo, ao passo que

a pessoa pudesse alcançar a verdade. Como explica Gaarder (2012, p. 80): “no começo da conversa, ele apenas fazia perguntas, como se não soubesse nada. Ao longo do diálogo, seu interlocutor era levado a reconhecer as fraquezas do seu modo de pensar.”

Em consonância com o autor, Aranha (2006, p. 150), afirma que

Sócrates desenvolveu um método – a ironia, que em grego significa a “perguntar” –, o filósofo desmonta as certezas solidificadas e abre o caminho para o segundo passo, a maiêutica (em grego, “parto”), pela qual, na continuidade do questionamento, o sujeito “dá luz” a novas ideias que já se encontram no íntimo do indivíduo: cabe ao professor a função de auxiliar o reconhecimento do que já existe em nós.

Por conseguinte, Sócrates acreditava que, no íntimo, a pessoa já possuía o conhecimento e não era sua função instruir, mas auxiliar a pessoa a encontrar e expressar esse conhecimento. De acordo com Buckingham, et. al. (2011), o filósofo ensina que conhecer o que somos é a tarefa primária da filosofia, por isso ele não buscava respostas definitivas. O mais importante era instigar a base dos pensamentos de seus interlocutores. E esse método dialógico impactou toda a filosofia ocidental, tornando Sócrates uma personalidade bastante conhecida na cidade de Atenas por ter um espírito questionador. (BUCKINGHAM; et. al, 2011).

No entanto, como recompensa por seus feitos, o que Sócrates recebe é a acusação de corromper a juventude. Como registrado por seu discípulo Platão em Apologia de Sócrates (2013), o filósofo ao querer saber o que os seus acusadores diziam sobre si, resolveu ler a ata de acusação, que dizia: “Sócrates age de forma vil e criminosa, investigando as coisas terrenas e as celestes, e tornando mais forte a razão mais débil, e ensinando isso aos outros.” (PLATÃO, 2013, p. 24). Porém, Sócrates explica que não fazia esse mal e que havia testemunhas que poderiam explicar que ele jamais falara sobre tais assuntos, e elas eram as próprias pessoas que o viam discursar.

Continuando sua defesa, o ateniense prossegue a leitura das acusações feitas a ele e, dessa vez, expõe a hipocrisia de um dos seus acusadores, Meleto:

Diz que eu ajo injustamente corrompendo a juventude. Mas eu, ó atenienses, digo que Meleto age injustamente porque ele graceja com um assunto sério, rudemente colocando homens sob julgamento, sob a alegação de estar sendo zeloso e solícito sobre coisas às quais ele nunca, em tempo algum, despendeu qualquer atenção (PLATÃO, 2013, p. 33).

A fim de provar as acusações que faz a Meleto, Sócrates utiliza de sua ironia para mostrar a inconsistência das denúncias do grego que afirma que todos seriam capazes de tornar os jovens virtuosos, exceto Sócrates que, ao contrário, corrompe-os.

Sócrates também foi acusado de não crer nos deuses gregos, mas sim em deuses estrangeiros. Outrora, foi acusado de ser ateu ou de não viver uma vida religiosa como pedia a época, já que estar em “pendência” com os deuses significava não ser um bom cidadão.

No entanto, o filósofo demonstra não ter medo da morte e reforça a máxima que a vida irrepleta não merece ser vivida. (BUCKINGHAM; et. al, 2011). Posto isso, fica claro que o filósofo sempre valorizou a busca pela verdade, pela existência no mundo de forma moral e justa e pela construção do conhecimento, de modo que ele mesmo relata em Apologia de Sócrates:

“Talvez alguém me diga: ‘Não tens vergonha, Sócrates, de teres seguido uma linha de estudo que colocou tua vida em risco?’ Para quem me perguntasse isso, eu responderia de bom grado: ‘Poderias formular melhor suas palavras, meu amigo, se pensas que um homem que tenha o mínimo de valor deveria levar em conta o risco de sua vida ou morte em vez de considerar quando age, se o faz de forma justa ou injusta, se é um homem bom ou mau’” (PLATÃO, 2013, p. 40).

Posteriormente, o pensador grego continuará: “porque temer a morte, atenienses, nada mais é do que parecer sábio sem realmente sê-lo. Porque isso parece um conhecimento quando a pessoa não o tem na realidade.” (PLATÃO, 2013, p. 41-42). Então, ele explica que a morte, ao contrário do que se aprende ou ensina, não é um mal maior, mas um bem maior do ser humano.

Ao longo de toda a sua vida na cidade de Atenas, Sócrates mantém sua “devoção” aos valores e à busca interior, de modo que não negligencia o pensamento e aos questionamentos que são significativos para sua compreensão de homem no mundo, de maneira que afirma ter sido premiado com a pena de morte e pergunta aos atenienses se ele realmente a merece, mesmo sabendo que não.

Sócrates demonstrou firmeza em suas decisões e não negociou os seus valores, como assim expressa:

“Porque em toda a minha vida não me calei, mas negligencie o que a maioria dos homens almeja: riqueza, preocupações domésticas, comando militar, orar em público e, acima de tudo, todas as magistraturas, conspirações e

tramas que se encontram pela cidade. [...] procurei fazer o que devia e achava ser bom serviço a vós e a mim próprio (PLATÃO, 2013, p. 53).

Em consequência disso, o filósofo é condenado à morte, mas demonstra não temê-la, de modo que não se enfurece com seus acusadores, pois revela que não há como um homem bom receber um mal dos deuses. Explica, ainda, que os que pensavam que lhe causavam mal, trouxeram-lhe o bem, pois o libertaram da vida terrena. Sendo assim, Sócrates ingere cicuta.

FILOSOFIA E DEMOCRACIA

Não é de se espantar que muitos governos totalitários e ditatoriais queimaram livros ou, até mesmo, tentaram coibir a prática do pensamento crítico dentro do âmbito escolar, eliminando disciplinas como filosofia, sociologia e história. Um dos ensinamentos que podemos extrair por meio da vida de Sócrates é que a prática do pensamento nos ajuda a ter mais criticidade diante da realidade em que estamos inseridos. Exemplo disso é o nosso olhar mais perspicaz frente às mazelas sociais dos países, o que nos faz provocar uma rejeição a determinadas práticas ou figuras políticas.

O ato de questionar é primordial para a dissolução de problemas políticos e para a preservação da democracia, pois, de acordo com Gaarder (2012, p. 77), ainda na Grécia Antiga, “um pré-requisito da democracia era que as pessoas fossem educadas para tomar parte nos processos democráticos” e, na atualidade, é possível inferir que “uma jovem democracia precisa de uma população esclarecida.” (GAARDER, 2012, p. 77).

Numa compreensão semelhante, Antônio Joaquim Severino (2009, p. 92) re-fle e que

O sentido político da educação pode ser colocado sob a perspectiva das relações entre educação, cidadania e democracia. Essas três dimensões estão tão profundamente ligadas que acabam se implicando mutuamente. [...] A democracia é também uma qualidade de vida dos homens, baseada no reconhecimento e no respeito mútuos, ou seja, é modalidade de convivência social, em que as relações entre os homens não sejam relações de dominação, opressão, exploração ou alienação. [...] Numa sociedade democrática, os homens tornam-se iguais sob o ponto de vista da condição comum de cidadãos.

Nessa perspectiva, o autor anseia demonstrar que a democracia está

além de um status político civilizacional, mas ela também ultrapassa para critérios subjetivos, ou seja, não se trata única e exclusivamente de se escolher um presidente, mas de saber conviver em uma sociedade de maneira respeitosa e igualitária.

Em consonância com os autores citados acima, Danner (2010) afirma que os gregos – principalmente Sócrates, Platão e Aristóteles – tinham em sua concepção de política que a educação enquanto formação humana seria o caminho. Desse modo, ele constata que

A Apologia de Sócrates nos mostra de forma clara a crítica socrático-platônica em relação à polis grega. Nela, Sócrates diz que há aí uma contradição aguda entre o homem justo e a prática política efetiva, no sentido de que nenhum homem justo, se quiser tratar e cuidar dos negócios públicos, consegue ter sucesso e, muito mais, se manter vivo. A política ateniense, no dizer de Sócrates, está em gritante contradição com a justiça e por isso transforma a esfera política em um palco de luta entre interesses egoístas, no qual os valores de verdade e de moralidade deixaram de ser a norma geral, perderam sua objetividade (DANNER, 2010, p. 40).

