

EDUCAÇÃO, ÉTICA, INTERCULTURALIDADE E SABERES DECOLONIAIS

Alonso Bezerra de Carvalho
(organizador)

Os dezesseis textos que compõem esta coletânea estão divididos em dois setores distintos, sendo o primeiro deles dedicado a reflexões sobre ética, educação e formação, e o segundo aos estudos acerca da decolonialidade e interculturalidade no campo educativo. À primeira vista, quase se poderia pensar na existência de uma oposição ideológica entre as duas partes do livro, em virtude do nítido descompasso entre os dois temas. O primeiro deles trata de diferentes abordagens derivadas de um núcleo comum, que é a formação do sujeito individualizado e autônomo, gestados nos moldes iluministas da *Bildung*, ao passo que o segundo expõe reflexões declaradamente antagônicas a tais ideais, pois valoriza referências teóricas antieurocêtricas e pós-coloniais.

Os ideais de ética e de formação almejados na primeira parte do livro contemplam justamente o acolhimento da alteridade que se faz necessária para que a ancestralidade ameríndia possa ser recepcionada sem preconceitos intelectualistas e mecanismos emocionais de defesa que habitualmente bloqueiam a relação com o Outro.

A relação entre as duas partes desta obra, que é o resultado coletivo de pesquisas acadêmicas teoricamente consistentes acerca de diferentes concepções de liberdade, uma delas segundo a modernidade europeia, outra consoante com os modos de “estar” da América profunda, não deve ser vista como oposição ideológica, mas sim como oposição dialética no sentido hegeliano do termo.

**EDUCAÇÃO, ÉTICA, INTERCULTURALIDADE
E SABERES DECOLONIAIS**

Alonso Bezerra de Carvalho

(organizador)

EDUCAÇÃO, ÉTICA, INTERCULTURALIDADE E SABERES DECOLONIAIS

Alonso Bezerra de Carvalho
(organizador)

Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica
2022



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – FFC
UNESP - campus de Marília

Diretora

Dra. Claudia Regina Mosca Giroto

Vice-Diretora

Dra. Ana Claudia Vieira Cardoso

Conselho Editorial

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Adrián Oscar Dongo Montoya

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

Marcelo Fernandes de Oliveira

Marcos Antonio Alves

Neusa Maria Dal Ri

Renato Geraldi (Assessor Técnico)

Rosane Michelli de Castro

*Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação -
UNESP/Marília*

Graziela Zambão Abdian

Patrícia Unger Raphael Bataglia

Pedro Angelo Pagni

Rodrigo Peloso Gelamo

Maria do Rosário Longo Mortatti

Jáima Pinheiro Oliveira

Eduardo José Manzini

Cláudia Regina Mosca Giroto

Auxílio N° 0798/2018, Processo N° 23038.000985/2018-89, Programa PROEX/CAPES

Ficha catalográfica

Serviço de Biblioteca e Documentação - FFC

E24 Educação, ética, interculturalidade e saberes decoloniais / Alonso Bezerra de Carvalho
(Org.). – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2022.
360 p.
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5954-211-6 (IMPRESSO)
ISBN 978-65-5954-212-3 (DIGITAL)
DOI <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-212-3>
1. Educação. 2. Ética. 3. Humanismo. 4. Eurocentrismo. 5. Cultura. I. Título.

CDD 370.19

Copyright © 2022, Faculdade de Filosofia e Ciências

Editora afiliada:



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP

Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - campus de Marília

Sumário

Prefácio | *Sinésio Ferraz Bueno*.....09

Parte I | Ética, Educação e Formação Humana

Antroposofia e Pedagogia Waldorf: concepções sobre a formação do (ser) humano para além da razão.....17

Jaqueline Rodrigues Ferreira

Educação e a ideia de ser humano: orientações da *Crítica da Faculdade do Juízo e Sobre a pedagogia* de Immanuel Kant.....35

Renata Cristina Lopes Andrade

Ética e autonomia na educação: reflexões a partir de Piaget, Vygotsky e Paulo Freire.....59

Fabiola Colombani

A formação virtuosa na escola.....77

Giórgia Andrade Regiani Ferreira Martins

Pedagogia de Schoenstatt: a dimensão ética e o ideal de uma educação da infância para a liberdade e para a autonomia99

Sandra Regina Mantovani Leite

A responsabilidade como fundamento ontológico do ser humano: fundamentos de uma educação contemplativa em Hans Jonas.....117

Manuel João Mungulume

A sala de aula e o papel das pulsões na formação humana: um olhar direcionado ao aluno.....141

Fábio Sagula de Oliveira

Parte II | Decolonialidade, Interculturalidade e Educação

América Latina: saberes ancestrais e decolonialidade no Ensino Superior.....165

Sueli do Nascimento

Aportes para uma Filosofia da Educação em Rodolfo Kusch187

Adão Alves de Araújo

Aprendendo com os povos indígenas a adiar o fim do mundo: interculturalidade e decolonialidade a partir de Ailton Krenak.....205

Genivaldo de Souza Santos

Aproximações entre o pensamento de Paulo Freire e o pensamento decolonial: por uma pedagogia nativa, intercultural e libertadora.....227

Marina Coimbra Casadei Barbosa da Silva e Cláudio Roberto Brocanelli

Um currículo decolonial ou a decolonialidade no currículo: uma análise preliminar253

Eliacir Neves França e Zuleika Aparecida Claro Piassa

Decolonizar o saber: a construção do espírito de nação e o processo de colonização das Américas à luz da teoria de Rodolfo Kusch.....273

Ricardo Francelino da Silva

Os deuses se acabaram, resta-nos o número: uma contribuição de Rodolfo Kusch à educação.....293

Alonso Bezerra de Carvalho

História cultural e ética intercultural: reflexões sobre o ensino do *ethos* latino-americano.....313

Mateus de Freitas Barreiro

Outras percepções sobre humanidade e natureza para uma educação que colabore para adiar o fim do mundo.....331

Amanda Veloso Garcia

Prefácio

Este livro sobre educação, ética e interculturalidade, não é apenas uma obra relevante nos tempos atuais, mas também um retrato fiel das pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Ética e Sociedade (GEPEES) nos últimos anos. Os dezesseis textos que compõem a coletânea estão divididos em dois setores distintos, sendo o primeiro deles dedicado a reflexões sobre ética, educação e formação, e o segundo aos estudos acerca da decolonialidade e interculturalidade no campo educativo. À primeira vista, quase se poderia pensar na existência de uma oposição ideológica entre as duas partes do livro, em virtude do nítido descompasso entre os dois temas. O primeiro deles trata de diferentes abordagens derivadas de um núcleo comum, que é a formação do sujeito individualizado e autônomo, gestados nos moldes iluministas da *Bildung*, ao passo que o segundo expõe reflexões declaradamente antagônicas a tais ideais, pois valoriza referências teóricas antieurocêntricas e pós-coloniais.

Na primeira parte do livro, os ideais racionalistas de formação de um sujeito emancipado aparecem por meio de diferentes recortes teóricos, representados por pensadores consagrados da cultura ocidental, como Aristóteles, Kant, Steiner, Jonas, Piaget e Freud. As reflexões sobre ética e formação ali desenvolvidas remetem ao horizonte teórico universalista que caracteriza as ciências humanas, desde a ética aristotélica, até a psicanálise freudiana. Em contrapartida, na segunda parte deste livro, os textos

<https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-212-3.p9-14>

compartilham de um consenso fundamental, que diz respeito à completa inadequação das matrizes eurocêntricas para o conhecimento da cultura latino-americana, especialmente em relação ao estudo da ancestralidade ameríndia. É importante deixar claro que, na perspectiva decolonial adotada na segunda parte do livro, não se trata somente de um descompasso teórico, mas da denúncia de um processo histórico de etnocídio, que submeteu as culturas originárias das Américas aos padrões racionalistas da modernidade europeia.

O contraste entre os dois conjuntos de textos que compõem a presente coletânea provisoriamente pode ser bem compreendido quando recorremos ao dualismo entre “ser” e “estar”, sugerido pelo filósofo argentino Rodolfo Kusch para espelhar a oposição entre a cultura europeia e a ancestralidade ameríndia. Para Kusch, o processo colonizador se baseou na imposição de padrões civilizatórios impregnados por imperativos de progresso, higiene, previsibilidade e domínio senhorial, que podem ser sintetizados em uma determinada concepção de “ser” autárquico e dominador do medo diante das potências da natureza. Em oposição radical à ontologia europeia, o indígena americano desde tempos primordiais anteriores à violência colonizadora, sempre valorizou modos de vida baseados na busca de harmonia e equilíbrio entre homens e natureza. A ancestralidade ameríndia é perpassada por formas rituais de “estar” conjugadas com os ciclos cósmicos e completamente despojadas dos ideais de controle e de domínio técnico sobre a natureza. A oposição entre o “ser” europeu e o “estar” ameríndio é suficientemente nítida quando consideramos os ideais higienistas impostos pelos padrões europeus no desenvolvimento urbano, em sua obsessão de limpar todos os espaços de convivência dos resíduos de fedor e de sujeira representados pelo povo indígena.

Então, ao adotarmos o dualismo proposto por Kusch, torna-se imperativo nos tempos atuais a recuperação de uma relação cósmica de equilíbrio na relação com a natureza, sob pena de que a própria vida humana possa se tornar completamente inviável, dados os ritmos ecologicamente insustentáveis de exploração dos recursos naturais. Duas imagens apresentadas na segunda parte do livro são muito apropriadas para ilustrar a importância ética de modos de vida amparados pela simplicidade e economia de meios do “estar” popular e ameríndio. Alonso Bezerra de Carvalho faz menção à “vida densa e divina que pulsa nas pessoas e no mundo”, enquanto Genivaldo de Souza Santos, em referência a Ailton Krenak, remete a uma outra vida possível, mediada pela utopia de “gozar sem nenhum objetivo”. Tais imagens citadas pelos articulistas da presente obra, são suficientemente eloquentes como signos ilustrativos da urgência de processos formativos e de uma cultura política que esteja voltada para a desativação do rolo compressor do progresso técnico que há séculos está voltado para o domínio e destruição sistemática da vida natural.

Mas se a presente coletânea pode ser compreendida mediante a oposição entre modos de “ser” ancorados no domínio instrumental da natureza e do próprio homem, e modos de “estar” sintonizados com uma harmonia cósmica, estaríamos diante de uma autêntica oposição ideológica entre duas perspectivas que sequer poderiam ser organicamente organizadas em uma obra comum? A resposta a essa interrogação é negativa, uma vez que as referências teóricas mobilizadas pelos autores do módulo europeu e moderno deste livro remetem a modos de ser que representam horizontes universalistas plenamente compatíveis com o despojamento ameríndio diante da natureza. Os ideais de ética e de formação almejados na primeira parte do livro contemplam justamente o acolhimento da alteridade que se faz necessária para que a ancestralidade ameríndia possa ser recepcionada sem preconceitos intelectualistas e

mecanismos emocionais de defesa que habitualmente bloqueiam a relação com o Outro.

Para entender a relação de complementaridade entre as duas partes do livro, é relevante lançarmos mão de um argumento precioso de Ailton Krenak. Em sintonia com esse brasileiro importante no atual momento histórico, os dois conjuntos de artigos que ora se oferecem à leitura buscam, cada qual à sua maneira, “evitar o fim do mundo”, porém divergem unicamente em seus diferentes entendimentos sobre em que consiste esse mundo a ser salvo. Em outras palavras, trata-se de pensar que a justa medida da ética aristotélica, o rigorismo moral kantiano, a responsabilidade de Hans Jonas, a evolução cognitiva piagetiana, e o equilíbrio emocional freudiano, representam certas dimensões do “ser” que se mostram compatíveis com a recuperação da dignidade humana em sua relação com o cosmos, com a natureza e com a própria humanidade. O imperativo ético e político de “evitar o fim do mundo” põe em circulação modos historicamente distintos de desenvolvimento da consciência e da intersubjetividade. Quando consideramos conceitos filosóficos muito importantes da obra de Hegel, e levamos em conta que a superação dialética de sistemas culturais e políticos de opressão requer o mútuo reconhecimento da alteridade, se torna possível entender que prevenir o fim do mundo envolve, antes de mais nada, superar a coisificação do Outro. Nesse sentido, o sujeito moderno e o sujeito ameríndio compõem duas perspectivas que devem ser postas em uma relação efetiva de reconhecimento, que tenha por objetivo romper o recolhimento abstrato e narcísico da consciência consigo mesma.

A relação entre as duas partes desta obra, que é o resultado coletivo de pesquisas acadêmicas teoricamente consistentes acerca de diferentes concepções de liberdade, uma delas segundo a modernidade europeia, outra consoante com os modos de “estar” da América profunda, não deve

ser vista como oposição ideológica, mas sim como oposição dialética no sentido hegeliano do termo. Nos horizontes de uma polaridade dialética, em que cada um dos termos saiba reconhecer no Outro o complemento necessário de sua própria imperfeição e finitude, o dualismo entre o “ser” e o “estar” poderá configurar um novo espaço para o reconhecimento da diferença sob a perspectiva do consenso racional. As duas formas de consciência, cada qual a seu modo, devem reconhecer seus próprios limites mediante o acolhimento da alteridade que lhe falta: ao sujeito moderno, cabe assumir sua própria sede de paz e de equilíbrio cósmico com o mundo natural; ao sujeito ameríndio, cabe abrir-se a processos de evolução da consciência moral e intelectual que ampliem seus horizontes de existência.

A interculturalidade aqui proposta configura um momento decisivo para o progresso da consciência de si, que se realiza no encontro da alteridade irreduzível, e no dilaceramento entre duas concepções de mundo que estão destinadas à superação de sua condição presente de antagonismo. Embora essa integração entre os dois mundos possa parecer utópica, muito pelo contrário, ela é historicamente possível, e a própria existência de alguém como Ailton Krenak, que é líder indígena, filósofo e ambientalista contemporâneo, representa a mais concreta corporificação desse horizonte dialético. Ao lado de Krenak, e em homenagem à sua corajosa resistência política e intelectual em tempos tão tristemente sombrios como os atuais, as duas partes deste livro prestam-se à composição de paraquedas coloridos que possam evitar o fim do mundo.

Marília, setembro de 2021

Sinésio Ferraz Bueno

UNESP

Parte I

Ética, Educação e Formação Humana

Antroposofia e Pedagogia Waldorf: concepções sobre a formação do (ser) humano para além da razão

Jaqueline Rodrigues FERREIRA¹

Não podemos mais vivenciar o seu voo como o vivenciavam os nossos antepassados: como um desejo impossível. Pássaros deixaram de ser aqueles entes que habitam o espaço entre nós e o céu, para se transformarem em entes que ocupam o espaço entre os nossos automóveis e nossos aviões de passeio. De elo entre animal e anjo, passaram a objetos de estudo do comportamento em grupos. Se quisermos enquadrar a nossa vivência de pássaros na dos nossos antepassados, deveremos dizer que para nós todos os pássaros são o que para eles eram as galinhas: entes que voam, mas precariamente. Pois tal modificação da nossa atitude em relação aos pássaros e ao voo (provocada pela aviação e astronáutica), tem efeito significativo sobre a nossa visão de mundo. Perdemos uma das dimensões do tradicional ideal da “liberdade”, e perdemos o aspecto concreto da tradicional visão do “sublime. (FLUSSER, 1979, p. 27).

Em tempos de ruptura de velhos paradigmas da educação escolar tradicional, vemos a necessidade da reflexão sobre o desenvolvimento do ser humano por meio de concepções pedagógicas e filosóficas que o valorizem em sua integralidade e o desenvolvimento de suas forças

¹ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Campus de Marília. E-mail: jaquegrafianaterra@gmail.com.

internas, de maneira prática e teórica. Assim como na superação de visões racionalistas e empírico-analíticas na constituição do saber científico para explicar o mundo e o próprio ser humano.

Este trabalho é fruto dos estudos e reflexões de uma pesquisa de mestrado em andamento, além de fazer parte das discussões realizadas a partir do GEPEES- Grupo de Pesquisa Ética, Educação e Sociedade, ambos vinculados ao Programa de Pós-graduação em Educação da Unesp-Faculdade de Filosofia e Ciências do campus da cidade de Marília-SP.

Na contemporaneidade a escola ainda possui lugar de destaque para o desenvolvimento do indivíduo, de modo que o mesmo possa compreender o mundo e como ele funciona. Na educação escolar tradicional, o papel da escola é propiciar maneiras para a transmissão e apreensão do conhecimento historicamente construído e sistematizado pela sociedade, através do enaltecimento da dimensão cognitiva. Ou seja, nesta concepção escolar valoriza-se compreender o mundo por meio da razão. Todavia, a construção do conhecimento durante o desenvolvimento do ser humano, não perpassa somente na valorização do aspecto cognitivo.

Deste modo, considerando tais problemáticas advindas do paradigma cartesiano-racionalista do ensino tradicional escolar, este estudo propõe refletir sobre as contribuições da Antroposofia na compreensão do desenvolvimento humano considerando corpo, alma e espírito. Bem como, o fortalecimento do aprendizado no espaço escolar por meio da Pedagogia Waldorf². Mediante estas concepções, a prática pedagógica deve ser orientada segundo alguns princípios gerais, entre eles, a compreensão de que o ser humano desenvolve a aprendizagem por meio do pensar, do sentir e do querer.

² A Pedagogia Waldorf surge na Alemanha no início do século XX, a partir da Antroposofia, a qual foi desenvolvida por Rudolf Steiner. Neste período, Steiner se debruçou em compreender a respeito do desenvolvimento do ser humano e das problemáticas sociais vivenciadas em seu país.

Podemos perceber a influência do paradigma cartesiano-newtoniano sobre o ensino escolar tradicional a partir de diversos prismas. Nesta concepção pedagógica, as áreas de conhecimento estão divididas de modo que o docente reproduz o ensino de um tema específico em sala de aula isoladamente. Ademais, a troca de professores, o ritmo do cotidiano escolar em função de sistemas avaliativos e calendários institucionais, em grande medida, corroboram para que não haja tempo hábil para serem trabalhados temas e aspectos relacionados com as necessidades da turma, o acompanhamento individualizado, ou até mesmo, consolidar a aprendizagem por meio do diálogo com outras áreas do conhecimento³.

De modo geral, observamos que a prática docente e os ritmos no cotidiano do ensino escolar tradicional, não respeitam muitas vezes os ritmos orgânicos, ou até mesmo necessidades psíquicas e emocionais dos sujeitos na escola. Logo, o desenvolvimento da aprendizagem de conteúdos por meio de habilidades e competências a serem apreendidas, não garantem a constituição do conhecimento a partir da vida, ou de modo contextualizado, contribuindo para uma formação na qual os sujeitos possam se desenvolver para saber atuar de modo benéfico no mundo por meio do pensar, do sentir e do querer.

Durante muitos séculos o conhecimento suprassensível⁴ sobre o mundo foi compreendido como parte na construção do conhecimento. Os povos orientais, as populações ameríndias, ou do continente africano, entre

³ Sabemos que nas últimas décadas existem amplos círculos de debates, produções de trabalhos acadêmicos e discussões a partir da ideia de interdisciplinaridade, com o objetivo do diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, para tornar a prática docente multidisciplinar. Todavia, tendo em vista diversos fatores, entre eles, a formação continuada de professores, a organização do currículo através de sistemas públicos de ensino, os quais pouco dialogam com a realidade vivenciada em sala de aula, pelos professores e estudantes, entre outros, em muitos contextos, ainda impossibilita que esta interdisciplinaridade aconteça de modo efetivo.