Então, o professor de filosofia acrescenta que as perguntas que buscam encontrar o sentido da justiça e da política só são possíveis em uma sociedade democrática, como era a de Atenas, que “[...] a democracia grega coloca em primeiro plano a igualdade de todos perante a lei [...] e o direito de cada cidadão de dizer publicamente sua palavra [...] como os princípios da práxis política.” (DANNER, 2010, p. 41).

Pedro Angelo Pagni (2007) afirma que não é mais suficiente em Atenas a formação de pessoas apenas boas e belas, é necessário formar indivíduos ativos na vida pública, ou seja, verdadeiros cidadãos, que participem ativamente das decisões. A política não mais necessitava de nobres, mas do povo. E Antônio Severino (2009, p. 94) argumenta que “A cidadania é uma qualificação do exercício da própria condição humana” e, para elucidar, acrescenta que “o homem, afinal, só é plenamente humano se for cidadão, o que significa a poder fruir de todos os elementos das mediações objetivas da sua existência.” (SEVERINO, 2009, p. 94).

Mais uma vez, Pagni (2007) complementa que é a virtude cívica que precisava ser desenvolvida e isso só ocorreria por meio da palavra. É por intermédio da linguagem que o ser humano efetivamente passa pelo processo formativo, como explica no trecho a seguir:

É por meio desse vínculo recíproco entre linguagem e política que a consciência pensa a si mesma e, ao assim proceder, pensa também as importantes manifestações da vida social, tornando-se objeto do interesse público. [...] a partir de então polêmica, a discussão e a argumentação farão parte do jogo político. (PAGNI, 2007, p. 22).

Dessa maneira, o método dialógico de Sócrates faz um grande sentido para a educação e para a vivência na vida política. Sua preferência pela tradição oral revela o apreço e a compreensão da necessidade da fala para estar na vida pública, ou seja, para ser um cidadão ativo.

A sociedade política é justamente esse centro por intermédio do qual a formação humana e a construção da justiça na sociedade têm lugar, ou seja, podem ser realizadas. (DANNER, 2010, p. 44). Isso significa dizer que as condições culturais, sócio-políticas e econômicas influenciam grandemente a formação humana, de modo que a administração da sociedade pode condicionar, em certa medida, a formação do indivíduo.

Assim, os pensadores gregos, do qual Sócrates está incluído, ocupam um lugar de importância quando se trata da filosofia política, já que se preocupam em entender o homem na sociedade, especificamente, o sentido da humanidade e das suas ações enquanto cidadãos. De acordo com Danner (2010, p. 43):

Sócrates, Platão e Aristóteles, cada um deles numa maior ou menor medida, são considerados os iniciadores e os sistematizadores do pensamento ético-político ocidental. Ao seu modo, cada um deles procurou se perguntar filosoficamente acerca do sentido do humano, colocando essa pergunta e as respostas daí advenientes a serviço da reforma das instituições políticas. Em seu sentido original, ética provém do grego *ethos*, que significa, conforme sua grafia (com épsilon ou com dzeta) o costume social e a postura de vida individual. O sentido originário da palavra *ethos*, então, implica em se perguntar sobre o habitat do homem, sobre o lugar do homem, sobre o sentido do homem.

Por conseguinte, entender o proceder das instituições políticas e da atividade civil significa compreender a influência que os magistrados e as demais pessoas têm sobre o indivíduo e a atuação dele no mundo, o que de certa maneira coloca a definição e execução da justiça e injustiça sob o domínio das instituições políticas.

De qualquer modo, ainda se tratando dos três filósofos gregos citados,

eles concebiam o sentido de política na construção e na manutenção da justiça na sociedade. Assim, se não cuidar da justiça e da formação humana, a política acaba por perder o seu sentido. Quando acontece de a política não corroborar com a formação humana e com a construção da justiça pode até se enveredar pelo domínio da violência e da corrupção institucionalizada.

Sócrates lutava incansavelmente pela verdade e pelo conhecimento e, assim, procurava incutir nos seus conterrâneos o mesmo desejo, ao invés de uma fé cívica cega. Ao questionar o poder estabelecido, torna-se um mártir da coragem, apesar de ser condenado por fazer uma defesa aberta de ideias não tão democráticas em uma sociedade que possuía uma democracia nova e, de certa maneira, frágil. Pois, como bem disse: “Quem combate verdadeiramente pelo que é justo, se quer ser salvo por algum tempo, deve viver a vida privada, nunca meter-se nos negócios públicos” (PLATÃO, 2013, p.17). O ateniense sabia, de algum modo, que quem participava da vida pública, questionando ideias dogmáticas e de senso comum, estaria se colocando em perigo.

No entanto, Sócrates, ao questionar o sentido da justiça e da sua aplicabilidade, sendo contrário ao poder tirânico, demonstra que questionar e buscar a verdade, acima de interesses próprios, é um ato que só pode ser praticado por uma pessoa sábia, democrática e cidadã. Com isso, ele demonstra para a civilização não uma rebeldia sem causa ou um apreço a atos antidemocráticos, mas o contrário disso.

Por último, quando o ato de questionar é reprimido pelas autoridades políticas, a nós é revelada uma política autoritária, incapaz de lidar com a opinião e crítica de seus cidadãos. E, em contrapartida, é exposta a força de pessoas ativas que ousam pensar e buscam uma mudança social. Essa mudança começa por meio de um processo significativo e crítico de ensino-aprendizagem capaz de conduzir o indivíduo à liberdade e à busca pela verdade, como ensinou Sócrates.

O QUE SÓCRATES TEM A ENSINAR AOS EDUCADORES?

Todo educador tem o seu trabalho docente orientado por uma ou várias concepções filosóficas, ainda que muitas vezes não o saiba. Isso demonstra o quão é indispensável a filosofia da educação para a formação do docente. Como um dos principais precursores da filosofia, Sócrates tem muito a ensinar aos professores, já que, segundo Ferreira et. al. (2010, p.50), ele, além de um grande filósofo,

Também o é na qualidade de um dos grandes educadores da humanidade; a verdade de tal afirmação alicerça-se no fato de que, pelo menos ao longo da trajetória da civilização ocidental, filósofos e educadores dos mais diferentes tempos e lugares vez por outra o invocam como um dos seus irrefutáveis ícones.

Para Brandão (1981), a educação se efetiva quando existe um interesse de diferentes pessoas em ensinar-aprender. Dessarte, os povos traduzem educação como uma transformação que possibilita o amadurecimento, o crescimento enquanto pessoa, a mudança, a obra. Sem a educação, o indivíduo não se torna um sujeito social.

O modo como concebemos educação hoje é resultado daquele em que foi visto na Grécia Antiga. A partir de Sócrates que a educação esteve orientada para uma formação que cultivasse o espírito, valorizando a harmonia entre uma mente esclarecida e um corpo belo. (BRANDÃO, 1981). Repousa, portanto, uma preocupação com as questões humanas, principalmente com as que se originam da ética e da política em que Sócrates propõe a discussão e a reflexão .

Tudo aquilo que Sócrates representa torna-se significativo para fazer com que a filosofia e a educação convirjam para uma mesma finalidade, qual seja: a vida reflexiva ou examinada, que consiste em um processo de introspecção, ao fim do qual o indivíduo será conduzido principalmente por si mesmo à posse da virtude. (FERREIRA; et. al, 2010, p. 58-59).

O método dialógico do filósofo supõe como aprendizado a troca de pensamentos capaz de trazer à luz o efetivo conhecimento. Consequentemente, olhando para Sócrates, podemos dizer que o professor não deve se opor ao que o aluno tem a inferir. Mas, ver nesse discente um sujeito que possui capacidade cognitiva e experiências vividas capazes de lhe propiciar a formulação de questões e de reflexões acerca do que lhe rodeia, tanto fora como dentro do âmbito escolar. Ainda que essas questões sejam triviais, o educador deve ajudar a mobilizar o pensamento do educando.

Por meio disso, a ação dialógica, a mobilização do pensamento tornam-se componentes necessários para a construção de conhecimento, pois o educando torna-se um sujeito ativo perante o seu próprio aprendizado, compreendendo os sentidos e, ao mesmo tempo, ressignificando-os. Sentidos esses que permeiam o conhecimento escolar e fazem parte de uma herança cultural de uma comunidade política. Assim sendo, a vivência do educando é levada em conta e o ensino-aprendizagem passa a ser mais significativo.

Para Sócrates, educar um cidadão não é puramente ensiná-lo a debater e vencer uma discussão. A arte da retórica perde o seu valor quando se trata apenas de convencer outrem. Persuadir, simplesmente, para se sair melhor em um debate, de nada vale se a ação não for acompanhada de reflexão e de aprendizado. Assim, a escola não é um lugar de disputa para se ver quem discursa melhor, mas um lugar de inter trocas de experiências humanas. Para Ferreira et. al. (2010, p.60):

Sócrates anuncia que a nobreza que ele considera verdadeira não é aquela que remonta a uma linhagem divina, da mesma maneira que se recusa a admitir como virtuoso alguém que seria meramente hábil em persuadir ou dissuadir; existe em seu pensamento uma exigência intelectual e moral bem mais intensa, pois, para ele, há que se servir da filosofia para educar o indivíduo, de maneira que este se esforce em aperfeiçoar-se progressivamente, daí resultando a sua nobreza e virtude. Desse modo, Sócrates defende que a virtude não é outra coisa senão um saber, mas não um saber qualquer, posto que se trata de algo simultaneamente teórico e prático, ou seja, consiste em um pensamento e em uma ação coerentes entre si.

Portanto, o educador inspirado no método socrático da maiêutica pode conduzir seus educando a questionar acerca dos conhecimentos que trazem consigo, a fim de reconstruir esse mesmo conhecimento em busca, sempre, de maior signifi ação. Além de ser um exercício de produção e reconstrução do conhecimento, não deixa de ser uma busca interior que possibilita o conhecer-se a si mesmo, buscando a virtude e exteriorizando o pensamento.

A partir do que discutimos, possivelmente, o maior ensinamento que o filósofo ateniense pode legar à educação e, conseqüentemente, ao educador, é que o educando não é uma tábula rasa, mas um sujeito capaz de refletir, questionar o meio em que vive, externar os seus conhecimentos e ter autonomia perante o processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando Sócrates, pouco antes de beber a cicuta, afirmou que não sabe quem irá para a melhor sorte, seja ele em morte ou os que permanecerão vivos, demonstrou que em momento algum traiu ou trairia seus valores. Permaneceu coerente com o seu posicionamento de que uma vida sem reflexão não merece ser vivida.

Preferiu ele ser liberto da vida terrena ao viver sem questionar e aban-

donar os seus valores. Assim, Sócrates entendeu que não valia a pena estar em um mundo em que a verdade era moeda de troca daqueles que possuíam o poder de decisão sobre o modo de viver e pensar dos outros indivíduos.

Com ele, aprendemos que o ato de questionar é indispensável para a manutenção da democracia, a fim de evitar a sua paulatina dissolução. Ou seja, quando o questionamento se torna crime de Estado, ainda que de maneira sutil, a liberdade de expressão é condenada e a democracia se esvai.

Por fim, espero que o estudo sobre a vida e a filosofia socrática, com ênfase em política e em educação, tenha propiciado a reflexão e um olhar mais crítico perante a sociedade atual e seus processos políticos e educacionais.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Filosofia da educação. 3 ed. rev. São Paulo: Moderna, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação? São Paulo: Brasiliense, 1981.

BUCKINGHAM, Will; BURNHAM, Douglas; HILL, Clive; KING, Peter J; MARENBO, John; WEEKS, Marcus. O livro da filosofia. São Paulo: Globo, 2011.

DANNER, Leno Francisco. Pensando sobre educação e política: Sócrates, Platão e Aristóteles, ou sobre as bases da educação ocidental – Uma contribuição para o caso brasileiro. SABERES, Natal – RN, v.2, n.5, ago. 2010.

FERREIRA, Stephânia Beatriz; FERREIRA, Dayana Vieira; BATISTA, Gustavo Araújo. Sócrates: a defesa da filosofia aplicada à educação para a vida reflexiva – algumas considerações para a autoformação ético-política do educador. Cadernos da FUCAMP, v.10, n.12, p.49-64/2010.

GAARDER, Jostein. O mundo de Sofia. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

GOTTLIEB, Anthony. Sócrates: o mártir da Filosofia. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

MARQUES, Carlos Euclides; TARGA, Dante Carvalho. Filosofia da Educação. Curitiba, Fael, 2013.

PAGNI, Pedro Ângelo; SILVA, Divino José. A educação na filosofia de Sócrates. In: Introdução à filosofia da educação: temas contemporâneos e história. 1 ed. Editora Avercamp, 2007.

PLATÃO. Apologia de Sócrates e Críton. São Paulo: Hunter Books, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Filosofia da Educação. São Paulo: FTD, 2009.

CAPÍTULO 6

A ESCOLA REVISITANDO A DIÁSPORA

Beatriz Pereira dos Prazeres

João Carlos Barreto de Sá Teles

INTRODUÇÃO

Em nosso país, o racismo estrutural está construído e emaranhado nas relações sociais, de trabalho, econômicas e dentro do âmbito escolar. Geralmente, temos uma percepção entranhada e, muitas vezes, não assimilamos sua existência nas situações em que vivemos, consequência de uma condição subalternizada por anos e anos de relativização da dignidade humana.

É certo que o racismo estruturado no pensamento construído pela hegemonia religiosa, econômica e política europeia se veste não somente das questões raciais nos seus aspectos fenotípicos, genéticos e biológicos. Ele se dá, também, na colonização cultural, no apagamento de saberes, na deformação e manipulação da história, religiões e cultura originária dos povos que foram oprimidos e escravizados para formação da sociedade que temos hoje.

Essa manipulação tem na indústria cultural um poderoso instrumento de manutenção e aperfeiçoamento e, na sua sagacidade corporativa, vem se adaptando às mudanças tecnológicas, em que se traveste muitas vezes de inclusiva e progressista comportamental. Porém, encontra contrariedades nas possibilidades que essa mesma tecnologia oferece aos sujeitos críticos, autôno-

mos, criativos e, por vezes, involuntários desafiantes do status quo. Vivemos um momento em que esse confronto, enredado nas mesmas redes sociais da tecnologia, toma forma física e vai às ruas, materializado nas ações em que o cíclico recrudescimento da barbárie manifesta-se avalizada por governos de extrema direita.

Há algum tempo, o perfil das pautas da esquerda experimenta uma ampliação na qual o espaço das lutas tradicionais relacionadas ao trabalho, à distribuição de renda, à luta contra desigualdade material passou a dividir parte de sua prioridade com as questões identitárias. Assim, as lutas das minorias étnicas, da mulher, da causa LGBTQIA+ e das questões ambientais ganharam um protagonismo que se reflete também na percepção da direita sobre a esquerda.

Desse modo, qualquer ação ou manifestação – ainda que não auto-defini a ideologicamente e em pulsão declaradamente moral ou humanitária – que condene o racismo, a misoginia, a homofobia, enfim, que evoque empatia com as questões identitárias é tomada pela direita como pauta esquerdista a ser combatida. Nessa polarização, os principais instrumentos de resistência dos negros contra o racismo gravitam em torno de sua afirmação de pertencimento histórico, da preservação de bens culturais tradicionais, bem como no constructo natural de propostas novas, nascidas de suas comunidades, da realidade vivida em torno exatamente da questão central que o faz criar e fruir a maior parte de sua produção: o racismo.

Como a escola pode garantir aos estudantes e, em especial aos negros, o direito de acesso ao conhecimento da história omitida do currículo oficial, bem como promover a contínua e progressiva valorização da cultura negra e o respeito e naturalização das religiões afro-brasileiras no ambiente escolar?