⁴ O termo suprassensível se refere à percepção do mundo captada acima da realidade sensitiva, ou seja, acima do que é percebido pelos sentidos que captam a materialidade das coisas.

outros povos, desenvolveram preciosas teorias para a compreensão sobre o mundo e sobre o desenvolvimento do ser humano sob uma perspectiva de uma cosmovisão.

Todavia, o século XIX foi marcado pela expressiva oposição entre a Ciência Moderna e o pensamento religioso. Com a Revolução Científica, a Ciência Moderna ganhou destaque para explicar o mundo, como verdade absoluta. Porém, já no final do século XVIII, em oposição ao racionalismo cartesiano-newtoniano, o pensamento da escolástica grega, em especial de Aristóteles, é retomado nas obras de Goethe, Schiller, entre outros autores do Romantismo alemão.

O cientista e poeta Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832) dedicou grande parte de sua vida a estudar os enigmas da natureza. Em suas observações dos reinos da natureza e fenômenos naturais ele desenvolveu um método de pesquisa. Este método foi denominado posteriormente como fenomenológico. A princípio é necessário evidenciar que Goethe não utilizou a terminologia fenomenologia, pois viveu em um período anterior ao surgimento da mesma. De acordo com Bach (2015), o objetivo maior de suas pesquisas científicas era abordar a inter-relação qualitativa entre sujeito e objeto.

Goethe iniciou um novo modo de fazer ciência que antecipou uma série de problematizações que só surgiram no século XX, como a questão dos paradigmas, da linguagem e da historicidade da ciência. Confrontando-se com ícones da ciência de sua época, como Lineu e Newton [...] (BACH, 2019, p. 19).

Incompreendido em sua obra científica, Goethe vivenciou a crise entre os dogmas religiosos e os dogmas do racionalismo científico vigentes

em grande parte da Europa, no período urbano industrial, no fim do século XVIII e início do século XIX. Desde modo, o naturalismo de Goethe se desenvolveu em meio a este conflito nas ciências.

Para entender esta crise de percepção do mundo, Capra (1982) destaca que a mesma teve sua gênese com a mudança de concepção de mundo a partir do século XVI e XVII no contexto da Revolução Científica. Neste período, a sacralização e concepção orgânica da natureza, considerando-a como provedora da vida, cede espaço para a concepção do mundo como máquina. Galileu Galilei, Nicolau Copérnico e posteriormente, René Descartes e Isaac Newton, foram os precursores na formatação da linguagem das leis da natureza em linguagem matemática. De acordo com Bach (2019), essa geometrização da natureza, na ruptura de uma cosmovisão da vida “são os primeiros passos para o desencantamento do mundo [*Entzauberung der Welt*] [...]” (p. 28).

Esta mudança de paradigma esvaziou o método científico de valores relacionados à ética, à estética, à espiritualidade, ou até mesmo aos sentidos, os quais são primordiais, para a observação dos fenômenos da vida, tais como a visão, o paladar, o tato, o olfato, entre outros, ou seja, expulsando do discurso científico a experiência e a vivência. Com a Revolução Científica, a natureza deixa de ser cultivada ou divinizada, e transforma-se em objeto de controle a partir da técnica.

A supervalorização da razão é uma das maiores marcas da modernidade. Entretanto, podemos inferir que o pensamento se constitui no sujeito como parte da organização tanto do mundo externo, quanto de uma organização corpórea do indivíduo. Deste modo, o cogito⁵ de René

⁵ O cogito de René Descartes *ergo sum*, traduzido para a língua portuguesa, exprime a ideia “penso, logo existo”. Todavia, muitas áreas do conhecimento, entre elas a física quântica por exemplo, contestam esta expressão, a partir da compreensão de que o pensar não deve ser considerado fator determinante do existir.

Descartes, torna-se uma ideia parcial de sujeito, haja vista a multiplicidade que o mesmo se constitui. Ou seja, nesta concepção, “a ideia de sujeito é uma ficção que oculta uma pluralidade de forças, de instintos, de sentidos” (MOSE, 2012, p. 129).

Em oposição ao racionalismo científico, a ciência antropológica e a Pedagogia Waldorf, ambas desenvolvidas por Rudolf Steiner no início do século XX, possuem como base teórica a fenomenologia de Johann Wolfgang von Goethe e a filosofia estética de Friedrich Schiller. É necessário destacar que a ciência de Goethe surge em um período em que se discutiam sobre temas e questões que envolviam determinados paradigmas, entre eles a degradação ambiental e as transformações socioculturais em decorrência da Revolução Industrial nos países da Europa.

A modernidade e o estilo de vida urbano, além de retirar o contato com a natureza, retirou do ser humano grande parte do tempo para uma vida contemplativa por meio do auto cultivo, mediante práticas culturais ou artísticas, e até mesmo no desenvolvimento de inspirações do conhecimento suprasensorial. Ademais, a necessidade avassaladora de garantia da sobrevivência nas classes sociais com menos recursos econômicos nas grandes cidades desde o século XVIII, trouxe também a distração e o entretenimento como *modus operandi*. Ou seja, o conhecimento espiritual perdeu espaço para uma cultura de massa, pouco contemplativa, a qual corrobora para o “[...] abismo existente entre religião e moralidade” (STEINER, 2014, p. 29). Rudolf Steiner compreende que a questão social possui um profundo vínculo com o conhecimento espiritual, segundo ele:

A questão social só poderá ser captada em sua total profundidade quando for compreendida como uma questão moral, uma questão

religiosa. Contudo, não se tornará uma questão moral e religiosa enquanto a questão moral e a religiosa não se tornarem uma questão de conhecimento espiritual (STEINER, 2014, p. 30).

A Antroposofia tem como proposta uma cosmovisão do mundo e do ser humano. Ela percebe o conhecimento espiritual como atividade a ser desenvolvida na vida prática, ou seja, na arte, na religião não dogmática, na relação orgânica com o mundo, entre outras maneiras. Estas são formas que segundo Steiner (2014), fortalecem a força vital do ser humano e da cura do organismo social⁶.

A fenomenologia da consciência desenvolvida por Rudolf Steiner possui como cerne de pesquisa: o pensar, o sentir e o querer do ser humano, em busca de compreender a respeito do desenvolvimento do sujeito e a inter-relação destes campos. De acordo com Bach (2019, p. 133) “a fenomenologia de Steiner é uma ampliação da abordagem goethiana no âmbito psicológico, social, cultural e espiritual da humanidade”.

A práxis educativa da Pedagogia Waldorf desenvolvida por Rudolf Steiner tem como premissa superar oposições, as quais foram instauradas tanto na sociedade, como nas instituições ao longo da história. Bach (2019) ressalta que a educação realizada mediante a fenomenologia é um processo que tem como função a formação humana, tendo a concepção de *Bildung* como referência, na superação de dicotomias entre o sujeito e o mundo. Logo, a educação como atividade promotora do desenvolvimento do ser humano, possui três princípios: o conhecimento epistêmico, a estética e a ética.

⁶ Em uma cosmovisão, a partir da Antroposofia, a ideia do organismo social se refere a ideia de que a sociedade funciona com um organismo vivo.

A educação em Steiner como um processo que instaura um exercício de superação da separação entre o eu e o mundo, entre espírito e natureza, não só é uma transformação da relação do sujeito com seu meio ambiente, mas também consigo mesmo e com os outros (sociedade). (BACH, 2019, p. 17)

O termo *Bildung* surge na Alemanha no fim do século XVIII, sob a influência de valores e ideais iluministas, na literatura alemã, com destaque para o Romantismo deste período. A partir do movimento denominado Sturm und Drang, (Tempestade e Ímpeto), muitos representantes desta escola literária alemã, entre eles, Goethe e Friedrich Schiller, tentavam denunciar a limitada formação cultural e o acesso ao conhecimento, que se oferecia para as classes populares. Nesta concepção, a formação e desenvolvimento integral dos indivíduos era compreendida a partir do desenvolvimento intelectual, espiritual e artístico, ou seja, a ideia de *Bildung* se baseia na ideia de autodesenvolvimento.

Considerando este conceito, a formação do indivíduo é mediada pelo conhecimento, pela estética e pela ética, logo a prática pedagógica não deve se reduzir a uma educação cognitiva, mas na compreensão de que a atuação do educar para a formação humana deve ter como meta a intervenção e transformação da interioridade humana. Esta interioridade refere-se às dimensões da alma e da espiritualidade, portanto, considera-se a estética, como princípio e método educativo, seja a partir da música, da dança, das artes plásticas, entre outras formas, as quais irão “alimentar” e contribuir para a constituição destas dimensões. Nas obras de Rudolf Steiner a espiritualidade do sujeito possui uma profunda conexão com a inserção e atuação do mesmo na sociedade. A partir de Mosé (2012), se a cultura teórica contribui para a constituição do caráter e de conceitos para o indivíduo, a cultura estética contribui para a constituição da alma:

Schiller pensa a criação de um estado estético no qual o impulso lúdico de criação artística educaria o homem para a liberdade, até o ponto em que a moralidade se tornasse uma segunda natureza, com raízes na sensibilidade, e não somente na razão e na cultura teórica, como tem sido. (MOSE, 2012, p. 151).

No paradigma cartesiano-newtoniano, o conhecimento sobre o mundo ocorre a partir do método empírico racional, ou seja, os fenômenos da natureza devem ser compreendidos de modo reducionista e quantificável. Portanto, medir, pesar e contar são ações necessárias para explicar a realidade. Nas últimas décadas, esta abordagem se reforça cada vez mais no ensino escolar tradicional, desde a tenra idade com a necessidade da alfabetização científica⁷ já no fim da primeira infância.

Na Pedagogia Waldorf a educação é compreendida como um processo a ser desenvolvido pelo indivíduo por toda a vida, tendo em vista os conceitos de *Bildung* e de autoeducação. Logo, nos três primeiros setênios⁸, além da família, a escola possui lugar de destaque na constituição do conhecimento do indivíduo. A educação em si mesma é considerada de maneira orgânica pois, o ensino, o currículo, a relação entre os sujeitos de toda a comunidade escolar, entre outros, são organismos que se inter-relacionam.

Nessa concepção de educação, a prática pedagógica está alicerçada na pesquisa para a autoeducação, logo, os educadores devem potencializar

⁷ O termo alfabetização científica foi incorporado no discurso de democratização do conhecimento científico, entre a década de 90 e início dos anos 2000, período em que ocorria o avanço tecnológico na ciência, todavia o acesso à estes meios tecnológicos ainda se dava de modo inexpressivo por grande parte da população nos países em desenvolvimento.

⁸ Na Antroposofia a compreensão sobre o desenvolvimento do ser humano ocorre mediante a ideia dos setênios, ou seja, são períodos de sete anos, em que ocorrem acontecimentos importantes na vida do ser humano, como por exemplo, a troca dos dentes no final do primeiro setênio.

suas habilidades no aprimoramento individual de sua subjetividade (ser). Neste contexto, assim como Goethe, a partir de um processo de autoeducação, buscou compreender a essência do funcionamento da vida orgânica na natureza, Steiner se utiliza deste mesmo princípio em busca de compreender a essência humana, pois cada indivíduo “[...] representa uma particularidade no campo de manifestações culturais e sociais [...]” (BACH, 2019, p. 187). Portanto, para compreender o desenvolvimento do ser humano, a Antroposofia e a Pedagogia Waldorf possuem como cerne de pesquisa os seguintes pressupostos:

A antropologia filosófica steineriana pauta-se nos fenômenos primordiais do desenvolvimento humano, como as três capacidades autônomas do andar, falar e pensar, as fases do desenvolvimento em sete anos (setênios), o ritmo diário da consciência e inconsciência (vigília e sono), as metamorfoses da psique humana nos âmbitos do pensar, sentir e querer (BACH, 2019, p. 187).

O vínculo do ser humano com o mundo está baseado em suas vivências, deste modo, o potencial que cada ser humano traz consigo, além de desenvolvê-lo por meio das dimensões cognitiva e espiritual, cada indivíduo deve ser estimulado e desenvolvido a partir do corpo físico. “No entanto, em condições pós-modernas o ser humano vem sendo expropriado da experiência já na primeira infância” [...] “O empobrecimento da experiência humana anda lado a lado com o progresso tecnológico e científico” (BACH, 2020, p. 07).

Nesse contexto, cabe-nos indagar: como o ser humano irá conhecer o mundo e desenvolver-se no e por meio deste, a partir de experiências intuitivas e sensoriais, se vivemos em um contexto cada vez mais artificializado, seja desprezando o contato com o mundo por meio do

corpo, ou mediante a valorização da racionalidade como método exclusivo para a compreensão da realidade?

O tema formação e desenvolvimento humano, com base em Goethe, se relaciona tanto com o termo *Bildung*, a partir da Antroposofia e da Pedagogia Waldorf, como também a partir do termo auto cultivo (*Selbstbildung*). Este termo indica alguém que, por meio de cada experiência, consegue fazer a leitura de si com relação ao mundo, reconhecendo a diversidade do mesmo, mediante uma perspectiva omnilateral. Segundo Bach (2020, p.14) “O cultivar-se, como ideia central de uma *Selbstbildung*, desdobrou-se em conceito central da filosofia da educação de Steiner como autoeducação [...]”. Neste contexto o conhecimento sobre o mundo é apreendido pelo ser humano a partir dos corpos físico e espiritual⁹:

Por meio de seu corpo o homem pode colocar-se momentaneamente em relação com as coisas; por meio de sua alma ele guarda em si as impressões que as coisas produzem nele, e por meio do espírito lhe é apresentado o que as coisas conservam em si (STEINER, 2004, p. 28).

Mediante tais pressupostos, a Pedagogia Waldorf como atividade educativa, constitui a possibilidade de o sujeito desenvolver tanto a omnilateralidade, desenvolvendo “[...] a capacidade humana de olhar a realidade pelo maior número possível de ângulos [...]” (BACH, 2020, p. 13). E desenvolver, portanto, a expressão da sua potencialidade no mundo,

⁹ Segundo a Antroposofia, além da natureza física, o ser humano possui as naturezas anímica e espiritual. Segundo Rudolf Steiner o ser humano é constituído por quatro “corpos”: pelo corpo físico, pelo corpo astral, o qual se relaciona com as sensações e emoções, oriundas do contato com o mundo físico. Além do corpo etérico, responsável pela organização das funções fisiológicas do organismo e o corpo do eu, o qual é responsável pelo pensar, na constituição da consciência, da personalidade e do ego.

ou seja, a experiência e a vivência, contribui para que o sujeito compreenda a sua própria existência no mundo, como modo de atuação sobre a realidade por meio de sua essência.

A leitura da experiência é um incentivo à conexão do sujeito que educa a si próprio, um incentivo à sua vinculação com a existência para que nesse exercício de ligação entre sujeito e mundo, paulatinamente, o sujeito possa se auto constituir como expressão, na existência, de sua essência. (BACH, 2020, p. 12).

O conhecimento sobre o ser humano desenvolvido pela Antroposofia e pela Pedagogia Waldorf tem como objetivo evidenciar a necessidade de uma compreensão mais profunda sobre o ser humano. Portanto, estas concepções não visam propor uma nova estrutura na educação, mas sim, o surgimento de um tipo de mentalidade educacional, onde o aprendizado é orientado segundo a integração do pensar, do sentir e do querer.

Desta maneira, segundo Rudolf Steiner (2014, p. 95), seria preciso que a ação pedagógica considere o ser humano por inteiro, tanto a partir do pensar, como a partir do querer, caso o desejo seja alcançar a prática pedagógica. Para ele, só é possível educar alguém se realmente houver um conhecimento profundo sobre a natureza do ser humano. Ou seja: “[...] só se pode saber como educar quando se sabe como o ser humano realmente é.”. Para este autor foi no século XVI, que a humanidade, como um todo, passou a desconsiderar a relação entre o pensar e a vontade:

A partir do século XVI, as pessoas começam a refletir sobre educação sem ter em vista as questões cruciais do conhecimento do ser humano. Elas não compreendem o ser humano, e mesmo assim querem educá-

lo! Eis a tragédia que impera desde o século XVI (STEINER, 2014, p. 93).

Fundamentado nestes pressupostos, o pensar está inter-relacionado com o querer (a vontade). Portanto, a prática pedagógica deve considerar a relação entre estes fatores para a formação do caráter ético e moral do sujeito. A seguir iremos discorrer um pouco sobre a compressão do pensar na Antroposofia.

O pensar a partir da Antroposofia

Na Antroposofia, ao nascer a criança é considerada um órgão sensorial, ou seja, devido à ausência da autoconsciência, ela assimila e vivencia intensamente o ambiente que a circunda por meio do corpo. Segundo Ignacio (2014, p. 14) “[...] as impressões que a criança recebe do ambiente interferem nas forças vitais que estão atuantes no desenvolvimento e no crescimento de seu organismo”. Deste modo, podemos compreender que a formação orgânica da criança possui estreita relação com tudo que a circunda¹⁰. O ser humano quando nasce é um ser incompleto, com capacidade de autoformação, por meio do desenvolvimento físico e psíquico do indivíduo, e de formação a partir de condições e estímulos oferecidos por outros seres humanos, principalmente os adultos. Os três primeiros anos de vida de toda criança possui fundamental importância, pois neste período, a criança desenvolve o andar, o falar e o pensar.

¹⁰ Ao refletirmos sobre a influência da ambiência sobre a organização corpórea da criança, podemos pensar o quanto é benéfico para uma criança um ambiente tranquilo, limpo e organizado. E o quanto será prejudicial para a mesma, em sua organização corporal, um ambiente sujo e desorganizado.

Nesta concepção, até os sete anos de idade da criança, o pensar possui uma natureza orgânica, pois as mesmas forças que configuram a manutenção da saúde, constituem o pensar.¹¹ Ou seja, na Pedagogia Waldorf, nesta faixa etária, o pensar se realiza por meio do corpo, logo, o brincar possui papel fundamental para o desenvolvimento da criança. Todavia, é somente no final do terceiro setênio, que o ser humano é capaz de educar a si próprio, ou seja, o pensar como atividade da consciência deverá ocorrer em torno dos 21 (vinte e um) anos de idade. Neste período de vida, o jovem desenvolve a sua individualidade (Eu).

Ao observar o mundo, o ser humano busca a compreensão do mesmo, e em busca de saber explicá-lo, o ser humano coloca-se em um lugar de oposição, ou seja, a partir do pensar, o ser humano criou uma linha divisória entre o Eu e o mundo. Esta dualidade parte do pressuposto de que o ser humano é estranho a esta natureza externa. Nesta compreensão sobre o mundo, o ser humano se empenha em conciliar uma série de dualidades: espírito e matéria, sujeito e objeto, pensamento e fenômeno.

Além da problemática da valorização do pensar no ensino escolar tradicional, Rudolf Steiner se questionava sobre os modos de pensar a partir de parâmetros universais. No geral, o ser humano desenvolve o pensar conforme hábitos mentais pré-estabelecidos, segundo um modelo de seu contexto cultural. Todavia, a partir da Antroposofia, Steiner desenvolve a categoria do pensar intuitivo, no qual o sujeito consegue pensar o mundo por meio de suas vivências, não se limitando a um modo

¹¹ Com base na Antroposofia, até os sete anos de idade da criança, compreende-se que as forças do pensar são de natureza orgânica, logo, tendo esta premissa, percebe-se a importância em não exaurir a criança antes dos sete anos com excessivas atividades intelectuais, pois são estas forças plasmadoras do pensar que possibilitam a manutenção da saúde da criança.

repetitivo de pensar, seja por meio da representação ou qualquer padrão imposto.