Neste artigo, queremos problematizar as tensões entre a ação da indústria cultural e a formação identitária e de pertencimento cultural do povo negro na Educação por meio do pensamento e dos apontamentos históricos de Agela Davis, filósofa, ativista, feminista e professora estadunidense.

A DESCONSTRUÇÃO À FORÇA

A saga do povo africano, escravizado em sua história forçada de êxodo a serviço da dominação branca e cristã é, na configuração social, cultural e geopolítica do mundo que vemos hoje, omitida em sua completude da formação do senso comum que narra essa trajetória. Para essa narrativa, a vida dos negros antes da escravização se resumia às lidas de sobrevivência silvícola, ignorando-se suas estruturas de cultivo e de formação do conhecimento, reduzindo-as, portanto, ao conceito dos escravizados a malfadados aborígenes capturados para servidão aos brancos.

Ignora-se, inclusive, sofisticadas estruturas de ensino africanas, como a Uni-

versidade de Sankore, em Timbuktu, no Mali, a primeira instituição universitária da história da humanidade. No Brasil, o povo negro muçulmano escravizado, os Malês, eram conhecidos pela visível superioridade intelectual sobre seus senhores e, em busca da liberdade, preservação desses saberes e resgate de suas identidades, escreveram belas páginas de resistência e luta, como a Revolta dos Malês na Bahia. Também os quilombos, com destaque ao grande Palmares, eram sociedades de resistência, reunindo escravizados de várias origens.

Mas a resistência não era exclusiva de revoluções organizadas ou de enclaves territoriais que desafiavam o poder escravocrata. Ela estava presente na preservação de bens culturais e religiosos, em cada reunião em torno de uma roda de capoeira, em cada tambor tocado, na adaptação culinária. E quem a subjugava percebia isso e fazia o possível para que a identidade desse povo fosse esquecida. Assim, de diversas maneiras, os códigos de pertencimento dos cativos foram sendo apagados: na proibição das cerimônias religiosas próprias, na perseguição aos capoeiristas, no calar do tambor e das danças oriundas de seus povos de origem.

Essa desconstrução violava códigos caros aos escravizados, como, por exemplo, no castigo ao escravo muçulmano que se recusasse a comer carne de porco, sabidamente proibida na dieta do Islã. Além disso, o esforço constante para aniquilar a consciência do escravo, como destacou Hegel, é inerente à dinâmica do relacionamento entre senhor e escravo, escrava ou empregada. (DAVIS, 2016)

Com tão intensa desconstrução dos elos sociais, culturais e religiosos próprios, o que imaginar da relação dos escravizados com a escolarização formal, incipiente e precária mesmo para os ditos “homens livres”? Essa questão, emanada pelo justo anseio por conhecimento que já se manifestava desde a escravidão, prosseguiu como um problema depois da abolição e perdura até tempos recentes, sob as tintas da modernidade nostálgica perante a manutenção do DNA da escravidão: o racismo. (Ibidem)

FALSA LIBERDADE, IDENTIDADE E O DESEJO POR EDUCAÇÃO

Em seu livro *Mulheres, Raça e Classe* (2016), Angela Davis intersecciona as lutas anticapitalista, feminista, antirracista e antiescravagista. Ela nos traz recortes das primeiras lutas das mulheres negras por educação nos Estados Unidos na pós-emancipação dos negros americanos, identificando, historicamente, o momento em que, alçados à liberdade formal, ecoam seus clamores pela liberdade que a educação lhes proporcionaria. Da violenta desconstrução de suas identidades ancestrais prosperou a vinculação religiosa ao cristianismo protestante:

Milhões de pessoas negras - especialmente as mulheres - foram convencidas de que a emancipação era a “vinda do Senhor”. “Era

a realização da profecia e da lenda. Era a Aurora de Ouro após mil anos de grilhões. Era tudo de milagroso, perfeito e promissor.” (DAVIS, 2016. P.109)

Mas a celebração pós-emancipação não evocava somente as virtudes divinas na definição do futuro daqueles milhões de ex-escravos e ex-escravas lançados à sorte de viver em uma sociedade que os subclassificava. Os valores tão pregados no dito País da Liberdade teriam que ser conquistados com muita luta. E o acesso à escola era um pleito de primeira hora para os recém libertos do jugo escravocrata:

É pouco provável que a população negra estivesse celebrando os princípios abstratos da liberdade ao saudar o advento da emancipação. Quando aquele “enorme lamento humano lançou-se ao vento e atirou suas lágrimas ao mar – livre, livre, livre”, a população negra não estava dando vazão a um frenesi religioso. Essas pessoas sabiam exatamente o que queriam: mulheres e homens almejavam possuir terras, ansiavam votar e “estavam dominados pelo desejo por escolas”. (...) O povo negro percebeu que os “quarenta acres e uma mula” da emancipação era um boato mal-intencionado. Teriam de lutar pela terra; teriam de lutar pelo poder político. E, depois de séculos de privação educacional, reivindicariam com ardor o direito de satisfazer seu profundo desejo de aprender. Por isso, assim como suas irmãs e irmãos em todo o Sul, a população negra recentemente liberta de Memphis se reuniu e decidiu que a educação era sua maior prioridade. (DAVIS, 2016, p.109).

É certo que esses exemplos trazidos por Davis das primeiras lutas do povo negro estadunidenses pelo direito à educação refletem em uma dificuldade também enfrentada por escravizados/as em vários outros países. São lutas transversais, “isto é, não são limitadas a um país (...), não estão confinadas a uma forma política e econômica particular de governo.” (Foucault apud Dreyfus & Rabinow. 1995 p.234).

Trazem-nos também uma reação ao acultramento forçado quando mostra os negros lutando pela – ainda que ocidental e branca –, educação formal, organizados nas igrejas protestantes, o que nos leva aos seguintes questionamentos: nos EUA, a forte vinculação do povo negro ao protestantismo teria possibilitado um sentimento associativista que moldou um espírito coletivizado de enfrentamento dos problemas étnico-raciais? As congregações protestantes teriam reforçado os sentimentos comunitários e identitários dos negros, os organizando em torno de suas reivindicações e direitos? Mas, por outro lado, o protestantismo teria consolidado de vez o acultramento dos negros americanos, os afastando ainda mais da África na sua “cristianização”?

Observa-se que, proibidos por mais de séculos, os tambores originalmente africanos, ao contrário do que se verificou no Caribe e Brasil, não se tornaram a expressão da música negra americana que revelou ao mundo músicos fabulosos em instrumentos ocidentais, mais notadamente no jazz dos europeus, piano, saxofone, trompete e outros. O trompetista de jazz Dizzy Gillespie, como enfatiza a jornalista

Cynara Menezes (2019), esclarecia as razões:

Em sua autobiografia, *To be or Not... to Bop*, o trompetista Dizzy Gillespie atribui essa menor complexidade rítmica da música afro-americana em relação à música afro latino-americana à proibição dos tambores. “Os ingleses, ao contrário dos espanhóis, tiraram nossos tambores”, lamenta Gillespie. (MENEZES, 2015)

Essa expressão cultural forte que é o jazz, bem como os cantos gossypéis precursors do soul e do blues, surgiram dentro das igrejas protestantes, com o acesso dos negros aos instrumentos ocidentais. Mas, qualquer ligação cultural ou religiosa com instrumentos e com práticas originais africanas era demonizada, e para isso não se imputou somente a proibição dos ingleses, como destacou Gillespie, mas também a construção de uma intolerância religiosa.

Esse recorte da situação americana que, por sua influência e presença incontestáveis na indústria cultural, mais uma vez trazemos, o fazemos com o propósito de aproximá-la de um fenômeno da nossa época: a produção cultural autônoma das comunidades.

PRODUÇÃO E MANIFESTAÇÃO CULTURAL AUTÔNOMA DAS COMUNIDADES

De acordo com o dicionário Michaelis (2005), a palavra cultura pode apresentar diversos significados, tanto no campo da agronomia como no antropológico. Cultura é, no sentido antropológico da palavra, o “conjunto de conhecimentos, costumes, crenças, padrões de comportamento, adquiridos e transmitidos socialmente, que caracterizam um grupo social.”

Apesar do significado da palavra cultura, compreender um modo de vida de um grupo social, com suas características próprias, popularizou-se na sociedade uma concepção mais restrita e excludente para alguns grupos sociais sobre o que é ou não cultura. Ainda se arrasta nos dias de hoje a conceituação de cultura somente considerando o erudito, portanto os costumes, crenças e tradições da elite ocidental branca. Tudo o que divergia desse modo de ver a cultura era desprezado, esquecido ou substituído pelo o que a hegemonia branca acreditava ser adequado.

Dessa forma, a cultura “é dominante e suspeita, um privilégio de poucos” (Barreto 1997 apud Souza 2010, pag. 5). Embora esse pensamento classista ainda esteja entranhado em nossa sociedade atual, os discursos de valorização das minorias e da diversidade e identidade cultural brasileira têm ganhado força e se destacado na interpretação sobre o conceito de cultura. Há poucos anos, o “passinho”, estilo de dança originalmente periférico e negro, tem conquistado seu espaço no âmbito da cultura musical e rítmica brasileira. Essa nova realidade vem não só desafiando conceitos retrógrados sobre cultura, mas também aproximando jovens de sua origem, fazendo-os enxergar com bons olhos os frutos das produções e manifestações

artístico-culturais de seu povo.

A influência da manifestação e da valorização do povo sobre a cultura popular aqui referida, o passinho, é evidenciada na decisão da Câmara Municipal do Rio de Janeiro, o projeto de lei nº 390/2017 declara a dança do passinho patrimônio cultural imaterial do povo carioca. Além disso, em seu segundo artigo, a lei obriga o poder executivo a apoiar as iniciativas que busquem valorizar e divulgar esse estilo de dança. (RIO DE JANEIRO, 2017).

Educadores estão agora reconhecendo o potencial físico e sociocultural do passinho, e o estilo está sendo introduzido como ferramenta educacional em algumas escolas do Rio de Janeiro. Membros do Passinho atuam como embaixadores culturais, usando sua fama para disseminar mensagens sobre assuntos como saúde reprodutiva e direitos. (RIO DE JANEIRO, 2017).

Em sua justificativa, o projeto de lei traz o papel da educação e dos educadores de fortalecer essa decisão e reconhecer o gênero de dança tratado como algo positivo para a formação dos alunos e como um recurso educacional

O ESPAÇO FORMAL DE ENSINO AINDA É UM CAMPO DE MARGINALIZAÇÃO CULTURAL?

A justificativa do projeto de lei aprovado pela Câmara Municipal do Rio de Janeiro já nos dá indicações da resposta para esta pergunta: sim, as escolas ainda são um campo de marginalização cultural.

É um costume das instituições formais de ensino oferecerem um tratamento padrão para todos os alunos. Muitas vezes, esse tratamento vem carregado de preconceitos e indiferenças à realidade sociocultural do corpo discente. Dessa forma, o comum nas escolas de classe média alta é manter um conhecimento cultural pautado por meio da realidade econômica daqueles alunos, negando a eles a existência de outras expressões culturais.

Em relação às classes mais baixas, realidade mais facilmente encontrada nas escolas públicas, o posicionamento do corpo escolar geralmente é de proibir que os alunos manifestem a cultura popular por eles aprendida em suas próprias comunidades. Assim, a escola subalterniza a existência dessa cultura popular e ratifica o quanto a existência dela é incomoda.

Para que esse tipo de situação se torne menos comum no âmbito formal de ensino, é primordial que a escola repense a construção de seu currículo escolar, bem como de um Projeto Político Pedagógico, baseado na diversidade cultural, racial e social dos alunos que ali estão matriculados. É necessária, também, uma prática pedagógica multiculturalista. Os próprios professores precisam receber orientação e capacitação pedagógica que visem desmistificar a concepção errônea de cultura como algo culto, erudito e fortaleça a valorização da diversas culturas.

O reconhecimento, por meio do estudante, de aspectos da sua cultura nos

componentes pedagógicos da sua escola traz familiaridade e autoconfiança. E tal reconhecimento é capaz de alçá-lo do “sem luz” de “aluno” ao protagonismo da construção de sua própria formação.

A escola, ao propiciar esse diálogo do estudante com sua história e ancestralidade, respeita um passado de lutas e resistência de grupos que foram (e são) marginalizados. É como se a escola, solícita e acolhedora, propusesse o início da conversa no idioma cultural do aluno, não no das classes dominantes. Para isso, então, ela precisa conhecer e respeitar as outras culturas.

Quando reconhecemos no passinho, no samba e na salsa os genes da importância secular da dança entre as civilizações africanas; quando vemos ímpeto e liberdade em cabelos que negam e resistem a toda ocidentalização caucasiana imposta de padrões estéticos; quando reconhecemos nos versos do Hip-hop e do Rap a História contada por um Griot de alguma aldeia do Gâmbia; quando contemplamos em painéis coloridos da arte gráfi a urbana as estampas alegres de uma vestimenta Dashiki senegalesa, enfim, quando divisamos a vinculação à origem africana de tantas faces e vozes da nossa cultura, aproximamos-nos de uma consciência coletiva de pertencimento.

Da mesma forma, além dos componentes artísticos, é necessário se trabalhar a história dos povos e dos países de onde vieram nossos antepassados escravizados. A valorização no currículo escolar de autores negros, os estudos da cultura dos povos e nações negras, o conhecimento de aspectos geográficos e sociais do continente africano são temas que devem estar presente na vida escolar.

É importante, também, desconstruir a ideia de que a África é um país e não um continente com diversas nações, estados e culturas. Conhecer e estudar os Grandes Lagos da África Oriental, Tanzânia, Uganda, Congo com um olhar tão ou mais atento que o dedicado aos “Grandes Lagos” estadunidenses, presentes em todo currículo de geografia do ensino fundamental e médio, por exemplo. Abraçar nossas origens e a elas devolver o lugar de direito na construção da nossa identidade é um caminho importante a se trilhar. À sociedade e, especificamente, à escola, cabe o papel fundamental de promover uma reparação histórica, na qual não haja lugar para a marginalização cultural, mas para o resgate, o reconhecimento e a emancipação de tantos estudantes negros que sentam nos bancos escolares diariamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O título deste artigo pode soar estranho, mas seu propósito não se afasta do sentido que busca empregar em sua principal questão: o respeito ao pertencimento cultural do povo negro, notadamente, por meio da educação.

Durante séculos, povos com suas próprias culturas foram arrancados de suas terras para trabalhos forçados em terras estranhas. Viram-se privados de seus laços

ancestrais, sociais e familiares, submetidos a castigos e às próprias desconstruções em função de servir, involuntariamente, à expansão e acumulação material de outros povos.

O aprisionamento, o açoite, o estupro, a privação absoluta de humanidade e dignidade escreveram as tristes páginas da escravidão. No horizonte do escravizado, o sonho da fuga, do retorno em busca de sua existência interrompida. Na impossibilidade dessa fuga, seu barco foi seu tambor; sua vela, seu canto; seu convés, a sua capoeira e o maracatu, seu remo e sua força cultural.

Quando se arrebetam as correntes que prendem a ideia de cultura ocidental e se passa a reconhecer as contribuições trazidas por vários povos escravizados de diferentes nações africanas, faz-se um resgate de origens por meio da resistência. Essa resistência não se dá somente com a ancestralidade dos tambores, mas também com vozes de um “griot tecnológico” ecoando nas manifestações culturais autônomas das comunidades. O Passinho, o Funk, o Hip Hop e outras formas assumidas da cultura negra se apresentam como a resistência da própria África. Continente esse que precisa ser revisitado, a fim de que os saberes e valores dispersos na diáspora negra não voltem a se perder.

REFERÊNCIAS

DAVIS, Angela. Mulheres, raça e classe [recurso eletrônico] / Ângela Davis; tradução Heci Regina Candiani. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2016.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. Michel Foucault. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Trad. de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1995.

MENEZES, Cynara. Matéria Jornalística: To be or not to bop - Dizzy Gillespie. Disponível em: <https://www.socialistamorena.com.br/por-que-nos-eua-nao-tem-batuca/>. Acesso em 23/11/2019.