Retomemos o contexto escolar tradicional e nos indagamos: que liberdade tem os sujeitos na escola sobre o ato de pensar? Ou até mesmo: a vontade, o afeto, os sentimentos são colocados em questão perante tal ato? Na busca do equilíbrio entre sensibilidade e razão, a concepção de liberdade defendida por Steiner evidencia os limites da tradição, tendo como premissa o método intuitivo, alheio a qualquer coerção, na tentativa de ultrapassar o sentido materialista atribuído à finalidade da vida, ou seja, na superação de determinismos.

A educação tem como referência a razão para o desenvolvimento da consciência. De acordo com Bach (2015, p. 131) “é o aguçamento no uso da racionalidade que faz a consciência convencional do senso comum atingir o patamar filosófico”. Mas na teoria de Rudolf Steiner, este patamar filosófico a ser alcançado está na possibilidade da faculdade humana em desenvolver a capacidade intuitiva da consciência, ou seja, o pensar intuitivo, o qual transcende a razão. De acordo com este autor, o desenvolvimento deste pensar envolve um processo metodológico, em que “[...] o sujeito se insere no aspecto heurístico para o desenvolvimento do pensar intuitivo” (*ibid.*, p. 133). Logo o pensar intuitivo é compreendido como uma categoria, a qual só é possível, dentro de uma perspectiva da autoeducação, ou seja, “[...] o pensar intuitivo é uma categoria dentro de um processo de observação fenomenológica do ser humano. A observação do pensar é o ponto de partida para o seu desenvolvimento que só pode ser realizado por autoeducação” (*ibid.*, p. 132).

O ato de pensar proposto por Steiner tem como origem o eu. É por meio do eu que as ideias são ativadas. De acordo com os autores, sua teoria do conhecimento defende o desenvolvimento do pensar de modo

multiforme, e de modo algum este ato ocorreria mediante parâmetros universais:

O pensar é atividade pura, não corresponde à mera repetição de pensamentos alheios, memorizados, habituais ou tradicionais. A repetição mecânica, autômata ou alienada de pensamentos é mera reprodução de conteúdo observado, é multiplicação da observação (BACH *et al.*, 2013, p. 10).

Com base nesta concepção de ser humano, a atuação do educador ou do adulto por meio de uma mentalidade científico-espiritual, deve considerar tais premissas para realizar na vida prática o desenvolvimento saudável do indivíduo na constituição do pensar, caso contrário, este desenvolvimento estará comprometido.

Considerações Finais

O predomínio da valorização da razão, através da concepção cartesiano-racionalista no ensino escolar tradicional demonstra-se ser insuficiente, em vista dos desafios da atualidade no que tange sobre as questões referentes à formação e desenvolvimento do ser humano a partir de aspectos psíquicos, socioculturais e socioambientais, entre outros. Logo, com base nos estudos teóricos e práticos da Antroposofia, e da Pedagogia Waldorf, devemos desenvolver um olhar atento sobre a atuação docente, considerando importantes princípios para a aprendizagem do ser humano, entre eles, a integração entre o pensar, o sentir e o querer.

Rudolf Steiner afirmava que os desafios e as problemáticas sociais do século XX eram reflexo de um desequilíbrio do ser humano, o qual se

desligou de suas memórias ancestrais, de sua natureza e de sua conexão com o mundo. Logo, a Antroposofia enquanto área de conhecimento sobre o ser humano e a Pedagogia Waldorf como modo de desenvolvimento do ser humano em espaços educativos, apresentam grande relevância para a educação contemporânea, pois segundo Steiner (2012, p. 13) “[...] fortalece os mais frutíferos e práticos meios para a solução das presentes questões existenciais da atualidade”.

Em síntese, na Antroposofia, a constituição do pensar considera a experiência por meio das vivências, e por consequência as sensações advindas das mesmas, como condição *sine qua non* para a compreensão e atuação sobre o mundo. Além disso, a ideia sobre a formação e o desenvolvimento humano nesta concepção filosófica se desenvolveram por meio do conceito de *Bildung*, considerando a ética, a estética e a espiritualidade. Neste contexto, as concepções sobre a educação em Rudolf Steiner se fundamentam no princípio de que a educação é um tema de ordem social e cabe à nós, professores, discutir e compreender sobre quais são as necessidades sociais de nossa época.

Referências

BACH, J. Jr. **Fenomenologia de Goethe e educação: a filosofia da educação de Steiner**. Curitiba: Lohengrin, 2019.

BACH, J. Jr. O auto cultivo e a educação da sensibilidade na Pedagogia Waldorf. EccoS – **Rev. Cient.**, São Paulo, n. 53, p. 1-16, e16638, abr./jun. 2020.

BACH, J. Jr. O pensar intuitivo como fundamento de uma educação para a liberdade. **Educar em Revista**, n. 56, p. 131-145, abr./ jun. 2015. Editora UFPR.

BACH, J. J. *et al.* A ideia de Liberdade em Steiner: fundamentos de uma educação fenomenológica. **Revista Educativa**, Goiânia- GO, v. 16, n. 1, p. 5-23, jan./jun. 2013.

CAPRA, F. Capítulo II - Os dois paradigmas; Capítulo III - A influência do pensamento cartesiano-newtoniano. *In*: CAPRA, F. (org.). **O Ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 2012.

FLUSSER, V. **Naturalmente**: vários acessos ao significado de natureza. São Paulo: Duas Cidades, 1979.

IGNÁCIO, R. K. **Criança querida**: o dia a dia da educação infantil. 3. ed. atual. São Paulo: Antroposófica. Associação Comunitária Monte Azul, 2014.

MOSÉ, V. **O homem que sabe**: do homo sapiens à crise da razão. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

STEINER, R. **A cultura atual e a Educação Waldorf**. São Paulo: Antroposófica. Federação das Escolas Waldorf no Brasil (FEWB), 2014.

STEINER, R. **A educação da criança**: segundo a ciência espiritual. 5. ed. São Paulo: Antroposófica, 2012.

STEINER, R. **Teosofia**: introdução ao conhecimento suprasensível do mundo e do destino humano. 7. ed. retraduzida e atual. São Paulo: Antroposófica, 2004.

Educação e a Ideia de Ser Humano: orientações da *Crítica da Faculdade do Juízo e Sobre a Pedagogia de Immanuel Kant*

Renata Cristina Lopes ANDRADE¹²

Introdução

Fundamentado no exame conceitual da filosofia de Immanuel Kant (1724-1804), buscaremos, no presente capítulo, elucidar e refletir sobre a educação e a ideia de ser humano em Kant. Os esclarecimentos e reflexões ocorreram, particularmente, a partir das obras *Crítica da faculdade do juízo* (1790) e *Sobre a pedagogia* (1803). Considerando a ideia de humanidade, bem como as concepções de fim ou destinação do ser humano, pretendemos discutir como a educação, segundo o projeto de educação desenvolvida e justificada por Kant, se apresenta como um dos caminhos para o alcance de tal ideia, a saber: o ser humano enquanto em ser moral e livre.

¹² Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências. Unesp, Campus de Marília. Docente Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU/FURG. Pesquisadora dos Grupos de Estudos e Pesquisas: “Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Ética e Sociedade/GEPEES”, “Desenvolvimento sociomoral de crianças e adolescente”, “Formação de Professores e Práticas Educativas/NUFOPE” e “Trabalho, Educação e Docência/GTED”. E-mail: renataclopes@yahoo.com.br

Compreender o modo como a educação pode se fazer presente no alcance do fim ou destinação do ser humano, justifica a abordagem de Kant, no interior da sua filosofia, da necessidade da formação e do desenvolvimento moral de alunos e alunas. Noutras palavras, ao abarcarmos a educação como um dos caminhos para a efetivação da ideia de humanidade, podemos vislumbrar um dos motivos em Kant, além da própria moralidade, da necessidade do ensino, no sentido de formação e de desenvolvimento, da ética.

Em nossa visão, a atenção com a formação moral via processos educativos implica, ademais, na indispensável consideração com as diversas dimensões do ser humano, o que permite a complexa ação educação, não considerar, somente, a dimensão epistemológica dos educandos, em termos kantianos, somente a sua razão especulativa. Segundo Kant, a razão humana apresenta dois usos ou interesses, o Teórico ou Especulativo e o Prático ou Moral. A razão, enquanto a faculdade dos princípios, dos princípios do conhecimento especulativo e dos princípios práticos ou morais, há, conseqüentemente, a possibilidade da formação moral do educando, ou seja, a formação ou o desenvolvimento de uma faculdade ou capacidade própria de todo ser humano. Ora, não se tratará de aprender regras ou normas morais dadas pela sociedade, pela tradição ou pela religião, regras ou normas que, em última instância, são somente comportamentais, o que se encerraria em mera moralização muito distante de qualquer formação genuinamente moral, não se tratará de qualquer transferência ou imposição, mas antes, da formação e do desenvolvimento de uma faculdade própria de todo ser humano.

Em Kant, tendo em vista a racionalidade humana ou a sua faculdade dos princípios, a moralidade pode ser ensinada, no sentido de formada e desenvolvida e, considerando a sua porção apetitiva, impulsiva, de tendências ou de inclinações, a moralidade necessita ser ensinada.

Conforme explica Santos (2011, p. 209), o ser humano é o destinatário da moralidade em sua perspectiva sensível e, ao mesmo tempo, o portador da moralidade em sua perspectiva racional. Sendo assim, o que é constitutivo do ser humano, enquanto ser racional, é preciso ser desenvolvido e conquistado. (SANTOS, 2011, p. 214). Um dos recursos que podemos lançar mão para esse desenvolvimento e alcance é a educação, de acordo com Kant (1999, p. 12), a Arte de Educar.

Portanto, elucidar e refletir sobre a ideia ou o fim do ser humano em Kant, ponderar sobre a necessária união entre a educação e os valores e princípios morais e éticos, representa refletir sobre o desenvolvimento de possibilidades próprias do ser humano.

Ao tratar da formação moral, ao abordar a ideia, o fim ou a destinação do ser humano, enxergando na educação as dimensões que constituem o do ser humano, por exemplo, a sua dimensão moral, ética e livre, a faculdade prática da razão humana, podemos marcar a importância e a necessidade da discussão moral na formação dos educandos, tanto no interior do próprio pensamento kantiano, como para a complexa ação educativa, a qual envolve a formação de professores, as práticas educativas, a escola, os agentes escolares, as políticas públicas educacionais (dentre outros), formação e desenvolvimento que, em grande medida, são negligenciados. Como observou Kant na *Antropologia de um ponto de vista pragmático*, existem aspectos da constituição humana que não devem ser ignorados, a dimensão moral, ética e livre, o aspecto psicológico, bem como a dimensão política. (KANT, 2006, p. 28).

Desse modo, trazemos, neste momento, a análise, e apresentamos a aposta, de perspectivas educacionais que possam considerar os valores, ou seja a dimensão moral e ética do educando. Oferecemos a reflexão de conceitos e da estrutura argumentativa dos princípios filosóficos do pensamento kantiano acerca da educação, da moralidade e da ideia de ser

humano, o que pode contribuir para o resgate de elementos educacionais, morais e éticos, fundamentais. Se desejamos a formação educacional para valores, bem como a efetivação de ações éticas no mundo, pensamos ser importante a reflexão profunda dos princípios e dos conceitos morais e educacionais que podem alcançar tal formação e ação. Olhando para a tentativa de formar e desenvolver a Humanidade, a qual, segundo Kant, é própria de todo ser humano, afirmamos que esse é um tipo de exercício requerido.

Então, iremos abordar a educação, a moralidade, a ideia ou o fim do ser humano com todo o rigor que a questão exige. Definir os objetivos educacionais junto do processo de análise minucioso, da clareza dos conceitos, dos princípios e dos valores que possam orientar a complexa ação educacional exprime a oportunidade de direção, de progresso e de exercício para a vida humana, significa o trabalho filosófico ampliando o alcance da filosofia. Eis os esclarecimentos conceituais para perspectivas educacionais e formativas.

A ideia de ser humano e a formação moral

Na *Doutrina do Método da Crítica da faculdade do juízo* – “*Do uso teleológico da faculdade do juízo*” – Kant expressa o seu interesse no ser humano, também, em sua dimensão moral. A teleologia, de acordo com Kant (1993, p. 257), conserva o interesse nos produtos da natureza e em suas respectivas causas e fundamentos, fora e acima da natureza. Noutras palavras, os princípios ou os juízos teleológicos, parte da natureza para as suas causas e fundamentos.

É nesse momento de sua terceira *Crítica* que Kant expõe a ideia do ser humano enquanto o fim terminal da natureza, no entanto, realiza essa

afirmação com a ressalva de que somente podemos conceber o ser humano como um fim terminal sob a ideia da liberdade, ou seja, sob a condição humana moral e livre. Grande parte do percurso de Kant na *Doutrina do método da faculdade de juízo teleológica* diz respeito a um fim terminal da natureza, a saber, o ser humano, porém, vale ressaltar, somente sob sua moralidade e liberdade.

Ora, se apenas podemos conceber o ser humano como o fim terminal da natureza sob a condição da moralidade e da liberdade, sob a sua capacidade moral e livre, então, talvez seja correto compreender o ser humano enquanto o ser da liberdade, ou seja, pensar o fim terminal do ser humano em sua própria liberdade. Afinal, para conceber a ideia de humanidade ou o fim terminal da humanidade, Kant não o faz pelas habilidades, pelos conhecimentos, pela prudência ou pela civilidade, mas antes, o faz pela moralidade e liberdade. Para designar a ideia ou o fim terminal da humanidade, o ser humano moral e livre se faz presente necessariamente¹³.

Além dos conhecimentos especulativos, das habilidades e da prudência, conforme explica Menezes (2010, p. 123), o ser humano para Kant apresenta um alvo, um desígnio maior, o seu fim, a saber: a moralidade e a liberdade.

Assim, a teleologia kantiana, da natureza para as suas causas e fundamentos, no âmbito da terceira *Crítica*, designa a moralidade e liberdade do ser humano enquanto o seu fim, do mesmo modo o coloca na condição de fim terminal da natureza. Para compreendermos essa posição, devemos entender o que o filósofo chamou de ‘fim’ e de ‘fim terminal’ na *Crítica da faculdade do juízo*. Vejamos.

¹³ Em favor dessa posição, temos a interpretação de Höffe no artigo “O ser humano como fim terminal: Kant, *Crítica da faculdade do juízo*, §§ 82-84”.

Segundo Kant (1993, p. 266), chama-se fim o efeito representado, isto é, o que se espera, quer ou deseja de uma ação cuja representação é, ao mesmo tempo, o fundamento de determinação para a causa inteligente e atuante. Para o caso das ações humanas, a causa inteligente e atuante é o próprio ser humano, a sua vontade e razão. Vale dizer que a vontade, no pensamento moral kantiano, é apontada como uma faculdade de ação. É válido dizer, também, que: “Tudo na natureza age segundo leis. Só um ser racional tem a capacidade de agir segundo a representação das leis, isto é, segundo princípios, ou: só ele tem uma vontade” (KANT, 1980, p. 123). Desse modo, a vontade, para Kant, é uma faculdade de ação mediante a representação de normas, regras, leis. Portanto, de acordo com Menezes (2010, p. 105) “o conceito de fim (*Zweck*) é, primeiramente, prático”.

O fim, isto é, o efeito representado que é, ao mesmo tempo, fundamento de determinação de uma ação, pode estar na própria causa inteligente atuante e, se o fim está na causa inteligente atuante ou é dependente apenas dela própria, de acordo com Kant, não se resume apenas a um mero fim, mas, também, a um fim terminal (*Endzweck*) – “um *fim terminal* é aquele que não necessita de nenhum outro fim como condição de sua possibilidade”. (KANT, 1993, p. 275)¹⁴.

Para o caso do fim se encontrar fora da causa inteligente atuante, por exemplo, em um outro ser humano ou em um outro ser da natureza, o fim não se caracterizará como um fim terminal, mas sim e, necessariamente, será um fim que é ao mesmo tempo meio, ou seja, o fim é, ao mesmo tempo, meio para outra coisa qualquer.

¹⁴ Faggion aponta que: “Fim terminal” é a tradução de Valério Rohden e António Marques para “*Endzweck*” [...]. A opção de tradução se justifica porque “End”, em alemão, significa o “fim”, no sentido de um “termo” ou “final” de uma série, ao passo que “Zweck” é o “fim”, no sentido de um “objetivo”, “intenção” ou “finalidade”. O “*Endzweck*” é, portanto, um fim incondicionado ou sem outro fim como condição. Este fim, para Kant, é o homem sob leis morais”. (FAGGION, 2009, p. 149).

Observamos no âmbito da *Crítica da razão pura*, na “*Arquitetônica da razão pura*”, que Kant igualmente nos fala sobre um fim terminal e o diferencia de todos os fins ditos subalternos. Aponta que no fim terminal está toda a destinação do ser humano e “a filosofia sobre ela se chama moral”. Para Kant (1993, p. 271), o único ser na terra que pode ser um fim terminal, ou seja, o fim está na própria causa inteligente atuante ou é dependente apenas dela própria, é o ser humano. O ser humano, é o único ser na terra que possui uma razão e uma faculdade voluntária, conseqüentemente, pode, voluntariamente, agir por si só e colocar-se fins, independentemente de qualquer outro ser. Dito de outro modo, apenas o ser humano pode propor e assumir fins sem dependência do outro. Nas palavras de Kant:

Ora, nós temos somente uma única espécie de ser no mundo, cuja causalidade é dirigida teleologicamente, isto é, para fins, e, todavia, de tal modo constituída que a lei segundo a qual ela, determina fins, é representada por eles próprios como incondicionada e independente de condições naturais, mas como necessária em si mesma. Esse ser é o homem [...] o único ser da natureza no qual podemos reconhecer, a partir da sua própria constituição, uma faculdade suprassensível (a liberdade) (KANT, 1993, p. 275-276).

Sobre a capacidade de se propor e assumir fins, de acordo com Kant (2004, p. 15), é algo próprio do ser humano. Somente o ser humano, graças a sua constituição racional, pode propor e assumir algo como sendo o seu fim, o ser humano pode colocar fins a si próprio porque se experimenta como “ser livre atuante” (MARTINS, 2006, p. 14).

Na terceira *Crítica*, Kant (1993, p. 272) reforça a capacidade do ser humano de se colocar fins em geral, como sendo uma aptidão própria

humana, uma condição subjetiva própria do indivíduo, a aptidão de se colocar fins em geral, independentemente de qualquer outro na determinação dos fins. Lembrando que somente o ser humano é capaz de se propor e assumir os seus fins, então, podemos dizer que o próprio ser humano pode se colocar na condição de fim terminal da natureza – “aquilo que ele próprio tem que fazer para ser fim terminal”. (KANT, 1993, p. 271), bem como de se colocar um fim terminal à sua própria existência, uma vez que, por sua razão e vontade, é capaz, não apenas de se colocar e escolher fins em geral, mas, também, de escolher e selecionar os seus fins.

No entanto, o ser humano, por si só, pode não desenvolver a habilidade de propor e assumir os seus fins em geral, do mesmo modo, pode não desenvolver a faculdade de se colocar, selecionar, adotar e determinar os seus fins (certos fins), isto significa, no contexto da terceira *Crítica*, não fazer o que tem que ser feito para ser um fim terminal da natureza ou não efetivar o fim terminal da sua existência.

Para Kant (1993, p. 272), a formação dessa habilidade, a produção de uma aptidão para fins desejados em geral, é a cultura¹⁵.

Acerca da formação ou cultura das habilidades, notamos que há o acordo entre as obras: *Crítica da razão pura* – “este propósito prático é ou o da habilidade ou o da moralidade; a primeira refere-se a fins quaisquer e contingentes, a segunda, no entanto, a fins absolutamente necessários” – (KANT, 1983, p. 401); *Crítica da faculdade do juízo* – “decerto a cultura da habilidade *Geschicklichkeit* é a condição subjetiva preferencial da aptidão para a promoção dos fins em geral” – (KANT, 1993, p. 272); e, posteriormente, *Sobre a pedagogia* – “a cultura é a criação da habilidade e

¹⁵ Segundo Oliveira (2004, p. 456), os termos *Bildung* e *Kultur* são, por vezes, usados como sinônimos por Kant, concordamos com essa posição e compreendemos a utilização dos termos enquanto sinônimos.

esta é a posse de uma capacidade condizente com todos os fins que almejamos” – (KANT, 1999, p. 25-26)¹⁶.

A questão que levantamos aqui é: no âmbito da terceira *Crítica*, ser capaz de propor e assumir fins em geral, significa fazer o que tem que ser feito para ser um fim terminal da natureza ou efetivar o fim terminal da existência humana?

No contexto da *Sobre a pedagogia*, para a plena formação do ser humano, não basta o desenvolvimento e cultivo somente das habilidades, a educação integral, de acordo com o filósofo, envolve a formação: mecânico-escolástica, com o desenvolvimento das habilidades, das qualidades e das capacidades; a formação pragmática, mediante a formação da prudência e da civilidade; e, por fim, a formação moral, formando o caráter, a virtude e a Pessoa.

Ainda de acordo com as preleções *Sobre a pedagogia*, para a última etapa da educação prática, ou seja, o desenvolvimento moral ou do caráter, acerca dos fins propostos e assumidos, ou seja, os fins da ação, Kant aponta que o fim proposto e assumido deverá ser, necessariamente, um bom fim. Sobre o bom fim ou o fim moral, na *Metafísica dos costumes*, diz respeito a um fim que é, ao mesmo tempo, dever, o fim da ação enquanto um dever de virtude e, na *Sobre a pedagogia*, diz respeito a um fim aprovado por todos e que pode ser, ao mesmo tempo, o fim de cada um.

No campo da terceira *Crítica*, para que o ser humano possa ser considerado o fim terminal da natureza ou efetivar o fim terminal da sua

¹⁶ Na *Crítica da faculdade do juízo* há a problemática de um fim terminal da natureza, a saber, o próprio ser humano, bem como um fim terminal da natureza humana, que se encerra na moralidade, isto é, na condição moral e livre da natureza humana. Com as preleções *Sobre a pedagogia*, temos presente a problemática da plena formação do ser humano que, também, se encerra na moralidade, no ser humano moral e livre – a moralidade para que o ser humano possa atingir a sua plena formação ou seu fim. Conforme posto na *Sobre a pedagogia* ou, conforme expresso no âmbito da terceira *Crítica*, ser o fim terminal da natureza e atingir o seu próprio fim.

própria existência, o filósofo afirma, do mesmo modo que na *Sobre a pedagogia*, que não se trata de todo e qualquer fim proposto e assumido ou somente de uma aptidão para poder eleger e adotar fins em geral, como aponta Martins: “a própria existência humana não pode ser considerada um fim terminal pela satisfação material de suas necessidades”. (MARTINS, 2012, p. 117).

O desenvolvimento da cultura ou habilidades possibilita ao ser humano eleger e atingir os fins gerais que ele quer para si, a formação moral, por sua vez, possibilita a escolha apenas dos bons fins. Na explicação Bueno:

Essa prática tem a ver com as escolhas que o ser humano faz. Nesse estágio do processo educacional, o foco não é a habilidade para se alcançar fins, mas a educação para que o homem possa escolher fins que possam ser considerados bons (BUENO, 2012, p. 174).

Sendo assim, será preciso não apenas a cultura da habilidade, a aptidão para a promoção de fins em geral, mas, também, o que o Kant chamou, na *Crítica da faculdade do juízo*, de cultura da disciplina (KANT, 1993, p. 272), isto é, a própria disciplina, o primeiro momento da educação prática, exposta nas preleções *Sobre a Pedagogia*.

A Educação Prática, com os momentos de disciplina e de formação, desenvolverá a humanidade do ser humano. Para a formação e o desenvolvimento da sua humanidade, o ser humano deve ser educado. Por Humanidade, Kant entende o desenvolvimento das habilidades, das qualidades, das capacidades, o desenvolvimento da prudência e da civilidade, a conquista do conhecimento e o alcance da moralidade e da liberdade.

De acordo com Kant (1993, p. 272), a cultura ou formação da habilidade desenvolve somente a habilidade ou a aptidão para fins em geral, somente a aptidão para todo e qualquer fim que o ser humano almeja ou poderá almejar, não sendo, portanto, suficiente para guiar a vontade por si só na escolha e na seleção dos seus fins, a cultura da disciplina será aqui necessária.

Na terceira *Crítica*, a disciplina é, do mesmo modo que na *Sobre a pedagogia*, apenas negativa, diz respeito ao tratamento inicial às inclinações humanas. A disciplina é definida pelo filósofo como uma condição, um estágio preliminar e indispensável à educação completa do ser humano, diz Kant: “a disciplina transforma a animalidade em humanidade” (KANT, 1999, p. 12). Na *Crítica da faculdade do juízo*, a disciplina:

[...] consiste na libertação da vontade em relação ao despotismo dos desejos, pelos quais nós nos prendemos a certas coisas da natureza e somos incapazes de escolher por nós mesmos, enquanto permitimos que os impulsos sirvam para nos prender, os quais a natureza nos forneceu como fios condutores para não descurarmos em nós a determinação da animalidade ou não a ferirmos, já que somos até suficientemente livres para atrair ou abandonar, prolongá-la ou encurtá-la, segundo aquilo que exigem os fins da razão (KANT, 1993, p. 272).

Kant (1993, p. 274), ainda diz que a disciplina das inclinações, das tendências e dos impulsos, os quais “dificultam o desenvolvimento da humanidade”, é necessária, precisamente, para que os seres humanos possam se tornar “receptivos para uma formação que nos pode fornecer fins mais elevados”.

Vemos aqui que a disciplina, com o intuito de que a natureza humana possa se reconhecer como o fim terminal da natureza e, igualmente, atingir o fim terminal da sua própria natureza, é, também, como exposto na *Sobre a pedagogia*, um momento preliminar para o que pode vir a ser, ou seja, a formação e efetivação da moral e da liberdade do ser humano, a criação do caráter, o desenvolvimento da pessoa, possíveis via a plena formação e educação do ser humano.

Na *Crítica da faculdade de julgar*, Kant revela a necessidade da disciplina para domar a inclinação e alcançar a liberdade, na *Sobre a Pedagogia*, o filósofo aponta a disciplina enquanto um momento preliminar e necessário para alcançar a destinação humana, a saber, a liberdade. Observamos que, tanto na terceira *Crítica*, como nas preleções, a disciplina, enquanto parte da educação plena do ser humano, é indispensável para que os seres humanos possam eleger e selecionar os seus fins, eleger e se determinar por fins mais elevados, o que Kant chama de fins morais, e, desse modo, alcançar a sua liberdade. Segundo Menezes:

O segundo tipo de cultura é a cultura da disciplina (*Kultur der Zucht [Disziplin]*). As inclinações dificultam muito o desenvolvimento da humanidade, porque atrapalham os homens em seu afã de estabelecer fins. Logo, impõe-se uma disciplina especial como condição necessária a essa atividade. A segunda forma de cultura é negativa e consiste na liberação da vontade face ao despotismo dos desejos (MENEZES, 2011, p. 119).

Na terceira *Crítica*, bem como na *Sobre a Pedagogia*, as habilidades dizem respeito à possibilidade de se propor todo e qualquer fim, a disciplina, por sua vez, se faz necessária, no primeiro momento, para que, uma vez domada a animalidade ou a rudeza no ser humano, seja possível,

no segundo momento, a escolha e determinação somente dos/pelos bons fins, os quais são, segundo Kant, os fins morais e mais elevados. Com base em fins morais, haverá a promoção do fim terminal da natureza e da natureza humana, do mesmo modo, a possibilidade da inteira formação do ser humano.

Acerca da disciplina e dos bons fins ou fins morais para os seres humanos: “no primeiro período, o constrangimento é mecânico; no segundo, é moral” (KANT, 1999, p. 30). Em um primeiro momento, a determinação da ação pode ser mecânica, posteriormente, a determinação ou razão da ação é moral, isto é, por razões morais.

Nesse sentido, com a atenção à formação moral dos seres humanos, uma formação, também, para os valores, além do desenvolvimento único e exclusivamente cognitivo, para o acúmulo de informações e de conhecimentos, enxergamos a educação enquanto um dos caminhos para o possível fim terminal da natureza ou da criação, da mesma forma, para a própria ideia ou fim terminal da natureza humana, afinal:

[...] só no homem – mas também neste somente como sujeito da moralidade – se encontra a legislação incondicionada relativamente a fins, a qual por isso torna apenas ele capaz de ser um fim terminal (KANT, 1993, p. 276).

Logo, o ser humano apenas pode ser um fim terminal da natureza e o fim da sua existência, na qualidade de um ser moral e livre, isso significa quando se propõe e assume fins mais elevados, fins incondicionados. Quando houver um fim específico determinando a sua ação, que se trate, necessariamente, de fins que são ao mesmo tempo deveres, em última

análise, deveres éticos, eis a legislação (autolegislação) universal e incondicionada relativa a fins.

Daqui decorre a possibilidade de um fim terminal da natureza, ou seja, o próprio ser humano, o único ser na terra capaz, dada a sua racionalidade e a sua faculdade voluntária, de agir segundo fins dados e assumidos por si só, de agir a partir da possibilidade da escolha apenas dos bons fins, bem como a possibilidade da ideia ou de um fim terminal da natureza humana, o ser moral e livre, o que, segundo Kant (1993, p. 283), implica em um valor absoluto da humanidade.

Importa ressaltar que a possibilidade de um fim terminal da natureza, do mesmo modo a própria ideia ou fim terminal do ser humano, não se expressam pela faculdade do conhecimento do ser humano, também não está na mera relação dos sentimentos de prazer ou bem-estar. A possibilidade de um fim terminal da natureza e o próprio fim terminal da natureza humana se expressam pela faculdade prática da razão humana, no agir e nas ações, as quais devem ser segundo valores e princípios morais, efetivando a moralidade e a liberdade humana. De acordo com Kant na terceira *Crítica*:

Por isso é somente a faculdade de apetição, mas não aquela que o torna dependente da natureza (através dos impulsos sensíveis), nem aquela em relação à qual o valor da existência assenta no que ele recebe e goza, mas sim o valor que somente ele pode dar a si próprio, e que consiste naquilo que ele faz, no modo e segundo que princípios ele atua, não enquanto membro da natureza, mas na *liberdade* da sua faculdade de apetição, isto é, só uma boa vontade é aquilo pelo qual unicamente a sua existência pode ter um valor absoluto e em relação ao qual a existência do mundo pode ter um *fim terminal* (KANT, 1993, p. 283).

Em alguns momentos, na *Sobre a pedagogia*:

A disciplina é o que impede ao homem de desviar-se de seu destino, desviar-se de sua humanidade (KANT, 1999, p. 12).

[...] desenvolver a humanidade a partir dos seus germes e fazer com que o homem atinja a sua destinação [...] O homem, pelo contrário, é obrigado a tentar conseguir o seu fim [...] o indivíduo humano não pode cumprir por si só a sua destinação (KANT, 1999, p. 18).

[...] segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a idéia de humanidade e de sua inteira destinação (KANT, 1999, p. 22).

[...] a perfeição a que está destinada a humanidade e para qual esta tem as disposições (KANT, 1999, p. 23).

De acordo com Kant, somente o ser humano, moral e, conseqüentemente, livre, pode ser fim terminal, do mesmo modo, reconhecer e efetivar a sua própria ideia, fim ou destinação.

Acerca da ideia ou o fim terminal da natureza humana, Höffe (2009 p. 22), esclarece que o ser humano, na condição de fim terminal, “fim nele mesmo”, exposto por Kant na terceira *Crítica*, dispõe das mesmas características do ser humano enquanto fim em si mesmo, desenvolvido anteriormente pelo filósofo na *Fundamentação da metafísica dos costumes*.

O fim em si apresentado por Kant na ocasião de sua *Fundamentação*, diz respeito a um fim que não é, ao mesmo tempo, um meio para tal ou tal coisa, trata-se de um simples fim – um fim em si mesmo – o qual apresenta em si mesmo um valor absoluto, íntimo e não relativo. Porém, a novidade na *Crítica da faculdade do juízo* é o ser humano abordado junto da totalidade da natureza, totalidade que não era do interesse da filosofia moral pura.

Cabe ainda dizer que, de acordo com Höffe (2009, p. 20), o fim terminal de toda a criação está no ser humano, nesse sentido, “o ser humano como ser moral e, por conseguinte, como ser da liberdade, é o senhor da natureza”, mas

[...] isso não significa certamente que a natureza toda seja apenas um meio de satisfação das necessidades e interesses humanos. Ao contrário de uma instrumentalização de toda a natureza como um autoprivilegiamento ‘egoísta’ simultâneo da espécie humana, o homem não vale como tal, mas apenas o ser moral enquanto fim terminal (HÖFFE, 2008, p. 19).

O ser humano enquanto fim terminal, ou fim em si mesmo, está, precisamente, no agir fundado (e em todos os casos) em princípios, o que resulta, ademais, na liberdade e no valor absoluto da humanidade. Nas palavras de Kant:

O que se relaciona com as inclinações e necessidades gerais do homem tem um *preço venal*; aquilo que, mesmo sem pressupor uma necessidade, é conforme a um certo gosto, isto é, a uma satisfação no jogo livre e sem finalidade das nossas faculdades anímicas, tem um *preço de afeição ou de sentimento* (*Affektionspreis*); aquilo porém que constitui a condição só graças à qual qualquer coisa pode ser um fim em si mesma, não tem somente um valor relativo, isto é, um preço, mas um valor íntimo, isto é, *dignidade* (KANT, 1980, p. 140).

Segundo Kant, a moralidade, a liberdade, o caráter, a virtude, a dignidade, são a condição (única) para fazer do ser humano, ser sensível e racional, um fim em si ou, conforme proposto na terceira *Crítica*, terminal.

Queremos reforçar que a moralidade em Kant, isto é, a condição direta para que possamos pensar o ser humano enquanto o fim terminal da natureza e, da mesma maneira, conceber a sua própria ideia, fim ou destinação humana, é possível, de acordo com a concepção do filósofo, por meio da educação.

Mediante a educação moral do educando, o que resultará na efetividade da ética na vida humana, o ser humano será capaz de agir no mundo de modo a realizar o que é necessário para ser o fim terminal da natureza, ou seja, o ser humano enquanto fim em si mesmo. Devemos salientar que a natureza humana se apresenta como um fim em si mesma mediante a escolha dos seus fins, bem como por poder não se servir de si e nem dos outros enquanto meio para isso ou aquilo.

A educação para Kant é um dos caminhos capazes de preparar o ser humano para as suas ações morais no mundo, implicando: i) formar para a moralidade e efetivar a ética – a ação em geral com valor moral; ii) reconhecer o ser humano como o fim terminal da natureza; iii) alcançar a própria ideia ou fim da natureza humana, a moralidade e a liberdade.

No pensamento e no projeto filosófico-educacional de Kant, enxergamos a possibilidade e a oportunidade da formação plena do ser humano, uma formação que traz à luz a Humanidade e, a plena educação em Kant, reflete na formação para a ideia ou o fim terminal do ser humano. Vemos, desse modo, a possibilidade da educação, pensada e apresentada com um importante desígnio, fundamentalmente, Moral e Ético.

Reflexões Finais

Concebendo que a possibilidade de um fim terminal da natureza, do mesmo modo, a própria ideia ou fim terminal da natureza humana, não se expressam pela faculdade do conhecimento do ser humano, bem como não se apresentam na mera relação dos sentimentos de prazer ou bem-estar ou em suas habilidades, mas antes estão relacionadas com a faculdade prática da razão humana, na moralidade e na liberdade humana e, sendo a educação um dos mecanismos apontados por Kant para o alcance dessa ideia ou fim, um dos caminhos para a realização moral da natureza humana, queremos encerrar nossas colocações com algumas questões: é possível, a partir da filosofia da educação, ter novas ou renovadas atitudes e condutas em relação à formação e aos espaços educacionais? É oportuno pensar, com rigor e cautela, no ser humano que podemos formar via educação e que esperamos encontrar nas realizações e experiências reais? Sugerimos essas questões, pois, de outro modo, “sem respostas claras, abre-se o cenário para projetos políticos, sociais e educacionais convincentes que escondem sua “liquidez” gerando possíveis referências sob falsas premissas”. (LEPRE; ARRUDA, 2020, p. 07).

Pensando junto de Kant, e tendo em vista a integralidade do ser humano, a formação somente dos princípios do conhecimento, a formação escolástica e pragmática, as habilidades e a prudência, o que resulta, segundo o filósofo (2004, p. 81), na perfeição física e na aptidão para toda e qualquer espécie de fins, não é suficiente. Em Kant, olhando para a plenitude e a possibilidade do valor moral das ações humanas, são imprescindíveis os princípios e a formação moral, o que resulta na perfeição moral e futura felicidade da natureza humana. Uma vez que a habilidade e a prudência, ou seja, os princípios do conhecimento, podem não abarcar apenas o conhecimento especulativo, mas também, por vezes,

direcionar o agir humano, isto é, fornecer os fins da ação – “algumas formas de habilidade são úteis em todos os casos, por exemplo, o ler e o escrever; outras só são boas em relação a certos fins” e “a prudência de não nos servirmos dos outros homens para os nossos fins” – o desenvolvimento dos princípios morais é necessário para tornar possível a escolha, a decisão e o querer apenas os bons fins, a saber, fins morais.

Desse modo, o princípio moral ordenará à ação, mesmo que o agir esteja, ao mesmo tempo, ligado aos princípios do conhecimento, alguma habilidade desenvolvida e/ou à prudência. Noutras palavras, de acordo com Kant, mesmo que o educando conheça, no sentido especulativo, caso não haja a formação moral, não será possível a ação ética, nem a plena formação do ser humano. Como explica Pascal (1999, p. 190), de acordo com a educação kantiana, os alunos devem ir à escola, não somente para aprender pensamentos, mas para aprender a pensar e conduzir-se do ponto de vista da moralidade, para desenvolver a capacidade de pensar e agir moralmente por si próprios.

Pensamos que, mesmo que as questões humanas estejam, aparentemente, em desuso na atualidade, embora o valor moral, o caráter, a pessoa humana, sejam cada vez mais raros, ainda assim devemos olhar, com seriedade, para a sua possibilidade, afinal, conforme posto por Kant (2006, p. 190), o ser humano não recebe pronto um caráter ou uma índole moral, mas pode e precisa tê-los adquirido. A ideia de ser humano, em Kant, é algo que podemos exigir da natureza humana. Tal exigência e aquisição são possíveis com a educação. Sendo assim, os valores humanos como algo significativo nas relações, situações, experiências, vivências tipicamente humanas, representando o máximo do valor interno e possível por meio da educação, devemos recusá-los ou ignorá-los enquanto objetivo do processo educacional?