MICHAELIS. Moderno Dicionário da Língua Portuguesa. São Paulo: Nova geração, 2005.

SOUZA, Arão. Debates sobre cultura, cultura popular, cultura erudita e cultura de massa. XII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste, Campina Grande, 2010. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/nordeste2010/resumos/R23-1573-1.pdf>. Acesso em 26/11/2019.

RIO DE JANEIRO. Lei nº 390/2017, de 25 de agosto de 2017. Declara a dança do passinho patrimônio cultural imaterial do povo carioca. Rio de Janeiro: Câmara

Municipal, 2017. Disponível em: <https://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/scpro1720.nsf/249cb321f17965260325775900523a42/6895f9ddd8688d5a8325818a-005a6323?OpenDocument>. Acesso em: 27/11/2019.

CAPÍTULO 7

FILOSOFIA E FEMINISMO: PERSPECTIVAS DE GÊNERO, RAÇA E CLASSE

Luciana Wathisa

Natália Honorato

INTRODUÇÃO

Conhecemos a filosofia por meio de grandes nomes masculinos. Estudamos no ensino médio o pensamento filosófico, desde os Pré-Socráticos aos filósofos contemporâneos e continuamos esse percurso na universidade. No entanto, muitas vezes, não nos questionamos sobre a ausência de mulheres nesse âmbito.

Tal ausência nos leva a duas hipóteses: a primeira é de que não pensamos em mulheres na filosofia por considerarmos, ainda que inconscientemente, apenas os homens dotados de saber e capazes de questionar; a segunda é a de que naturalizamos e normatizamos a invisibilização do feminino, principalmente em lugares que ostentam um status quo como a filosofia, que não deixou de ser masculina e eurocêntrica.

Considerando isso, o presente artigo tem por objetivo visibilizar as narrativas e produções das mulheres, em especial, das mulheres negras, por terem sua existência atravessada pelo racismo, pelo patriarcado, pelo capitalismo e pelo sexismo. E essas marcas são históricas e geracionais, conseqüentes de séculos de escravidão. Compreendemos que as mulheres negras se encontram na base da estrutura social. No entanto, consideramos que a sabedoria ancestral que elas carregam é um elemento

importantíssimo para a desconstrução de imposições coloniais que ainda persistem, por exemplo, para a construção de novos projetos societários e marcos civilizatórios.

Para a construção deste trabalho, fizemos uma pesquisa bibliográfica. Assim, debruçamos-nos em produções das intelectuais negras Djamila Ribeiro, Joice Berth e Grada Kilomba em seus respectivos livros: *Quem tem medo do feminismo negro?* (2018), *O que é lugar de fala?* (2017), *Empoderamento* (2019) e *Memória da plantação: episódios de racismo cotidiano* (2019). A nossa crítica à hegemonia e à hierarquização de saberes se fundamenta em produções dessas mulheres que nos apresentam as perspectivas do feminismo negro e das estratégias de enfrentamento e de sobrevivência de grupos historicamente negligenciados.

Neste caminho, utilizamos o conceito de *escrevivência* da escritora Conceição Evaristo (BENTO, 2002), o qual se fundamenta na perspectiva da mulher negra por meio das suas experiências de vida e na escrita desses acontecimentos. Carolina Maria de Jesus, que ficou conhecida pelo seu livro *Quarto de despejo*, é um exemplo aplicado do conceito de *escrevivência* devido aos seus relatos do cotidiano que não estavam dentro de nenhuma norma acadêmica e não tinham a intenção de atender demandas universitárias.

Escrevivência consistia numa escrita nua e crua do que se passava na vida de uma mulher negra, pobre e catadora de lixo. Por isso, o que destacamos neste conceito é a experiência *lugar de fala* com propriedade. Acreditamos, então, que por sermos mulheres e ocuparmos o espaço universitário, temos legitimidade para tecer análises acerca da ausência de literatura de mulheres negras no curso de Graduação em Pedagogia.

Corroboramos com as leituras sociais de que o processo de escravização e o silenciamento colonialista de dominação dos saberes impossibilitou o acesso de mulheres negras como referências acadêmicas, esvaziando de diversidade e sentidos epistemológicos aquilo que se promove como ciências humanas. A desigualdade de gênero sustentada por uma sociedade patriarcal cerceou, durante séculos, a participação das mulheres em espaços de poder e na construção do saber, sobretudo, das mulheres negras. E essas que se encontram numa situação de maior vulnerabilidade, são vistas pela ótica da hipersexualização do corpo ou da animalização, nunca são consideradas seres humanos capazes intelectualmente. Aliás, são constantemente descredenciadas em seu potencial, invisibilizadas e silenciadas.

No Brasil de 2020, é de suma importância fazermos um resgate das nossas raízes e identidades, a fim de protagonizarmos e contarmos as nossas próprias histórias. Além disso, este resgate histórico nos possibilita um novo olhar, marcado por perspectivas decoloniais, que são narrativas da diáspora africana e de outras epistemologias deslocadas do pensamento eurocêntrico.

O LUGAR DO PENSAMENTO FEMINISTA NA FILOSOFIA

A filosofia, numa perspectiva feminista, foi apresentada com maior relevância no século XX pela francesa Simone de Beauvoir. Em seu livro *O Segundo Sexo* (1980), ela promove uma reflexão sobre as representações sociais do gênero feminino e masculino, elucidando que a relação do homem com a mulher seria a de submissão e dominação, na qual a mulher seria vista como objeto.

Em seu percurso filosófico, Beauvoir deixa claro que a mulher não é definida em si mesma, mas em relação ao homem e por meio do olhar dele, isto é, uma percepção que a reprime, a disciplina e a confina num lugar de submissão, estabelecendo significações hierárquicas.

Na medida em que a mulher é considerada o Outro absoluto, isto é – qualquer que seja sua magia – o inessencial, faz-se precisamente impossível encará-la como outro sujeito. As mulheres nunca, portanto, constituíram um grupo separado que se pusesse para si em face do grupo masculino; nunca tiveram uma relação direta e autônoma com os homens. (BEAUVOUR, 1980, p.90).

A categoria o Outro, estabelecida por Beauvoir (1980), ganha uma nova perspectiva ao ser inserida no contexto das mulheres negras. A psicóloga e artista interdisciplinar Grada Kilomba, mostra-nos que a mulher negra é o Outro do Outro ao dizer:

Nesse esquema, a mulher negra só pode ser o outro, e nunca si mesma. [...] Mulheres brancas tem um oscilante status, enquanto si mesmas e enquanto o (outro) do homem branco, pois são brancas, mas não homens; homens negros exercem a função de oponentes dos homens brancos, por serem possíveis competidores na conquista das mulheres brancas, pois são homens, mas não brancos; mulheres negras, entretanto, não são nem brancas, nem homens, e exercem a função de o “outro” do outro. (KILOMBA, 2008, p. 124.)

Na análise de Kilomba (2008), percebemos que as mulheres negras, por não serem nem brancas e nem homens, ocupam um lugar muito difícil na sociedade e podem ser identificadas numa espécie de carência dupla, colocando-se como a antítese da branquitude e masculinidade. Dessa forma, o lugar de fala é silenciado, uma vez que existe uma ideologia predominante autorizando e desautorizando os discursos e quem pode ou não pode falar.

A filósofa política, Djamilia Ribeiro, em seu livro *O que é lugar de fala?* (2017), ressalta a importância de pensarmos através de perspectivas decoloniais e interseccionais:

Mulheres negras, por exemplo, possuem uma situação em que as possibilidades são ainda menores – materialidade! - e, sendo

assim, nada mais ético do que pensar saídas emancipatórias para isso, lutar para que elas possam ter direito a voz e melhores condições. Nesse sentido, seria urgente o deslocamento do pensamento hegemônico e a resignificação das identidades, sejam de raça, gênero, classe para que se pudesse construir novos lugares de fala com o objetivo de possibilitar voz e visibilidade a sujeitos que foram considerados implícitos dentro dessa normatização hegemônica. (RIBEIRO, 2017, p. 43).