Considerar, via educação, o desenvolvimento amplo do ser humano, as suas várias dimensões e aspectos, traz a proposta de formação educacional na contramão dos desenvolvimentos que “[...] irão ressaltar conquistas acadêmicas nas matérias e práticas de ensino tradicional” (APPLE, 2005, p. 58). Olhar para o pleno desenvolvimento do ser humano, representa uma significativa possibilidade de mudança de valores e princípios, de condutas, de comportamento e costumes. Eis a necessidade da proposta e aposta ética, uma formação ética, para a vida e vivências humanas sustentadas por valores. Os valores, a virtude, o caráter, a pessoa, a liberdade, são fatores dinâmicos do existir humano e são decisivos para novas posturas e realidades humanas.

Pensamos ser apropriado conceber claramente a educação, abordando o conjunto de seus conceitos, problemas, propósitos e argumentos, para poder contemplar e procurar alcançar boa ação educativa. A ideia de educação e de ser humano pode conduzir a complexa ação educacional na experiência, o que nos permite não deixar que ela se guie somente pelo empirismo, segundo Kant, o mero mecanicismo, em uma ação desordenada, sem plano e conforme as circunstâncias, o que pode agravar a generalização da esterilização das existências propriamente educacionais e humanas. A partir da expressão conceitual, admitimos a alternativa teórica, o lugar e o papel da reflexão filosófica, enquanto o que pode possibilitar a questão a partir da sala de aula, da escola, da formação e atividade docente, das políticas públicas, em suma, do real.

Com o pensamento de Kant, em particular a sua filosofia da educação, nos deparamos com um ideal de humanidade e de formação que podemos nos aproximar para alcançar tão almejado valor das ações humanas em seu maior grau. E, mesmo havendo obstáculos à sua realização, há um ideal de educação que a humanidade pode perseguir para o seu aperfeiçoamento, sua futura felicidade e a sua perfeição. Em suma, o

pensamento kantiano acerca da educação nos oferece uma ideia de educação prática, isto é, para a moralidade, para a liberdade, para o fim ou destinação do ser humano, o que em Kant, em definitivo, não é vã.

O projeto kantiano de educação destaca-se, de forma incisiva, o papel convergente da experiência e do conhecimento no domínio da pedagogia. *Não se pode educar sem uma ideia clara do que se pretende, sem um projecto bem pensado em termos prospectivos* (PINTO, 2006, p. 426, grifo nosso).

Encerramos, neste momento, o exame, a reflexão, a orientação filosófica, como instrumentos que podem auxiliar o olhar dos problemas educacionais acerca, em particular, da educação moral, do alcance da liberdade e da ética colocados pelo presente. Não ignorando, desse modo, as ideias que podem orientar e promover a ação educativa formativa e plena.

Referências

ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

APPLE, M. W. **Para além da lógica do mercado**: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

BUENO, V. C. de A. Kant e a tarefa da educação. *In*: OLIVEIRA, P. E. de (org.) **Filosofia e educação**: aproximações e convergências. Curitiba: Círculo de Estudos Bandeirantes, 2012.

FAGGION, A. **O soberano bem e a possibilidade dos fins morais**. O que nos faz pensar n. 25, agosto de 2009.

HÖFFE, O. (org). **Immanuel Kant: Kritik der Urteilkraft**. Berlin: Akademie Verlag, 2008.

HÖFFE, O. **O ser humano como fim terminal: Kant, Crítica da faculdade do juízo, §§ 82-84**. Studia Kantiana: n. 8, 2009.

LEPRE, R. M. e ARRUDA, A. C. J. Z.de. (Organizadores). **Moralidade, escola e contemporaneidade: bases teóricas e relatos de experiências**. Bauru, SP: Gradus Editora, 2020.

KANT, I. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

KANT, I. **Antropologia de um ponto de vista pragmático**. São Paulo: Iluminuras, 2006

KANT, I. **Crítica da Razão Pura**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

KANT, I. **Crítica do juízo**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Unimep, 1999.

KANT, I. **Metafísica dos costumes**. Parte II: Princípios metafísicos da doutrina da virtude. Lisboa: Ed. 70, 2004.

MARTINS, C. A. **A doutrina do método na terceira Crítica**. *In: Studia Kantiana*, 2012.

MARTINS, C. A. Introdução à Antropologia. *In: KANT, I. Antropologia de um ponto de vista pragmático*. São Paulo: Iluminuras, 2006.

MENEZES, E. Moral e vida civilizada: notas sobre a avaliação moderna de seus nexos. *In: KANT, I. Começo conjectural da história humana*. São Paulo: Unesp, 2010.

OLIVEIRA, M. N. de. **A educação na ética kantiana**. São Paulo: Educação e Pesquisa v. 30, n.3, p. 447-460, set./dez. 2004.

PASCAL, G. **O pensamento de Kant**. 1999.

PINTO, M. J. V. Ideia de Educação em Kant. *In*: SANTOS, L. R. dos (Coord.). **Kant**: posteridade e actualidade. Lisboa: CFUL, 2006.

SANTOS, R. dos. Liberdade e coerção: a autonomia moral é ensinável? *In*: **Studia Kantiana** – Revista da Sociedade Kant Brasileira, n. 11, 2011.

Ética e Autonomia na Educação: reflexões a partir de Piaget, Vygotsky e Paulo Freire

Fabiola COLOMBANI¹⁷

Introdução

Nunca é demais retomarmos algumas ideias de pensadores que podem levar a uma prática capaz de ressignificar a escola e sua forma de educar. Se entendemos que o professor é um agente transformador que pode destacar as possibilidades e potências de seus alunos, entenderemos também, que a ética do aprender é um instrumento para uma formação humana libertadora e autônoma.

Assim, a instituição escolar, independentemente da idade de seu público, deveria por obrigação e pela própria natureza a qual se propõe, assegurar a busca pela autonomia de forma constante. Sabemos que é necessário permitir o desenvolvimento proporcionando a construção desse mecanismo de autogovernar-se, de pensar além do que está posto, pensar no outro e nas próprias condições, ter iniciativa, tomada de decisões e ser proativo, isso torna os alunos responsáveis por seu processo de aprendizagem e moralmente autônomos. Se há algo que a escola deveria

¹⁷ Doutora e Pós-Doutora em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, da Unesp, Campus de Marília. Docente e Coordenadora da Clínica de Psicologia da Unimar – Universidade de Marília. E-mail: fabiolacolombani@unimar.br

<https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-212-3.p59-76>

estimular projetando o futuro, são essas ações e vivências, pois isso sim poderá aproximá-lo da garantia (se é que isso seja possível), de ter uma vida de mais sucesso. Pascual (1999, p. 03) complementa dizendo que:

Ser autônomo moralmente significa, também, aceitar a responsabilidade subjetiva. A segunda característica que o juízo do aluno deve apresentar para que a moralidade possa ser considerada autônoma diz respeito à noção de responsabilidade. (PASCUAL, 1999, p. 03)

Vários autores discutem sobre o tema da autonomia, mas neste texto o destaque será para três teóricos que com seus pensamentos contribuíram fortemente para a educação: Piaget, Vygotsky e Paulo Freire.

Piaget e a construção da autonomia

Na área da educação, Piaget é conhecido como um teórico construtivista, o que é algo de grande valia, pois esse conceito permeia a ideia de que nada está pronto ou acabado. O Construtivismo acredita que o conhecimento é produto da interação do indivíduo com o meio físico e social e o mundo das relações humanas é extremamente significativo para o processo de ensino e aprendizagem; a ação, a movimentação na relação do indivíduo com o objeto de interesse que se quer aprender, necessita também interagir com potência, ou seja, você com a coisa a ser aprendida, você e os outros, os outros com você, todos na relação de aprendizagem. Becker (2001, p. 89) contribui dizendo que:

Construtivismo não é uma prática ou um método; não é uma técnica de ensino nem uma forma de aprendizagem; não é um projeto escolar; é, sim, uma teoria que permite (re) interpretar todas essas coisas, jogando-nos para dentro do movimento da História - da Humanidade e do Universo. (BECKER, 2001, p. 89)

Na educação construtivista valoriza-se a relação do professor com o aluno, ou seja, é necessário haver um encontro entre as partes para que se estabeleça um ambiente sócio moral capaz de promover o desenvolvimento dos discentes.

Um dos pontos que Piaget ressaltou em suas discussões foi sobre a Cooperação. Para Piaget ao alcançar a Cooperação, internamente ocorre um amadurecimento e isso evita muitos dos conflitos que emergem no cotidiano escolar, independente da idade. Segundo Cunha (2010, p. 133), pode-se dizer que:

[...] a cooperação, como recurso pedagógico, coloca em prática a tese piagetiana de que não é conhecimento aquilo que o educando adquire passivamente e, mais ainda, que é impossível conhecer um objeto qualquer por meio de um único ponto de vista. O trabalho em equipes permite que os alunos atuem sobre os saberes a serem aprendidos, pesquisem, busquem novas fontes de informação, levantem dados sobre os conteúdos escolares e, principalmente, façam tudo isso trocando ideias, uns com os outros, trabalhando cooperativamente na construção do conhecimento. (CUNHA, 2010, p. 133)

Assim sendo, podemos afirmar que a cooperação é o caminho pelo qual a ação moral opera. Ela é uma interação social que se dirige a um determinado objetivo entre indivíduos que se consideram como iguais e tratam uns aos outros como tais (DEVRIES; ZAN, 1998, p. 57). Piaget

(1994) considera importante que a cooperação seja uma ação moral iniciada desde o planejamento da sala de aula, pois um professor cooperativo torna o ambiente construtivo, possibilitando um aumento das competências sociais, emocionais, intelectuais e morais. Ao cooperar com o outro, se estabelece um respeito mútuo, considerando a importância do outro além de mim.

La Taille (1992, p. 20) destaca que as relações de cooperação são aquelas que possibilitam o desenvolvimento da autonomia:

Como o seu nome indica, a cooperação pressupõe a coordenação das operações de dois ou mais sujeitos. Agora, não há mais assimetria, imposição, repetição, crença, etc. Há discussão, troca de ponto de vista, controle mútuo dos argumentos e das provas. Vê-se que a cooperação é o tipo de relação interindividual que representa o mais alto nível de socialização. E é também o tipo de relação interindividual que promove o desenvolvimento. (LA TAILLE, 1992, p. 20)

Por meio das atividades em grupo ocorre o trabalho cooperativo que em qualquer nível educacional traz para os alunos, a oportunidade de adquirirem valores que irão ajudá-los a ter o desenvolvimento moral e crescimento pessoal, durante o avanço dos anos de estudo. Além disso, essa forma de trabalhar permitirá com que eles desenvolvam habilidades que serão muito úteis no futuro, já na fase adulta. O sucesso dos trabalhos em grupo colabora para sujeitos mais autônomos e ao mesmo tempo solidários, empáticos e que colaboram mutuamente entre si.

No desenvolvimento moral, segundo Piaget (1994), a criança passa por uma fase pré-moral caracterizada pela *anomia*. Gradualmente ela entra na fase da *heteronomia* e dependendo de sua história de vida, suas

experiências e vivências formais ou informais, ela pode chegar à fase da *autonomia*.

Anomia: é a fase da ausência total de regras que coincide com o “egocentrismo” infantil e que pode ir até aproximadamente 2-4 anos de idade. Nesta fase ela não dispõe de representação mental e seu pensamento ainda é bastante difuso o que torna muito difícil a absorção de regras. E por isso é comum ter que repetir a mesma orientação muitas vezes. Crianças não medem consequências e por isso não temem pelo perigo.

Heteronomia: é a fase em que a criança segue as regras colocadas pelos outros, com maior facilidade de internalização das orientações e pouco questionamento. É a fase de maior obediência. É a fase que deve ser cuidadosamente acompanhada, pois assim como é importante o respeito às regras é importante também haver estímulo para que o pensamento crítico aconteça, assim, com a idade essa fase deve ser deixada para dar lugar à fase da Autonomia. Quando muito podada e não estimulada, a criança e o jovem se tornam adultos heteronômicos incapazes de questionar, refletir, repensar, inventar e criar novas regras alterando e modificando positivamente o seu meio.

Autonomia: é uma fase que infelizmente nem todos alcançam. Tanto a família quanto a escola, seja ela das séries iniciais, intermediárias ou do ensino superior, devem promover uma dinâmica educacional que propicie o desenvolvimento moral a tal ponto, que o indivíduo consiga alcançar a Autonomia. É importante que seja possível se relacionar com as regras, compreendê-las, porém sugerir outras como também, construir novos acordos inclusive nas atividades extraescolares. Estar preparado para os imprevistos, reinventar-se diante de um trajeto que precisa ser mudado, ter capacidade de se autogovernar, ter pensamento crítico, ser empático, cooperativo, adaptar-se em situações adversas e estar aberto às diversas

formas de construir o seu próprio conhecimento, demonstra que o indivíduo alcançou a Autonomia.

Piaget (1994), afirma que essas fases se sucedem sem constituir estágios propriamente ditos. Vamos encontrar adultos em plena fase de anomia e muitos na fase da heteronomia. Poucos conseguem pensar e agir pela si próprio, seguindo sua consciência interior. Porém, vários autores discutem sobre essa questão e apontam que em países de terceiro mundo, mais conhecidos hoje como países em Desenvolvimento, a maioria de sua população não alcança a autonomia. Parte desse problema se deve ao modo com que o sistema educacional conduz o processo de ensino e aprendizagem. A escola tradicional sempre preconizou que o ensino seguisse cartilhas, apostilas, ou seja, métodos enquadrados que não possibilitam que o aluno transcenda e se posicione enquanto elemento crítico e dinâmico de sua própria formação. Não estimula também atividades criativas e intimidades com a arte e a cultura. Isso tudo engessa o aluno e o prepara para exames e concursos que com o passar do tempo ficam obsoletos.

Vygotsky e o desenvolvimento cognitivo autônomo

Outro teórico é Lev Vygotsky – precursor da teoria Histórico-Cultural – contribui para pensarmos sobre o desenvolvimento cognitivo, a busca pela autonomia e aponta com isso, como se dá na prática as conexões de aprendizagem nos trabalhos em grupo.

Pensador importante em sua área e época, foi pioneiro no conceito de que o desenvolvimento intelectual do ser humano ocorre em função das interações sociais e condições de vida. Foi descoberto pelos pesquisadores e profissionais do meio acadêmico após sua morte, visto que teve uma vida

breve, mas seus estados até hoje contribuem para o pensar do desenvolvimento humano e da educação.

No Brasil, Vygotsky passou a ser conhecido na década de 1980 quando seus livros chegaram após passarem pela tradução do russo e do inglês para o português. Por conta desse caminho percorrido na tradução, alguns termos e conceitos foram interpretados de forma equivocada, como é o caso de sua teoria que a princípio era chamada de sociointeracionista, aproximando Vygotsky de Piaget. Porém, mais tarde, após um maior aprofundamento nos estudos vygotksyanos, sua teoria passou a ser chamada de Psicologia Histórico-Cultural, pois foi sabido que Vygotsky não comungava das mesmas ideias de Piaget.

Faço aqui um destaque do importante apontamento feito por Oliveira (2019), uma das referências de estudo em Vygotsky no Brasil, sobre algumas das ideias que influenciaram Vygotsky e sustentaram sua teoria.

Marcado pela orientação predominante na União Soviética pós revolucionária, Vygotsky via no materialismo histórico e dialético de Marx e Engels uma fonte importante para suas próprias elaborações teóricas. Alguns postulados básicos do marxismo claramente incorporados por Vygotsky, são: o homem é um ser histórico, que se constrói através de suas relações com o mundo natural e social. O processo de trabalho (transformação da natureza) é o processo privilegiado nessas relações homem/mundo e a sociedade humana é uma totalidade em constante transformação. É um sistema dinâmico e contraditório, que precisa ser compreendido como processo em mudança, em desenvolvimento. (OLIVEIRA, 2019, p. 28)

Para Vygotsky o conceito da função mediadora é o elemento central para a compreensão do desenvolvimento e do funcionamento das

funções psicológicas superiores. Mas o que são funções psicológicas superiores? São aquelas funções mentais que são dadas no comportamento consciente do humano, ou seja, você é capaz de possibilitar e reproduzir, são elas: linguagem, imaginação, memória, atenção, pensamento enfim, são funções conscientes que organizam a vida mental do indivíduo e o coloca como participante de seu meio.

Segundo a teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, só é possível as funções psicológicas superiores existirem e se desenvolverem nas relações de interação humana. Porém, nós não nos relacionamos com o mundo e com as outras pessoas de forma indireta, necessitamos ser mediados por instrumentos materiais e psicológicos, busca-se então, a interação.

A interação é a coluna cervical para Vygotsky, sem ela nada se sustenta ou evolui. Para ele o indivíduo constrói sua essência a partir das relações sociais e se desenvolve de fora para dentro. Essa interação desempenha um papel fundamental na construção cognitiva e emocional do ser humano.

É importante compreendermos que nas relações interpessoais as experiências são compartilhadas e aquilo que você aprende vem do outro e perpassa para você e os demais. Assim, as culturas vão deixando a sua marca, as pessoas vão pensando coletivamente e o processo de ensino e aprendizagem vai sendo uma troca com outros indivíduos e com o meio. Em Oliveira (2019, p. 38) é possível compreender um pouco mais:

A vida social é um processo dinâmico, onde cada sujeito é ativo e onde acontece a interação entre o mundo cultural e o mundo subjetivo de cada um. (...) O processo de desenvolvimento do ser humano, marcado por sua inserção em determinado grupo cultural, se dá “de fora para dentro”. Isto é, primeiramente o indivíduo realiza ações externas, que serão interpretadas pelas pessoas ao seu redor, de acordo com os

significados culturalmente estabelecidos. A partir dessa interpretação é que será possível para o indivíduo atribuir significados a suas próprias ações e desenvolver processos psicológicos internos. (OLIVEIRA, 2019, p. 38)

Desta forma, as origens das funções psicológicas superiores devem ser procuradas nos relacionamentos, entre os pares, ou seja, no seu grupo de amigos, de pessoas conhecidas enfim, pessoas de sua convivência e outros que virão somar para serem também, elementos mediadores.

A mediação e a interação são o que possibilitam o desenvolvimento segundo Vygotsky. Por isso valorizava tanto tais funções psicológicas superiores e a partir daí, construiu sua tese sobre desenvolvimento. O autor chama a atenção de como o ser humano aprende e como acontece o aprender. Para ele, há três pontos fundamentais: Zona de Desenvolvimento Real, Zona de Desenvolvimento Proximal e Zona de Desenvolvimento Potencial. Compreender em qual momento os estudantes estão é fundamental para saber qual caminho seguir.

Para Vygotsky (1984), a zona proximal de hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã. Por esse motivo Vygotsky sempre defendeu a ideia de que o objeto aprendido deve estar sempre além do conhecimento que já existe visto que, isso fará com que o aluno e a aluna possam avançar em suas capacidades cognitivas.

O professor nessa relação não é o centro, não é única fonte de saber, ele é um mediador, papel importante e muito mais significativo do que o professor que “transmite” o conteúdo sem saber de fato se seus alunos estão compreendendo ou se é um conhecimento que faz sentido.

Vygotsky trouxe a proposta de utilizarmos os instrumentos internos para a partir daí conhecermos novas coisas e interagirmos com

outras realidades. Traz ainda que o indivíduo não pode ultrapassar uma situação de aprendizagem sem antes ter algum conhecimento prévio que o relacione, ou seja, uma base capaz de apoiar a nova informação e progredir cognitivamente. O trabalho em grupo mediado por professores, colegas e profissionais mais experientes dará todo o amparo para a construção da boa prática.

Paulo Freire e a formação humana autônoma

E por último, mas não menos importante, o patrono da educação brasileira, Paulo Freire. Considerado um dos grandes intelectuais do século XX, a sua contribuição para a renovação do pensamento e das práticas educacionais é reconhecida em todo mundo. Crítico à pedagogia tradicional, propunha uma formação humana que levasse em consideração os problemas individuais, as experiências e o contexto social em que os educandos estão imersos. Esse processo de conscientização era, segundo ele, fundamental para se garantir uma atitude transgressora contra a opressão e em prol da liberdade e da autonomia humana. Aquela formação tecnicista e alienante, resultado de uma “educação bancária”, deveria dar lugar à possibilidade do estudante e do homem em geral pensar e agir com consciência política, seguindo e criando os próprios rumos para o seu aprendizado.

Um dos seus livros mais conhecidos é *Pedagogia do Oprimido* (2019), tendo sua primeira versão em 1968 e proibido no Brasil pela ditadura militar. Sintetiza de maneira primorosa a caminhada que ele fez nos anos anteriores, seja no campo da educação popular, quando se dedicou ao que ele chama de “os esfarrapados do mundo” bem como sua experiência de exilado no Chile, quando sentiu na pele o que significa a

opressão por parte de um sistema político que excluía a liberdade humana do seu horizonte.

Defendendo que os oprimidos precisam também de uma teoria para alcançar a liberdade, Freire considerava que a educação humana deve estar atrelada a um processo e a uma pedagogia que os liberte das garras de uma ideologia opressora e manipuladora, transformando a realidade onde vivem. É assim que no início da década de 1960 desenvolveu um método de alfabetização bastante inovador, inclusive inspirando pedagogos, professores, cientistas sociais na América Latina e na África e, posteriormente, em todo o mundo. Com este método, ele pretendia se contrapor ao sistema tradicional de ensino, todo baseado em cartilhas e conteúdos que dificultavam a aprendizagem da leitura e da escrita por parte dos alfabetizandos, em que a repetição de palavras soltas e sem sentido para a sua realidade era o mais comum.

Fundamentalmente, o método seguia alguns passos que procurava levar os estudantes a superar a sua visão mágica e acrítica de mundo, conduzindo-os uma atitude consciente, crítica e libertadora. Enfim, a passagem dessa *consciência mágica* para a uma *consciência crítica* não acontece naturalmente, mas é resultado de um trabalho educativo dialógico, que proporcione ao alfabetizando interpretar os problemas, de colocar de lado os preconceitos, garantir a experiência da liberdade e preparar-se para a democracia.

Portanto, conscientização e alfabetização estão intimamente ligadas, na medida em que a finalidade do indivíduo em tornar-se alfabetizado não é apenas para reconhecer as letras, as sílabas e ter capacidade de ler uma frase. É, também, para tornar-se um sujeito de sua história, engajado nas lutas políticas e culturais (BRIGHENTE; MESQUIDA, 2016, p. 167).

Para Paulo Freire, a formação humana não é neutra, mas, sim, um instrumento que enfrente a lógica de um sistema que busca integrar as pessoas aos interesses do capital, conformando-as e impedindo-as que ajam com liberdade e como sujeitos de sua própria história. Por isso, ele se contrapõe frontalmente a um processo formativo que elimina qualquer possibilidade do estudante agir com autonomia. Assim, uma educação que trata os alunos como uma mera conta vazia a ser preenchida pelo professor é descabida e passível de todas as críticas, pois os transformam em objetos receptores, controlando os seus pensamentos e suas ações, ajustando-os ao mundo e inibindo o seu poder criativo.

É neste contexto que podemos avançar um pouco mais na exposição das ideias de Paulo Freire, mas agora para compreender o que ele concebe como autonomia. Assim, o que de fato seria a autonomia? Como vimos, ele considera que ao respeitar a individualidade, as experiências, a visão de mundo e levar em consideração o que cada ser humano traz consigo é fundamental no processo de formação e emancipação humana. Conforme explicita Marilena Chauí, autonomia é uma:

palavra composta de *autós* [este aqui, eu mesmo; por si mesmo, de si mesmo, espontaneamente] e do substantivo *nómos* [regra, lei, norma; é o que é por convenção, por acordo e decisão dos humanos] (...) Autonomia significa o direito de dirigir-se e governar-se por suas próprias leis ou regras; independência; se refere ao modo de quem é livre ou independente. *Autónomos*: o que se rege por suas próprias leis, independente, autônomo (CHAUÍ, 2002, p. 496).

A autonomia pra Freire, era entendida, portanto, como a capacidade dos indivíduos agirem e tomarem decisões por meio de ações

não forçadas e levando em conta sua realidade, a autonomia do ponto de vista da educação, como defende Freire, tem o objetivo de promover e transformar o educando em um sujeito que toma consciência de sua própria condição histórica e social. Essa concepção já aparece no contexto daquela proposta por Kant, quando reporta-se ao que ele entende por homem esclarecido.

Esclarecimento [Aufklärung] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. Sapere aude! Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento [Aufklärung] (KANT, 1974, p. 100, grifo do autor).

O homem esclarecido e autônomo é aquele que teria superado a sua menoridade e que enfrentando sua condição de heteronomia, isto é, de ser guiado por outro ou por outras regras que não as suas, pensa, decide e age servindo-se de si mesmo e de sua própria razão e por conta própria dirige suas escolhas a atitudes (ZATTI, 2007).

A autonomia seria então, o resultado de um processo de conscientização, em que o homem deixaria de ser tratado como objeto, passando a ser sujeito e indivíduo histórico que pode e deve intervir nos rumos da sua história.

A educação não pode ser aquele que deposita, que incentiva a memorização mecânica, a que treina (concepção bancária), porém aquela que ajuda homens e mulheres, sujeitos da história, a pensar

criticamente, colocando-lhes desafios, dando espaço para mostrar suas curiosidades e suas indagações (BRIGHENTE; MESQUIDA, 2016, p. 165).

Para Paulo Freire, a autonomia tem como consequência uma formação humana em que o sujeito seja capaz de fazer uso de sua liberdade e determinar-se, deixando de ser dependente de pensamentos, normas, ideais e projetos que não são seus. O educador que está comprometido com uma educação assim “deve estar atento à difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia” (FREIRE, 2000, p. 78), fazendo com que o educando seja capaz de “pensar certo”, isto é, sair de um estágio de passividade, submissão, curiosidade ingênua e senso comum, para um nível de determinação e curiosidade epistemológica, formulando saberes e juízos próprios.

Ser autônomo é compreender, enfrentar e superar os discursos e as práticas que procuram oprimir, adaptar e “amaciar ideologicamente” os indivíduos, levando-os a acreditarem apenas em valores, condutas e atitudes pautados pela ética do mercado, fundada no lucro e em que a liberdade do comércio fica acima da liberdade do ser humano. Ser autônomo é uma conquista que deve ser realizada pela educação por meio de uma práxis pedagógica libertadora que considera o homem um ser inconcluso, inacabado e que precisa ser formado e humanizado.

O que quero dizer é que a educação, como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou ao longo da aventura no mundo dos seres humanos uma conotação de sua [própria] natureza, gestando-se na história, como a vocação para a humanização (...) Significa reconhecer que somos condicionados, mas não determinados (FREIRE, 2000, p. 20-21).

Deste modo, uma pedagogia para a autonomia deveria estar, segundo Freire (1997), fundada na ética, no respeito à dignidade do educando, o que exige do educador a prática da escuta, de maneira a aprender a falar com os educandos sem autoritarismo ou licenciosidade, mas problematizando e acompanhando a construção do conhecimento e do exercício responsável e racional da liberdade.

Considerações Finais

Há quem diga que Piaget, Vygotsky e Freire não conversam entre si por terem em seus estudos bases epistemológicas diferentes. Porém, tais teóricos não possuem ideias que colocam o tema em posição conflituosa pelo contrário, complementam e se posicionam cada qual ao seu modo, considerando a importância de se pensar a escola, a educação e o aluno como um ser em constante transformação e desenvolvimento, devendo ser atentamente cuidado para que não se perca a essência da condição humana, ou seja, a necessidade de ser livre e pensar por si só.

Ao pensar a instituição escola desde os seus primórdios, é possível observar que parece ter sido sempre muito arriscado que o professor saísse de sua posição autoritária e que a escola estabelecesse suas leis dentro de condutas democráticas. O controle sempre foi uma prática escolhida para que se pudesse limitar o campo de ação dos sujeitos envolvidos. A figura do diretor, tomou para si um papel absolutista, o que exigia que os educadores seguissem também uma posição autocrata visto que, como detentores do saber, tinham que impor a forma de ensinar e aprender, desconsiderando a individualidade de cada educando.

As diversas transformações sociais levaram a escola a repensar suas práticas, pois a sociedade passou a exigir que as pessoas consigam gerir a

própria vida, que se auto responsabilizem por suas ações e que possam compreender o sentido do aprender para além de reproduzir o conhecimento adquirido, como também, que haja condições suficientes para aplicar de forma prática o que viu e aprendeu. Ou seja, entre o transmitir e receber o conhecimento, passou a existir um “eu”, que representando provisoriamente pela figura do estudante, deverá ter a ajuda da escola para constituir sua autonomia tornando-se então, o sujeito autônomo tão esperado para assumir os diversos papéis sociais. Se a escola entende que ela tem uma responsabilidade nessa formação autônoma, ela utilizará de seus instrumentos de aprendizagem para promover o desenvolvimento moral e ético.

Como consequência desse sujeito que a escola possibilitou que se tornasse autônomo, o próximo passo é pensarmos, com esperança e utopia, em uma transformação do próprio mundo e da própria sociedade e é aí que está o caráter político da educação. Pensar politicamente em uma perspectiva autônoma é reinventar o mundo de hoje, o que exige comprometimento e coerência do educador, o que implica além de conhecimentos dos conteúdos, um esforço de desmascaramento da ideologia dominante, que imobiliza e oculta verdades. Uma prática educativa autônoma exige uma tomada de posição diante do mundo na perspectiva de transformá-lo, de tal maneira que as condições heterônomas sejam superadas e que cada indivíduo possa se responsabilizar por suas escolhas e decisões.

Por fim, se faz necessário que tais ideias estejam presentes no processo de formação dos professores ainda nos cursos de licenciatura, de maneira que haja um alargamento de suas compreensões acerca da educação, com ressonâncias concretas em suas práticas docentes na sala de aula. Os autores apresentados neste texto entre outros, jamais perderão sua atualidade, uma vez que levam educadores a pensar em novas

possibilidades de ensinar e aprender sem que se perca o objetivo educacional que viabiliza a da busca da autonomia.

Referências

BECKER, F. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRIGHENTE, M.F.; MESQUIDA, P. **Paulo Freire**: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. *Pro-Posições*. Vol. 27. N. 1- Campinas. Jan./Abr. 2016.

CHAUÍ, M. **Introdução à História da Filosofia**: dos pré-socráticos a Aristóteles. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CUNHA, M.V. Piaget: Psicologia Genética e Educação. *In: Caderno de Formação*: formação de professores, educação, cultura e desenvolvimento -UNESP/UNIVESP. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil**: o ambiente sócio moral na escola. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33 ed. São Paulo: Paz e terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação*: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000. 134p.

KANT, I. **Textos Seletos**. Petrópolis: Vozes, 1974.

LA TAILLE, Y. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. *In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H.*

Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. *In: YVES de La Taille et al. Piaget, Vygotsky, Wallon:* teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo, SP: Summus, 2019.

PIAGET, J. **O juízo moral da criança.** Trad. Elzon Lenardon. 3. ed., São Paulo: Summus, 1994.

PASCUAL, G.J. Autonomia intelectual e moral como finalidade da educação contemporânea. **Psicologia:** Ciência e Profissão/ Conselho Federal de Psicologia - Vol. 19, n. 3. Brasília, DF, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZATTI, Vicente. Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire. Porto Alegre: EDI PUC RS, 2007.

A Formação Virtuosa na Escola

Giórgia Andrade Regiani Ferreira MARTINS¹⁸

Introdução

Este capítulo apresenta parte da dissertação de mestrado, concluída em 2018 na UNESP de Marília. Trata-se de uma pesquisa de base qualitativa que busca problematizar a questão que traz como título e tem a ousada intenção de oferecer contribuições aos educadores que a ela tiverem acesso. O texto tem o objetivo de analisar a relação da escola contemporânea com a formação virtuosa de seus alunos, pretende, através da análise do referencial teórico selecionado, discutir as possibilidades que a escola oferece em seu espaço e tempo, ou poderia oferecer, para a formação humana ética. A escola é viva e é temporal, é espaço em formação assim como é o próprio ser humano; cabe aqui reflexões sobre sua identidade, para que através do pleno uso da razão, tenha clara as suas potencialidades e enxergue, se necessário for, outros modos, diferentes de ações.

O desejo com este trabalho é entender a formação humana, quais vivências são necessárias para o desenvolvimento das virtudes e, especialmente, aquilo que cabe à escola nessa formação. O anseio é

¹⁸ Mestre em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Marília. Orientadora Educacional da ETEC Dr. Luiz César Couto – Quatá/SP. E-mail: giorgiaregiani@gmail.com.
<https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-212-3.p77-98>

compreender que papel é possível à escola para o desenvolvimento de sujeitos éticos. Estas são algumas inquietações que levaram à pesquisa.

A finalidade ao trazer a discussão sobre formação virtuosa na escola é colaborar para manter a ideia de quão grandiosa é a humanidade e importante a escola e da mesma forma mostrar que as relações entre os homens são essenciais, o contato do sujeito com seus outros, seus encontros com os diferentes.

Os conceitos apresentados são frequentemente analisados, estão presentes em trabalhos que refletem a importância do ser humano em sua individualidade e na *polis*, no coletivo. Assim, neste trabalho, conceitos antigos e modernos se encontram, citações de teorias clássicas alicerçaram discursos que visam contribuir para o pensamento e a vida prática na escola.

A Virtude

A pessoa virtuosa é aquela que age racionalmente. Isso é próprio do ser humano, é o que o faz feliz, mas para tanto, é preciso ser educado. O sujeito adquire virtudes e disposição de caráter a comportamentos bons, vive a prática contínua de boas ações até que se tornem hábitos.

Conforme Hooft (2013, p. 07) a palavra virtude vem de *virtus*:

[...] que significa “excelência”, “capacidade” ou “habilidade”. Neste sentido, ter virtude é ter o poder ou a habilidade de realizar alguma coisa. Mais comumente, no inglês moderno, a palavra veio a referir-se a uma disposição ou a um padrão de caráter ou personalidade de alguém que o leva a agir moralmente. Refere-se a traços de caráter que consideramos admiráveis. (HOOFT, 2013, p. 07)

Há um estado de caráter que permite exercer a função humana, o seu ser racional. O caráter se desenvolve através de práticas que geram hábitos, pela constância em comportamentos que não se excedem, capaz da escolha do justo meio.

A virtude é, pois, uma disposição de caráter relacionada com a escolha e consiste em uma mediana, isto é, a mediania relativa a nós, a qual é determinada por um princípio racional próprio do homem dotado de sabedoria prática. E é um meio-termo entre dois vícios, um por excesso e outro por falta; pois que, enquanto os vícios ou vão muito longe ou ficam aquém do que é conveniente no tocante às ações e paixões, a virtude encontra e escolhe o meio-termo. E assim, no que toca à sua substância e à definição que lhe estabelece a essência, a virtude é uma mediana; com referência ao sumo bem e ao mais justo, é, porém, um extremo. (ARISTÓTELES, 1991, *Ética a Nicômaco*, p. 35)

o virtuoso age corretamente, em harmonia com suas paixões, porque ele as dominou de uma vez por todas. Não só aprendeu a agir de modo conveniente, mas, a sentir o pathos adequado. Enquanto eu precisar esforçar-me para resistir ao que minhas paixões trazerem de excesso, ainda não as dominei. Ainda não sou virtuoso [...] (LEBRUN, 2009, p. 20)

A virtude não é gerada naturalmente, mas através da repetição, do hábito, assim o ser humano fica pronto para prática de atos justos. O sujeito se torna virtuoso pelo exercício. É apenas em meio às práticas que a virtude se desenvolve, por intermédio das atividades sociais. Entende-se por prática, então:

[...] qualquer forma coerente e complexa de atividade humana cooperativa socialmente estabelecida, por meio da qual os bens internos e essa forma de atividade são realizados durante a tentativa de

alcançar os padrões de excelência apropriados para tal forma de atividade, e parcialmente dela definidores, tendo como consequência a ampliação sistemática dos poderes humanos para alcançar tal excelência, e dos conceitos humanos dos fins e dos bens envolvidos (GONÇALVES, 2012, p. 85 *apud* MACINTYRE, 2001, p. 316).

Alves (2014), utilizando-se dos conhecimentos de Aristóteles, destaca a educação virtuosa como fundamental para uma vida feliz e a necessidade de exercícios constantes da virtude como o caminho para uma boa vida.

Não é possível o pensamento da ética sem a reflexão sobre as relações humanas. A escola é um campo riquíssimo de encontros, de diálogos e experiências com pessoas diferentes. É um importante lugar para se viver a ética; um lugar de interações coletivas. Um lugar em meio à vida na realidade social que o homem apresenta seu caráter e manifesta a sua índole.

Partindo de questionamentos sobre o que leva o homem a comportar-se de forma virtuosa, adequada (moralmente), mesmo sendo necessário privar-se, temporariamente ou não, de seus interesses e prazeres/desejos, chega-se ao estudo da ética. Estudar o agir, o pensar e o formar-se do homem, implica necessariamente na investigação da ética.

As virtudes são disposições não só de agir de determinadas maneiras, mas também de pensar de determinadas maneiras. Agir virtuosamente [...] é agir com base na inclinação formada pelo cultivo das virtudes. A educação moral é uma *éducation sentimentale*. [...] uma qualidade humana adquirida, cuja posse e exercício costuma nos capacitar a alcançar aqueles bens que são internos às práticas e cuja ausência nos impede, efetivamente, de alcançá-los (MACINTYRE, 2001, p. 255-321).

Segundo o mesmo autor, a noção de virtude está ligada à vida social, histórica, ao sujeito como um todo, integral, inserido em seu meio e com suas experiências particulares de vida e ao mesmo tempo integrado à vida e às experiências dos outros. Considerado como um sujeito formado com estreito vínculo com a *polis*, com a sua comunidade, um homem que possui identidade social e também animal, corporal.

O justo meio deve ser compreendido de maneira subjetiva, no sentido do que é ideal a cada situação, para cada sujeito, logo, a virtude (o jeito certo de agir) pode não ser exatamente a mesma em todos os momentos.

Quando a razão decide agir em uma mediana, entre dois vícios, temos uma ação virtuosa, um comportamento ético; quando o sujeito não é dirigido por seus impulsos, mas diante deles faz uso da racionalidade e decide pelo justo meio, o homem virtuoso então tem a vida feliz, pois atinge o propósito maior da humanidade, a excelência do uso da razão; age e vive, segundo sua racionalidade, o que nem sempre é fácil.