Ribeiro (2017) nos ensina, desse modo, que o falar não se encerra, apenas, ao ato de emitir palavras, mas de poder existir mesmo. O lugar de fala deve ser pensado como uma dinâmica para refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes decorrentes da hierarquia social.

As leituras decoloniais nos mostram que o silenciamento das mulheres negras resultou no apagamento epistemológico. Por essa razão, as universidades têm grande dificuldade em pautar os conteúdos de forma interseccional, ou seja, trabalhar simultaneamente e integradamente as questões de gênero, raça e classe. Diante desta constatação, Ribeiro efetiva uma reflexão que foi proposta pela antropóloga Lélia Gonzales como uma descolonização do pensamento e disputa de narrativas:

A pensadora e feminista negra Lélia Gonzalez nos dá uma perspectiva muito interessante sobre esse tema, porque criticava a hierarquização de saberes como produto da classificação racial da população. Ou seja, reconhecendo a equação: quem possui o privilégio social possui o privilégio epistêmico, uma vez que o modelo valorizado e universal da ciência é o branco. A consequência dessa hierarquização legitimou como superior a explicação epistemológica eurocêntrica conferindo ao pensamento moderno ocidental a exclusividade do que seria conhecimento válido, estruturando-o como dominante e, assim, invisibilizando outras experiências do conhecimento. Segundo a autora, o racismo se constituiu “como a ‘ciência’ da superioridade eurocristã (branca e patriarcal).” Essa reflexão de Lélia Gonzalez nos dá uma pista sobre quem pode falar ou não, quais vozes são legitimadas e quais não são. [...] A pensadora também confrontou o paradigma dominante e em muitos dos seus textos utilizou uma linguagem sem obediência às regras da gramática normativa dando visibilidade ao legado linguístico de povos que foram escravizados. Os trabalhos e as obras de Gonzalez também têm como proposta a descolonização do conhecimento e a refutação de uma neutralidade epistemológica. Importante ressaltar o quanto é fundamental para muitas feministas negras e latinas a reflexão de como a linguagem dominante pode ser utilizada como forma de manutenção de poder, uma vez que exclui indivíduos que foram apartados das oportunidades de um sistema educacional justo. A linguagem, a depender da forma como é utilizada, pode ser uma barreira ao entendimento e criar mais espaços de poder em vez de compartilhamento, além de ser um – entre tantos outros – impeditivo para uma educação transgressora. (RIBEIRO, 2017, p. 24-26).

Nesse sentido, como bem nos explica Ribeiro (2017), a linguagem é um po-

der hierarquizante, legitimando e deslegitimando discursos. Por esta razão, a contribuição de Gonzalez é extrema importância, pois possibilita que outras narrativas sejam construídas, confrontando a história única e universal da branquitude.

O pacto narcísico da branquitude, conceito cunhado no fim dos anos de 1990 por Maria Aparecida Bento, em sua tese de doutorado (2002), consiste em um acordo entre pessoas brancas que se protegem, se aplaudem, se premiam e se referenciam. Esse pacto está presente em todas as esferas sociais, inclusive na universidade. Para comprovação, basta analisarmos o corpo docente das instituições e quais são as referências acadêmicas inseridas no planejamento didático.

A conquista de espaço no território epistemológico é uma das diversas estratégias que as feministas negras vêm trabalhando arduamente para evitar o epistemicídio, ou seja, a ideia é visibilizar e ampliar ao máximo as narrativas decoloniais para que o racismo epistêmico não anule a produção de conhecimento da diáspora africana.

A IMPORTÂNCIA DO FEMINISMO NEGRO NA CONSTRUÇÃO INDIVIDUAL E COLETIVA

As mulheres negras, por terem passado pelo colonialismo, vivem sob constante questionamento do seu lugar no mundo e das suas capacidades. Os impactos dos mais de trezentos anos de escravidão no Brasil ultrapassa gerações. Nesse sentido, são muitas as implicações que afetam a construção identitária da mulher negra, tendo em vista que essas identidades foram forjadas ao longo da história pela branquitude. Os corpos das mulheres negras sempre passaram por um processo de objetificação sexual e/ou de coisificação. São corpos desprovidos de humanidade e sentimentos, logo, sem pensamento e repertório cultural.

Em seu livro *Empoderamento* (2019), Joice Berth mergulha nos processos de construção da identidade da mulher negra e de como o empoderamento pode ser uma tecnologia de poder. Assim, ela parte da necessidade de se autodefinir, não mais permitindo que os estereótipos construídos pelos colonizadores determinem a sua identidade e o seu lugar social.

Seria estimular em algum nível a autoaceitação de características culturais e estéticas herdadas pela ancestralidade que lhe é inerente para que possa, devidamente munido de informações e novas percepções críticas sobre si mesmo e sobre o mundo em volta, e, ainda, de suas habilidades e características próprias, criar ou descobrir em si mesmo ferramentas ou poderes de atuação no meio em que vive e em prol da coletividade. (BERTH, 2019, pág. 21).

Por meio do conceito de empoderamento, o movimento feminista de mulheres negras começou a demarcar os lugares e a ocupar espaços que antes eram reservados para aqueles que se entendiam como referência universal (branco, masculino,

cristão e heterossexual). Berth destaca que:

Uma afirmação da importância da autodefinição e da autoavaliação das mulheres negras é o primeiro tema-chave que permeia declarações históricas e contemporâneas do pensamento feminista negro. Autodefinição envolve desafiar o processo de validação do conhecimento político que resultou em imagens estereotipadas externamente definidas da condição feminina afro-americana. Em contrapartida, a autoavaliação enfatiza o conteúdo específico das autodefinições das mulheres negras, substituindo imagens externamente definidas as como imagens autênticas de mulheres negras. (BERTH, 2019, p. 24)

Dessa forma, entendemos o conceito básico de empoderamento como um instrumento de combate à opressão. Por isso, destacamos a importância do feminismo negro e do conceito de empoderamento cunhado pelo próprio movimento feminista. Pensar empoderamento como instrumento de enfrentamento às opressões de estruturas patriarcais e racistas nos faz romper com a ideia simplista e superficial de empoderamento difundida por grandes empresas capitalistas. Essas corporações se apropriaram do termo com a finalidade do crescimento da margem de lucro, sem se preocupar, verdadeiramente, com as desigualdades raciais e de gênero.

Assim, as mulheres negras precisam se acolher para que, juntas, possam resistir de modo mais potente à opressão, que é, inclusive, capitalista. Por serem corpos marcados pelo racismo e pelo sexismo, as mulheres negras tiveram que criar os redutos e espaços de acolhimento em que o encontro daqueles/as que estavam à margem e silenciados/as se conectavam com a sua ancestralidade. Juntos/as podem elaborar formas de libertação para o seu povo. Berth toca num ponto importante ao dizer que empoderamento é mais que estética, não se resumindo aos padrões de beleza:

É fato que o Feminismo Negro ou o Movimento de Mulheres Negras, dentro dos feminismos, foi responsável pelo resgate conceitual e ressignificação do empoderamento. Tendo como fator limítrofe a permanência na base da pirâmide social, esse resgate mostra-se fundamental para nossa movimentação na luta pela quebra da formação hegemônica dessa pirâmide. Podemos chamar de resgate porque não é novidade para os movimentos de mulheres negras a necessidade de busca por processo de empoderamento como condição de sobrevivência. Ainda que as teorias tenham nascido das mãos de homens brancos, foram as práticas interseccionais que cunharam, de forma irreversível, esse conceito no rol de ações e estratégias de luta de todos os movimentos por emancipação e libertação sociopolítica. Muito antes de nos sabermos feministas e nos posicionarmos nessa trincheira de luta por ajustes sociais, já praticávamos intuitivamente o conceito de empoderamento, aplicando em nossas vidas e na vida estratégias de fortalecimento da autoestima e de reconhecimento de nossos potenciais. (BERTH, 2019, p. 125).