Para Zingano (2009, p. 156),

[...] se a virtude é uma disposição, a disposição é ela própria nosso comportamento bom ou mau com relação às emoções, o que reintroduz as emoções nos corações mesmo do agir virtuoso, a virtude não é uma emoção, mas não ocorre sem emoções, dado que é uma disposição é um comportamento estável com relação às emoções. A virtude é então definida como sendo uma justa medida ou mediedade entre dois extremos, a falta e o excesso que caracterizam os vícios a serem evitados. (ZINGANO, 2009, p. 156)

Na ética das virtudes, mesmo as paixões (raiva, medo, prazer ou dor) são vividas. Não há falta, ausência delas e tão pouco seu excesso, mas

busca-se pela vivência moderada. O ser humano escolhe por comportar-se em uma mediana, uma justa medida encontrada pelo uso da razão.

O homem virtuoso não deve procurar extirpar suas emoções, como se a virtude fosse uma ausência de emoções, uma *apathéia*, como queriam os estoicos, mas ao contrário, tomando-as como elementos indispensáveis da vida humana, ele deve buscar sua justa medida, graças a qual a ação será adequada e verdadeira do ponto de vista moral ao mesmo tempo em que fica ancorada nas emoções e paixões do agente (ZINGANO, 2009, p. 143).

Virtuoso é aquele que tem livre escolha em seu agir; para ele não há inclinações determinantes, mas há prudência sobre o que é bom e que envolve a si mesmo e a todos ou outros. A princípio os atos virtuosos são repetidos sem um conhecimento reflexivo, entretanto, conforme avança o processo educativo surge a escolha de atitudes boas a partir de seu caráter com a real intenção de realizá-las.

Compreende-se que no mundo sensível das paixões sem luz (sem razão), sem visão, não apresenta possibilidade de conduzir bem a vontade no momento da decisão.

Mas a exaltação da razão em detrimento das paixões pode ser tão inadequada quanto seu oposto. Fique claro que não há defesa da renúncia, em sacrificar, da busca pela aniquilação das paixões, como se isso fosse possível. Não nos referimos à razão extinguindo as paixões, mas sim “pensar a formação de um ser virtuoso a partir das paixões que o constitui” (CARVALHO, 2012, p. 203); é pensar a ética a partir do homem completo, inclusive sobre as suas questões até então excluídas e consideradas negativas.

A virtude é o usar o que está sob o poder do sujeito, a razão, para cuidar, conter ou decidir sobre o que não está, a paixão.

Aos apetites nos referimos à satisfação irracional do corpo, aos prazeres dos alimentos ou sexo; seu oposto é a função que também se preocupa com a segurança deste corpo, por fim, há uma parte racional que busca o equilíbrio:

a sua tarefa ética é dominar e impor a medida e a proporção. Assim, a alma será virtuosa se a parte racional for mais forte e mais dominadora do que as outras duas e se não sucumbir aos apelos do apetite e da cólera, isto é, se não ceder aos apelos irracionais das paixões (CARVALHO, 2012, p. 205).

As paixões cumprem o positivo papel de conduzir ao movimento, à ação, sem elas haveria estagnação, é a energia patente que leva o sujeito à busca, às conquistas; graças às paixões o sujeito sai do estado de inércia, caminhando com coragem, ou seja, dependemos das paixões. É importante que sejamos apaixonados para sermos humanos em toda sua complexidade, um elemento fundamental na formação dos valores éticos e na constituição das ações humanas, sendo assim, é tarefa da ética:

[...] educar nossos desejos para que não se torne vício e colabore com a ação feita por meio da virtude. Em outras palavras, Aristóteles não expulsa a afetividade, mas busca os meios pelos quais o desejo passional se torne desejo virtuoso (CHAUI, 2011, p. 444).

Diferentemente da negação, da aniquilação dos desejos; isso seria extrair a própria humanidade. A pessoa virtuosa segue o modelo

aristotélico, sabe agir de modo conveniente, harmonioso com as paixões, não as considera como obstáculos, mas aspectos importantes na constituição da vida ética, são oportunidades de alcançar a virtude.

as paixões são elementos essenciais para a edificação do sujeito virtuoso, cabendo a nós, homens, nos responsabilizarmos pela educação destas tendências que estão implantadas em nossa natureza, isto é, somos responsáveis pelo mau uso que delas podemos fazer. Essa educação, porém, não é uma simples repressão dos desejos insaciáveis e que quer se alimentar de tudo, mas, deve considerar o *pathos* como algo em consonância com o *logos*, em que o papel deste consiste exatamente em escolher os fins e proporcionar os meios. A virtude é o resultado do exercício da razão no homem. (CARVALHO, 2012, p. 204).

A busca de um equilíbrio entre *logos* e *pathos* para a moral aristotélica, para a ética das virtudes, é que leva à vida ética. Não há virtude na ausência das paixões, ao contrário, é na justa medida que se faz delas, é a mediania do *pathos* vivenciada nas circunstâncias da vida prática, cotidiana, experiência esta que se dá de maneira cada vez mais excelente com o bom uso da razão; neste momento, quando razão e paixão estão juntas é que se constitui a vida feliz, na qual cada um destes fatores essenciais à constituição do humano exerce bem suas funções. A paixão, essencial para a formação do sujeito moral e a razão prática, tem como função dirigir adequadamente as paixões de forma moderada.

A ética das virtudes entende que não há ética sem paixão. Paixões são ponto de partida para ética aristotélica, já que é no controle das paixões que se tem a virtude, nem na extirpação das paixões nem na sua absoluta liberdade sem direção. Para a ética das virtudes a paixão não é condenável, não é fonte de confusão ou erro se estiver sob o controle da razão. As paixões provêm da parte não racional da alma e estão presentes em todo o

tempo no homem, a grande questão é se estarão subordinadas à razão ou não. Para a ética das virtudes, ser virtuoso é viver as paixões de maneira equilibrada, é reconhecer o quão humano somos.

A Escola

Formar para a excelência parece algo grandioso e complexo, entretanto, a partir do momento em que decide pela educação e em que se escolhe a escola, é assumida a responsabilidade; lugar em que o ensinar e o aprender estão inseridos, independentemente de sua posição na hierarquia das relações.

Em matéria intelectual, o lugar da formação seria o ensino, em matéria moral a aptidão para a virtude decorreria da força do hábito, da prática e, portanto, da ação social. Aristóteles não descarta, porém, o lugar da natureza na obtenção dos dons humanos, em tudo o que se revela expressão dos sentidos, o homem adquire a potência, a qual será a seu tempo, exterioriza em ato. Assim a visão e audição são potenciais do recém-nascido mesmo que este ainda não se valha plenamente dos sentidos são potenciais que, a seu tempo e progressivamente, serão atualizados na ação. No tocante a virtude, sucederia outro movimento: é pelo exercício que se adquire a prática do bem, ao praticar a justiça tornamo-nos justos (BOTO, 2001, p. 126).

Há uma grande dimensão pedagógica na ética, já que, como visto, a virtude moral vem pelo hábito e a constância do hábito requer educação, prática na vida social. “[...]tornamo-nos justos praticando atos justos, e assim com a temperança, a bravura, etc.” (ARISTÓTELES, 1991, Livro II, 1).

Logo, é através da vida prática com outros homens que se torna virtuoso, a qualidade das atividades vivenciadas repetidamente, dos atos praticados, que conduzirão o homem a ser ético ou não.

A ética, diferente dos movimentos que levam as potencialidades intelectuais a se manifestarem, só se manifesta na esfera coletiva. O ato ético se dá na relação com os outros, repetidas situações que vão levando o homem ao uso da razão, não pela disposição do intelecto, mas na vida.

É acertado, pois, dizer que pela prática de atos justos se gera o homem justo, e pela prática de atos temperantes, o homem temperante; sem essa prática, ninguém teria sequer a possibilidade de tornar-se bom. Mas a maioria das pessoas não procede assim. Refugiam-se na teoria e pensam que estão sendo filósofos e se tornarão bons dessa maneira. Nisto se portam, de certo modo, como enfermos que escutassem atentamente os seus médicos, mas não fizessem nada do que estes lhes prescrevessem (ARISTÓTELES, 2011, p. 04).

O que se percebe ao estudar a escola, e ao observar sua rotina, é que termos como ética, cidadania, sujeito social, e frases relacionadas aos mesmos, estão beirando o senso comum. São excessivamente usados nos discursos e nos documentos, podem estar levando ao enfraquecimento do bom entendimento a respeito do que é Educação Ética e o que é a formação.

A ação educativa é um processo regular desenvolvido em todas as sociedades humanas que tem por objetivo preparar os indivíduos em crescimento (crianças e adolescentes) para assumirem papéis sociais relacionados à vida coletiva, à reprodução das condições de existência (trabalho), ao comportamento justo na vida pública e ao uso adequado e responsável de conhecimento e habilidades disponíveis no tempo e

nos espaços onde a vida dos indivíduos se realizarem (OLIVEIRA, 2011, p. 235).

Caso termos como ética ou formação humana e cidadã estejam apenas preenchendo os documentos e os projetos sejam pensados com o objetivo primeiro do evidenciar um trabalho exigido pelo sistema educacional, e não o da formação humana efetivamente, então há uma completa deturpação em seu uso.

O fim da educação escolar hoje, da ação educativa, a preparação dos indivíduos para a humanidade, só pode ser compreendido na vida social. Mas o que significa tudo isso afinal? O desenvolvimento de competências e habilidades para o mercado, o acesso inteligente às tecnologias, as heranças históricas e culturais, a arte e a política? Enfim, o que é ser virtuoso hoje? O que é ser um homem cuja função se exerce com excelência? E mais, haverá na escola possibilidades para formar este homem?

A função de formação traz para a escola um novo desafio, uma nova discussão, a saber, o que é ou não possível a escola quando recebe um aluno que até então pouco exercitou o hábito da virtude ou poucos cuidados adequados recebeu, nestes casos, quais as possibilidades da escola contribuir para a formação virtuosa, para a educação ética e escolhas políticas e racionalmente adequadas?

Sem resistência, sem disciplina, sem o limite do gozo das paixões não há formação virtuosa. Há necessidade da contenção externa das forças passionais para que chegue o momento em que, através do bom uso da racionalidade, o homem possa agir com equilíbrio e a disposição e a liberdade para isso vêm pela disciplina. A crítica aqui não é pela ausência de instrução pela instrução, mas o pesar está sobre a falta grave do mestre,

do educador que conduz para a virtude para o saber, não com arbitrariedade, mas com segurança, com gestos de afeição que trazem conforto e segurança, de um educador que apresente a seu discípulo a humanidade, para a ética.

Talvez a escola não seja capaz de fazer com que o homem alcance plenamente a finalidade de sua existência, não seja capaz de formar o homem virtuoso, não só ela, não de todos os que passam por ela, ou ao menos no tempo em que permanecem nela, pois o homem, em sua formação tão grandiosa, com suas multiplicidades, não “cabe” em tempo e espaço tão definidos assim; não há como responsabilizar a escola sozinha, única, pelo alcance deste resultado, deste propósito, que é formar o homem virtuoso.

Sem dúvidas, são muitas as experiências na escola hoje que auxiliam na formação do homem em sua excelência, que trabalham para uma sociedade cosmopolita, para o bem comum.

A contínua reflexão sobre a escola é essencial para o contínuo avançar, para a busca da excelência nos trabalhos. É importante para o avanço da educação, que ela continue sendo estudada, planejada e não apenas vivida mecanicamente, mas que seja raciocinada para que, conforme Kant (2006, p. 22), possa ser um esforço coerente, sem que haja o risco de destruímos tudo o que já foi edificado. Não é suficiente aprender as práticas e repeti-las, mas é preciso continuar pensando sobre elas.

A margem de atuação da educação tem suas limitações. A formação é um processo da vida toda e de muitos agentes. Neste processo é possível que o aluno viva momentos viciosos e cabe à escola entender este processo de construção de caráter e recebê-lo; é importante que a escola compreenda o caminho que a razão faz até que alcance a mediana das paixões; cabe a

escola não desistir, não rotular, auxiliar para que ações cada vez mais virtuosas sejam possíveis em próximas experiências. Em um exercício constante para a vida toda, uma saudável e moderada interação entre razão e paixão, para o viver bem.

A transformação do sujeito em um sujeito de fato racional, o fato de capacitá-lo para ação moral, é o fim último que a educação deve buscar. A escola deve ser espaço para que o aluno possa

desenvolver a capacidade de avaliar, modificar ou excluir seus próprios juízos práticos e perguntar a si mesmo se as razões para agir são realmente boas razões; desenvolver a capacidade de imaginar futuros alternativos possíveis, de modo que possa escolher racionalmente entre eles e, adquirir a capacidade de distanciar-se dos seus desejos para perguntar-se racionalmente sobre o que é necessário para buscar o bem e assim ou orientar ou reeducar seus desejos para alcançar o bem (GONÇALVES, 2012, p. 88)

É complexa essa formação. Não se trata de fabricação, não depende só do educador ou da escola, mas, é a escola um importante responsável pela educação moral. Marques (2006) lembra que, na formação do caráter moral, da virtude, é essencial a metodologia que gire em torno de estratégias como a exortação, o exemplo e o envolvimento. É que o professor deve considerar o uso do próprio conteúdo para desenvolver o raciocínio moral; o estímulo à cooperação; o desenvolvimento de responsabilidades; a superação do conflito sem violência e a promoção da ética do cuidar. Não é aconselhável que os valores éticos estejam em uma disciplina específica, que haja a penas um professor ensinando ética, mas que este aprendizado percorra todo o currículo, de maneira transversal. A

ética é questão de toda a vida e está presente em todos os espaços, não é possível isolá-la.

O ambiente da escola é determinante para o desenvolvimento moral do aluno e um dos principais instrumentos é o código de conduta escolar. São as autoridades escolares e os professores os responsáveis pela elaboração, operação e implementação do código de conduta, o qual torna uma opção clara pelo esforço da autoridade do professor, reconhece a importância da linguagem moral e do hábito no processo de desenvolvimento moral. Lickona (1991) considera que existem três componentes no bom caráter: o conhecimento moral, o sentimento moral e a ação moral. O conhecimento exige reflexão, compreensão, formação de juízo moral e processo de escolha. O sentimento exige auto estima, empatia, afecto e saber colocar-se no lugar do outro. A ação exige vontade e hábito, são assim estas as dimensões fundamentais de qualquer programa de desenvolvimento moral preocupado, não apenas com o desenvolvimento do raciocínio, mas, sobretudo com o desenvolvimento do caráter ou da ação moral (MARQUES, 2006, p. 7-8).

Educar requer clareza dos direitos do outro e a importância dos deveres. Há necessidade de mestres bem formados, o trabalho do educador exige a formação virtuosa, ética, exige um cidadão virtuoso. A formação ética necessita de ações éticas do professor, de professores bem formados. Sem dúvida que para isso políticas públicas que viabilizem a formação continuada dos professores são essenciais assim como olhar sobre o currículo dos cursos de licenciatura.

[...] ao longo de nossas vidas somos atravessados e experimentamos modos de existir que não se reduzem ou não podem ser compreendidos em uma única configuração, pois somos seres em constante

configuração e movimento. A condição humana, isto é, as características que nos distinguem dos outros seres vivos podem ser vistas como marcadas por atividades, ideias, anseios e gestos que se modificam, se contradizem, se unificam e são ultrapassados, o que sugere nosso caráter finito, incompleto e sempre aberto”. (CARVALHO, 2016, p. 209)

Logo, práticas pedagógicas como respeito, liberdade e possibilidades de diálogos são o que contribuem com a formação virtuosa da humanidade; uma escola que tenha em suas ações mais do que o ensino instrumentalizado, mas que nelas caibam formação, valores, resolução de conflitos humanos e a cultura; é esta escola que pode viver a experiência de observar (trans) formações em seus alunos.

Na educação escolar não se deve excluir nenhum aspecto da condição humana, é necessário trabalhar paixões, pulsões, os desejos do corpo, o intelectual, o racional, enfim, o todo humano. A escola deve oportunizar condições, espaços e lugares, vivências e reflexões sobre os mais diversos aspectos da condição humana. Logo, o arbitrário não cabe e também não se fala em libertinagem, mas, um meio termo que possibilite o surgir, o manifestar das diversas identidades e que transmita segurança, algum nível de contenção necessária e o apoio, o acolhimento que lhe são importantes; um justo meio em que figuras, exemplos e virtuosidade, atores éticos, possam surgir.

Experiências saudáveis de relações entre as pessoas devem acontecer também na escola. Em alguns casos, por conta dos mais diversos fatores vividos, as primeiras experiências com presença de liberdade, justiça, tolerância ou qualquer virtude que leve ao desenvolvimento do homem ético em um ambiente democrático acontece na escola, ao menos deveria ser assim.

Um meio (ideal) em que todos possam ter voz sem a exigência de que o outro viva igual, apresente as mesmas verdades, ideias ou atitudes, lugar em que se expõe os diferentes modos de vida, os diferentes códigos e que possa levar o outro a enxergar diferentes formas de viver, que permita outros olhares, sem arbitrariedade. É o exercício da liberdade de ser e a liberdade de olhar de cada um; a possibilidade de dizer de modo franco o que se é assumir, se expor, sem o discurso descolado do modo de vida. A escola deve buscar condições para que as diferenças se aproximem, possibilidades de encontros proporcionados pela própria vida.

A escola, ainda segundo Biesta (2013) deve assegurar que estudantes encontrem espaços para sua voz e se relacionem com o diferente, experiências, que mesmo de conflitos, levem à maturidade.

[...] nós como professores e educadores, devemos estar cientes de que rompe a operação tranquila da comunidade racional não é necessariamente um distúrbio do processo educacional, poderia até ser o ponto em que os estudantes começam a encontrar sua própria voz responsiva e responsável (BIESTA, 2013, p. 98).

É necessário que nas práticas da escola o exercício do poder seja substituído por virtudes como a justiça e a temperança: “O homem deve ser educado e formado para ser, antes de tudo e, sobretudo, um cidadão e que a política é a verdadeira e suprema *paideia*, definidora da *areté*, da virtude, da excelência moral e intelectual.” (CARVALHO, 2010, p. 214).

O meio através do qual é possível formar sujeitos virtuosos é o agir virtuoso, a ação ética. É exercendo a docência com ética, com atitudes em que há virtude que se educa a humanidade para o bem comum, para decisões equilibradas.

A proposta é esta, contribuir, através de mais um trabalho para que a escola continue revendo seus caminhos, refletindo sobre suas práticas e que teorias já conhecidas possam modificar ações há tempos repetidas; a formação pode ser um trabalho longo e incômodo.

A escola não é o único, mas um importante lugar para se aprender ética, para que aconteça a formação e transformação virtuosa da humanidade, para que em contato com os excessos caminhemos (alunos e educadores) para a prudência, a justiça, a amizade, a compreensão, a tolerância, o amor ao próximo.

Este trabalho não pretende apresentar métodos para o ensino da formação do sujeito virtuoso na escola. O termo método sugere assertividade, precisão e agilidade para alcançar resultados, e a formação ética não cabe em prazos determinados, o resultado do processo de formação ética pode aparecer em um tempo além da escola, posterior a ela logo, sem condições de registro.

Não se trata da definição de métodos a serem executados por educadores, mas, do pensar sobre a formação na escola, sobre que aspectos da formação do homem podem acontecer no ambiente escolar e em meio às relações que se estabelecem ali.