SILENCIAMENTOS INSTITUCIONAIS

Quantas autoras negras você leu durante a graduação? Essa é a pergunta que Djamila Ribeiro nos faz em *Quem tem medo do feminismo negro?* (2018). Podemos responder que, durante a graduação em Pedagogia, curso do qual se demanda ainda mais atenção com discussões de pautas emergentes e transversais, é raro encontrarmos literatura de intelectuais negras. A universidade parece ser um lugar que não foi pensado e planejado para receber as mulheres negras, pois acabam corroborando com a ideia de que elas são esvaziadas de conhecimento e de que não há nada de valor epistêmico ou científico que possam produzir, de acordo com a hegemonia eurocêntrica.

A hierarquização de saberes – produto da classificação racial, construída e legitimada pelo grupo social dominante – impossibilitou o reconhecimento da intelectualidade negra. Desse modo, Grada Kilomba chama atenção para o projeto colonial que está em curso na contemporaneidade:

[...] falar sobre a máscara do silenciamento. Tal máscara foi uma peça muito concreta, um instrumento real que se tornou parte do projeto colonial europeu por mais de trezentos anos. Ela era composta por um pedaço de metal colocado no interior da boca do sujeito Negro, instalado entre a língua e a mandíbula e fixado por detrás da cabeça por duas cordas, uma em torno do queixo e a outra em torno do nariz e da testa. Oficialmente, a máscara era usada pelos senhores brancos para evitar que os africanos/as escravizados/as comessem cana-de-açúcar ou cacau enquanto trabalhavam nas plantações, mas sua principal função era implementar um senso de mudez e de medo, visto que a boca era um lugar tanto de mudez quanto de tortura. Nesse sentido, a máscara representa o colonialismo como um todo. Ela simboliza políticas sádicas de conquista e dominação e seus regimes brutais de silenciamento dos(as) chamados(as) “Outros(as)”: Quem pode falar? O que acontece quando falamos? E sobre o que podemos falar? (BERTH, apud KILOMBA, 2019, p. 59)

Esse silenciamento institucional não deixa de ser uma violência simbólica causadora de danos psicológicos e morais que respondem ao projeto colonial de supressão de produções e construção de saberes da negritude. Assim, tendo em vista que o discurso autorizado e legitimado é o eurocêntrico, as epistemologias, as perspectivas e as narrativas decoloniais são, muitas vezes, sufocadas por essa estrutura de hierarquizações. Estrutura essa que considera universal as experiências e teorias europeias, desvalorizando as potências das vozes que ocupam diferentes lugares socialmente. As intelectuais negras nos mostram as consequências desse silêncio:

Sobre o silenciamento e ignorância prejudicial a grupos oprimidos, podemos também pensar a realidade das mulheres negras a partir da frase da ativista negra brasileira, Monique Evêlle, em 2015, quando afirmou em palestra: “nunca fui tímida, fui silenciada”. Essa afirmação denuncia um sistema que funciona a partir da opressão pelo apagamento, o que também está na fala da

feminista negra caribenha Audre Lorde quando diz que “o peso do silêncio vai acabar nos engasgando”. Assim como Dotson, Lorde reflete e que tal silêncio não é individual, mas um silenciamento institucional, uma conduta, uma ação que provoca esse silenciar de grupos subalternizados. [...] Sueli Carneiro, em sua tese de doutorado “A construção do outro como não ser como fundamento do ser”, reforça a reflexão de Boaventura Sousa Santos ao definir o desprezo dos saberes produzidos pela intelectualidade negra como mais uma estratégia de genocídio de toda uma raça, autorizada pelos meios acadêmicos. (BERTH, 2019, p. 58)

Por fim, a leitura e reflexão dos silenciamentos pelos quais passam as mulheres negras, a exemplo de suas literaturas, denotam que há uma negação demográfica de acesso a espaços que são, culturalmente, ocupados por homens. Questões, então, de gênero, raça e classe demarcam esses espaços. E se contrapor a isso é resistir. Ao possibilitarmos outras narrativas dentro da universidade, estamos estremecendo as estruturas de opressões originadas no colonialismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As intelectuais Djamila Ribeiro, Joice Berth e Grada Kilomba embora tenham produções literárias que abordem a perspectiva da mulher negra, se diferem ao aplicarmos o conceito de escrevivência de Conceição Evaristo. Cada uma delas tem, de certa forma, uma trajetória diferente. Ainda que marcadas pelo machismo e racismo, elas experienciaram diversas situações.

Suas diferenças (dentro das semelhanças) estão na formação acadêmica: Kilomba é psicóloga; Ribeiro é filósofa e Berth é arquiteta e urbanista. Dessa forma, falam enquanto mulheres negras, mas, também falam a partir das suas observações e leituras das experiências individuais com as suas subjetividades. Consequentemente, o que analisamos aqui partiu do lugar em que elas falam e como isso se reflete na sociedade, tendo em vista que representam outras mulheres que se identificam com as suas falas e vivências.

Grada Kilomba, por ter formação em psicologia, escreve sob a óptica desse campo do comportamento humano e dos efeitos psicossociais do período colonial, que reverberam na situação da mulher negra na sociedade contemporânea. Kilomba faz, ainda, uso das artes para se expressar. Para ela, o lúdico é uma estratégia para alcançar outros espaços, outros públicos e também se diversificar nas formas de contar a história.

Djamila Ribeiro, mestre em filosofia política, atuou no setor público durante o ano de 2016 na gestão do ex-prefeito de São Paulo, Fernando Haddad. Foi secretária-adjunta de Direitos Humanos, experiência que torna sua fala marcadamente política. Em seus textos, sempre chama a atenção para o papel do Estado e a respon-

sabilidade dele no combate às opressões.

Joice Berth, mesmo tendo formação em arquitetura e urbanismo, escreve com grande acuidade e sempre faz as análises dos acontecimentos da política nacional nas suas redes sociais. Em seu recente livro, ela trata sobre o conceito de empoderamento. Segundo Berth, empoderamento é, antes de tudo, um pensar por meio de caminhos de reconstrução das bases sociopolíticas, “rompendo concomitantemente com o que está posto, entendendo ser essa a formação de todas as vertentes opressoras que temos visto ao longo da História.” (BETH, 2019, p. 23).

Após a feitura deste trabalho, podemos compreender melhor que, se as estruturas coloniais ainda estão em funcionamento no país, é porque ainda existe a reprodução das práticas de opressão dessas estruturas pelas instituições. Um dos caminhos para romper com a reprodução opressora dentro das instituições de ensino, dentre tantas outras ações, é diversificar a grade curricular do curso de Pedagogia, a fim de trazer novas perspectivas e narrativas subalternizadas.

Sabemos que, se as histórias e narrativas das mulheres negras não ocuparem um espaço nas universidades, finiremos aprisionados a uma história única, pouco representativa da realidade das/os estudantes negras/os. Dar ênfase e visibilidade às falas dessas mulheres foi o que este trabalho se propôs a fazer, uma vez que tais mulheres produziram e continuam produzindo ciência e literatura, saberes que precisam ser partilhados urgentemente nas instituições educativas e na sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

BENTO, Maria Aparecida Silva. PACTOS NARCÍSICOS NO RACISMO: Branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. Tese (doutorado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2002.

BETH, Joice. Empoderamento. São Paulo: Pólen, 2019.

BEAUVOIR, Simone. O Segundo sexo: fatos e mitos. Tradução de Sérgio Milliet. 4 ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1980.

GELEDÉS. O pacto branco e a maldição da mediocridade. Disponível em <<https://www.geledes.org.br/o-pacto-branco-e-a-maldicao-da-mediocridade-por-djamila-ribeiro/>>. Acesso em 10 de agosto de 2020.

KILOMBA, Grada. Memória da plantação: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: ed. Cobogó, 2008.

RIBEIRO, Djamila. O que é lugar de fala? São Paulo: Letramento, 2017.

_____. Quem tem medo do feminismo negro? São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

Título Temas e Abordagens em Filosofia e Educação

Organização Raphael Guazzelli Valerio
Leonardo Borges Reis
Izaquiel Arruda Siqueira
Maria Clara Marques Izidio
Gabriel de Moura Cavalcanti

Capa e Projeto Gráfico Rodrigo Victor

Formato e-book

Tipografia Minion Pro (miolo)

Noto Mono (títulos)