[...] qualquer tentativa de transformar a educação em uma técnica, qualquer tentativa de concebê-la em termos de instrumentalidade, representa uma ameaça a própria possibilidade de tornar-se alguém por meio da educação... transformar a educação em uma técnica requer a eliminação da pluralidade, diversidade e diferença. Requer uma eliminação, em outras palavras, do que torna a educação difícil (BIESTA, 2013, p. 127).

As condições ou atitudes nas quais a ética se apresenta na escola são aquelas em que a responsabilidade com o diferente e o plural são mais importantes do que o conhecimento, é quando o humano recebe mais atenção do que o tecnológico. O mundo contemporâneo ameaça atitudes éticas na escola, ele reproduz um sujeito, um consumidor, internaliza nas pessoas uma posição padronizada, ameaça diferentes maneiras de ser e diferentes modos de vida. Ao contrário dessa posição, a responsabilidade da escola é a educação ética, a condução para a formação de identidades que convivam e se relacionem bem.

A maneira de educar para a ética, de auxiliar na formação virtuosa é por meio da participação na vida, o que não se limita aos muros da escola, mas é este um lugar importante. Só a experiência desenvolve o caráter virtuoso, formamos hábitos e pensamentos reflexivos no ambiente social, é através da interação que somos formados e transformados.

Experiências que formam pessoas éticas acontecem também na rua, em casa, na internet e nas redes sociais, de fato de não se limitam à escola, quando a escola é vista como instrumento de produção, fabricação de produtos, com uma concepção instrumentalista ou como aquela capaz de arcar com toda a responsabilidade da formação.

Segundo Gélamo (2010), a ideia sobre o que somos tem sido associada ao saber, reduzindo a função da escola, com isso o papel do professor tem se limitado ao método de ensinar bem, do bem explicar, do fazer conhecer o já reproduzido, a argumentação e a repetição; distanciando-se de questões voltadas à reflexão e a formação humana, fica empobrecida, limitada, longe de dimensões éticas. É possível à escola um ambiente cujas experiências contribuam para o pensar sobre a vida, sobre as escolhas e mesmo assim aperfeiçoar a transmissão e construção do conhecimento; este é o ideal, e que deve ser a busca, um exercício que traz consigo reais dificuldades, já que a escola também vive uma crise de

subjetividade. Lazzarato (2014, p. 53) aponta que: "um mundo maquinocêntrico, que impede a exposição dos discursos e processos de subjetivação autênticos, singulares, heterogêneos, meio este que não oferece a possibilidade de mudança".

A escola se propõe a trabalhar, a agir, a estudar processos, a umas práxis, estando em movimento; a reflexão sobre o que se está vivendo, sentindo, e experienciando; o refletir sobre as práticas da escola enquanto o fazer se dá, sobre o meio, estando nele inserido; a pensar sobre as melhores formas de relação na escola, vivendo as experiências como atores desses encontros. Assim, propomos compreender a formação humana estando ainda caminhando, ainda em formação, um desafio e ao mesmo tempo a via necessária para a escola hoje.

A escola é campo para encontros com o diferente, para exercícios de escolhas e experiências com o coletivo, com a *pólis*; na escola há espaços para diálogos, para o estranhamento e identificações, um espaço público para a formação de identidades; por tudo isso é importante que as paixões sejam vivenciadas e o uso da razão deve ser desenvolvido.

A condição do sujeito como aquele que deve ser educado é uma condição clara, e é evidente a necessidade do outro para sua formação, para o pleno uso de sua razão e para o exercício da ética. A função humana é o uso de sua razão, uma condição que o faz diferente de todos os outros seres da natureza.

Considerações Finais

A partir das considerações apresentadas é possível compreender a escola como instituição que realiza muito além do ensino lógico-

matemático e da língua. Conteúdos curriculares e metodologias são atravessados por experiências de aprendizagens que auxiliam o sujeito em sua formação ética. Virtudes são desenvolvidas na escola e há espaço para o humano além do tecnicista, do mercado de trabalho ou dos mais diversos *rankings*.

Uma instituição educacional; seja infantil ou não, pública ou privada; é fundada social e historicamente, traz todas as questões apresentadas em seu tempo, é ordenada em sua relação escola/mundo, é viva e forma ao mesmo tempo em que é formada, em um movimento contínuo.

É certo que o conhecimento sobre a formação humana tem contribuições de outros campos de pesquisa, como da medicina, da psicanálise, da neurociência e tantas outras. E diante de tudo o que pode haver, o trabalho se fez pequeno e deixa a cada leitura necessária ao seu desenvolvimento, o desejo de ir além e a sensação de infinitude do tema.

Há uma grande responsabilidade na ação educativa e não se pode negligenciá-la. Ao educador não cabe à omissão nem a ignorância sobre a complexidade da escola, do ser humano e de tudo que pode surgir da relação entre estes elementos vivos e ativos.

Uma escola comprometida com a formação tem o cuidado, o compromisso, com a relação humana e as experiências existenciais que nela residem; são singularidades e individualidades, o coletivo e o individual, são as diferenças convivendo e sendo eticamente respeitadas. Para formação do sujeito virtuoso na escola é importante a presença de educadores que assumam em suas tarefas e em suas ações pedagógicas, um modo virtuoso, oposto ao tirano e ao autoritário, que se apresentem com posturas éticas, como desejo pelo bem, que possuam a fraternidade e que gostem da humanidade; o que exige tanto disposição pessoal como boas

condições de formação para esses profissionais que envolvem condições de trabalho, estrutura e recursos mais diversos e políticas públicas que ofereçam-lhes condições de formação

Referências

ALVES, M. A. Ética e educação: caráter virtuoso e vida feliz em Aristóteles. **Acta Scientiarum**, Maringá. v.36, n. 1, p. 93-104, jan/jun, 2014.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Nova Cultural, 1991, v. 2.

BOTO, C. Ética e educação clássica: virtude e felicidade no justo meio. *Educação e Sociedade*, v. 22, n.76, p. 121-146. out/2001.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: autêntica, 2013.

CARVALHO, A. B. Desencantamento do mundo e ética na ação pedagógica: reflexões a partir de Max Weber. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 585-59, mai/ago, 2010.

CARVALHO, A. B. Razão e paixão: necessidade e contingência na construção da vida ética. **Conjecturas**, v.17, n.1, p. 199-217, jan. /abr. 2012.

CARVALHO, A. B. **A relação professor e aluno**: paixão, ética e amizade na sala de aula. Curitiba: Appris. 2016.

CHAUI, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2010.

GELAMO, R.P. Sujeição e resistência: notas sobre o processo de subjetivação no ensino da filosofia na contemporaneidade. *In*: PAGNI, P. A; *et al.* (Org.) **Experiência, Educação e Contemporaneidade**. Marília: Cultura Acadêmica, 2010

HOOFT, S. V. **Ética da virtude**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

KANT, I. **Sobre a Pedagogia**. Tradução: Francisco CockFontanella. Piracicaba, SP: Ed. Unimep, 2006.

LAZZARATO, M. **Signos, máquinas, subjetividades**. São Paulo: Edições Sesc, 2014.

LEBRUN, G. O conceito de paixão. *In*: NOVAES, A. (Org.). **Os sentidos da paixão**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 17-34.

MACINTYRE, A. **Depois da virtude**: um estudo em teoria moral. Bauru: EDUSC, 2001.

MARQUES, R. Ética da virtude e desenvolvimento moral do aluno. *In*: **Simpósio Internacional sobre Ativação do Desenvolvimento Psicológico**. Portugal, 2006. Disponível em: <https://goo.gl/f6S4zJ>. Acesso em: 01 mar. 2017.

OLIVEIRA, R. F, F. Ética do bem e ética do dever. **O que nos faz pensar**. n.28, p. 247-265, dez, 2010.

ZIGANO, M. **Estudo de ética antiga**. 2ª ed. São Paulo: Paulus, 2009.

Pedagogia de Schoenstatt: a dimensão ética e o ideal de uma educação da infância para a liberdade e para a autonomia¹⁹

Sandra Regina Mantovani LEITE²⁰

E se a escola é tão importante na vida de toda criança, ela o é, inicialmente, por isso: porque ao encontrar-se com seus amigos a criança encontra neles, nesses seus amigos, os seus comuns amigos-do saber, e, enquanto forma, encontra em tudo isso a amizade como um princípio, uma arché, o primeiro fulgor de uma nascente vontade de saber. (CARVALHO, 2016, p. 147).

Introdução

Ao ressaltar a pessoa do educador e sua importância no processo educativo, alicerçado em um profundo relacionamento com o educando, o Sistema Pedagógico Schoenstattiano contempla o ser humano em todas as suas dimensões. Fundamenta-se em uma concepção filosófica cristã, advinda dos ensinamentos de Josef Kentenich, criador de um sistema de

¹⁹ Este texto, agora ampliado e reorganizado, foi publicado nos Anais do V Congresso Brasileiro de Ensino e Processos Formativos. São José do Rio Preto. UNESP/IBILCE, 2020.

²⁰ Pós-Doutora em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Marília. Docente do Departamento de Educação. Universidade Estadual de Londrina - UEL. Londrina. Paraná. Brasil. sleite@uel.br

educação original e de uma pedagogia peculiar. Chama-se Pedagogia Schoenstattiana, pois provém de um movimento de educadores e de educação que tem em Schoenstatt a sua origem. Schoenstatt está situado na Alemanha, perto de Coblença e pertence à pequena cidade de Vallendar.

O objetivo deste estudo é apresentar a Pedagogia de Schoenstatt como um ideário pedagógico ao alcance do professor da Educação Infantil, em busca de uma educação humanizadora e que, portanto, pode proporcionar à criança uma formação integral, favorecendo uma vida melhor, consciente e feliz.

Josef Kentenich acreditava no educador e no seu papel fundamental no processo educativo, que se desenvolvia em um profundo relacionamento com o educando. Muitas questões surgem ao trabalharmos os princípios da Pedagogia Schoenstattiana nesse momento. A primeira delas seria: quais as contribuições da Pedagogia de Schoenstatt para a Educação Infantil na prática pedagógica dos professores? Continuamos com o seguinte questionamento: como a dimensão ética, entendida como articuladora do processo pedagógico, se apresenta na Pedagogia Schoenstattiana?

Em todo este tempo que estamos vivendo distanciados por conta da Pandemia, do Coronavírus – Covid 19 percebemos o quanto a proximidade, o toque e até mesmo um momento de diálogo faz falta para nos sentirmos amados e humanizados. O distanciamento social fez com que percebêssemos a importância do outro – próximo de mim e do outro – que está dentro de mim. Para as crianças que fazem parte da Educação Infantil, que têm as interações e brincadeiras como eixos estruturantes na organização do trabalho pedagógico, esse momento de crise tornou ainda mais difícil o desenvolvimento e a aprendizagem. Tal constatação se dá a partir de vários relatos de professores que atuam com esta faixa etária, que

afirmam perceber uma involução em termos do seu trabalho com as crianças atendidas por meio remoto.

Nesse sentido, seja presencialmente (de forma híbrida ou em um “novo normal”) seja de forma remota (online) a Pedagogia de Schoenstatt e seu arcabouço teórico, alicerçado em um trabalho com uma educação humanizadora, com formas de atendimento à criança que privilegiam a valorização do outro, o exercício da alteridade e o trabalho metodológico com os vínculos entre as pessoas e entre os objetos, poderia ser uma alternativa para o trabalho com as crianças e professores da Educação Infantil, em que a dimensão ética pode articular todas as outras dimensões necessárias ao pleno desenvolvimento infantil.

Apresentando uma retomada histórica, é importante ressaltar que a Pedagogia Schoenstattiana completou cem anos em 2012, sendo utilizada e aplicada em vários países do mundo, como Alemanha, Chile, Argentina e Brasil. Em Londrina, no Estado do Paraná, o Colégio Mãe de Deus aplica de forma acentuada esta pedagogia e foi um dos espaços utilizados na realização desta pesquisa bibliográfica e de análise documental sobre o Projeto Político Pedagógico do próprio colégio. Também se utilizou de documentos escritos pelo fundador e artigos publicados sobre a Pedagogia de Schoenstatt. “Analisar historicamente essa escola é interpretar e compreender uma parte do progresso, do desenvolvimento político, econômico, cultural e educacional da cidade e também da própria região” (LAWAND & BERTAN, 2008, p. 13).

Pilares que fundamentam o sistema pedagógico de Schoenstatt: ações educáticas em busca da humanização no processo educativo

A Pedagogia de Schoenstatt tem como intuito ser a perfeita ligação entre a teoria e a prática vivenciada, e para tanto se estrutura em cinco colunas: Pedagogia do Ideal, Pedagogia da Vinculação, Pedagogia da Aliança, Pedagogia da Confiança e Pedagogia do Movimento. Estudar essas relações e estruturas possibilitará entender o processo educativo e buscará responder as questões apresentadas anteriormente.

A *Pedagogia do Ideal*, trabalhada em todos os níveis de ensino, da Educação Infantil até o Ensino Médio, se atenta para a formação do próprio caráter, dos valores que fazem parte da vida da pessoa e que podem ser vivenciados como objetivos pessoais em relação à sociedade. Os educandos são estimulados, por meio da interdisciplinaridade e de projetos sociais, a dar sentido a sua existência, relacionando o seu valor como pessoa humana em todos os âmbitos da vida, quais sejam social, cultural, científico, comunitário, afetivo e espiritual.

Para tanto, Padre Kentenich, relaciona que professores e alunos ocupam posições diferentes, mas essas posições não precisam ser antagonicas; as relações podem ser de complementaridade, colaboração, cooperação, respeito mútuo, ou ainda, as relações podem ser de subordinações, assimétricas, desiguais, dominadoras. A maneira como essas relações são constituídas pelos sujeitos constrói cidadãos livres e autônomos ou subordinados e dominados.

Portanto, o trabalho pedagógico buscar despertar nas crianças e adolescentes a consciência do seu valor pessoal e de sua autoconfiança. Assim, a pedagogia do Ideal, um dos pilares desta pedagogia, proporciona ao educando meios para que, por meio do entendimento do seu valor

como pessoa humana, possa conquistar de forma afetiva o domínio da vida para si e para a sociedade como um todo.

Dessa forma, o trabalho educativo que acontece por meio da escola precisa possibilitar aos que a frequentam a oportunidade de formarem-se, tornando-se homens e que tenham diante de si formas para realizar sua própria individualidade de maneira produtiva para eles e para a coletividade. Nesse sentido, lembrando Carvalho (2010), para que o mundo e a vida não deixem de ser apenas uma possibilidade abstrata, é necessário que enfrentemos o mundo burocrático, que estabelece um cenário racional, essa deve ser a responsabilidade da ação educativa.

A *Pedagogia da Aliança* é a dimensão espiritual do Sistema Pedagógico. Partindo do que está apontado no Projeto Político Pedagógico do Colégio Mãe de Deus, podemos dizer que esta pedagogia propõe que o relacionamento do educador com o educando pode se estabelecer como uma aliança, sendo o ponto de partida Maria, Mãe de Deus, que serve para o Ser humano como um exemplo fundamental para sua vida em comunidade.

Quando apontamos a Dimensão Ética, como articuladora do processo pedagógico, percebemos que na pedagogia apresentada, os valores e a responsabilidade como cidadão se relacionam com a *Pedagogia do Movimento*. Nesta, o processo dialético, possibilita ao educando a busca pelo bem comum, pelo bem viver em comunidade. É preciso se formar com dinamismo, criatividade e protagonismo, buscando a renovação e a transformação da sociedade em qualquer nível.

Tanto nas discussões da Filosofia da Educação amparadas por Carvalho (2016; 2010); Severino (2010; 2001); Boto (2001); Macedo e Dias (2006), como nos estudos realizados por Kentenich, o professor precisa ser entendido como agente de mudanças e promotor do saber, e

precisa também utilizar de sua atividade docente com a função de afetar, de sensibilizar os envolvidos. O professor deve se dispor a ajudá-los a dar significado. O significado se efetiva à medida que as pessoas se relacionam, se conhecem e se respeitam, seja pela palavra, seja pela linguagem, por um gesto, ou simplesmente por estarem dispostas a buscar a compreensão acerca de si ou do mundo.

O diálogo, outro ponto importantíssimo na Pedagogia de Schoenstatt, tem sua afirmação trabalhada na *Pedagogia da Confiança*. A confiança está ligada ao papel do educador que, ao saber ouvir, conhecer, interpretar e compreender a linguagem do educando, dá ao mesmo um lugar de importância no processo, valorizando-o por meio do diálogo. Consequentemente, esse trabalho conduz a última coluna apresentada pelo Sistema Pedagógico - a *Pedagogia das Vinculações*. A questão dos vínculos, além de se apresentar como um ponto importantíssimo na educação das crianças pequenas, faz com que os educandos se sintam acolhidos, abrigados e seguros no espaço educativo, promovendo a confiança necessária para a organização de uma educação humanizadora e de qualidade.

O Sistema Pedagógico de Schoenstatt apresenta, ainda, três pilares que fundamentam a dinâmica do desenvolvimento de cada ser humano, a saber: amor, liberdade e autonomia. Entendemos uma íntima relação entre os três pilares e o conceito de cuidado, trabalhado pela Filosofia da Educação por meio da Dimensão Ética. Os princípios que embasam toda a atuação pedagógica criada pelo Padre Kentenich são válidos para a constituição da pessoa humana, visto que asseguram o equilíbrio entre os domínios científicos, culturais e éticos.

A concepção de cuidado na Dimensão Ética ultrapassa noções relacionadas exclusivamente à necessidade de higiene ou cuidados com o corpo. Da mesma forma, os pilares que fundamentam a Pedagogia de

Schoenstatt vislumbra o desenvolvimento do ser integral, visto como pessoa humana. De forma sucinta, apresentaremos o que contempla cada um deles e faremos um entrelaçamento com as ideias trabalhadas pelo enfoque da Dimensão Ética na Filosofia da Educação.

O primeiro pilar do *Amor*: Padre Kentenich (1999), entende que o espaço educacional é a continuação de seu espaço familiar e, portanto, torna-se para ele um ambiente saudável, de alegria e de colaboração mútua, quando se privilegia o componente afetivo como um dos pilares da atuação docente, na qual o educador é aquele que transfere e conduz o amor de Deus ao educando e vice-versa. “Este amor respeitoso do educador desperta no educando todas as capacidades e o impulso em buscar, no cotidiano de sua vida, as características desta ideia original.” (LONDRINA, CMD, 2019, p. 40).

O cuidado se relaciona com a dimensão ética na prática educativa, o ser humano precisa ser visto como pessoa, valorizado como tal, e a atuação do professor carece de proporcionar aos que estão na condição de aprendentes as possibilidades de se construírem como seres humanos. Segundo Folque (2014, p. 75) “aprender significa uma mudança de participação em práticas sociais, que passa de uma participação periférica para uma participação plena na comunidade”, sendo que para tanto, uma Educação Ética, que privilegia o cuidado e o acolhimento pode auxiliar e se efetivar como uma arte de viver, valorizando o espaço educativo como comunidade de aprendentes, em que a aprendizagem é um “projecto de acção partilhado” (FOLQUE, 2014, p. 75).

Nessa perspectiva, entendemos este primeiro pilar relacionado ao que analisamos com o conceito de acolhimento. É mister valorizarmos o ser e estar juntos, os momentos de interação com as crianças. Criar outra forma social de cuidado. As pessoas necessitam de vínculos. É possível afirmar que o amor é condição para a vida em todas as suas dimensões e

que, conforme Dotto (1994, p. 76), “quanto maior for a experiência de amor, tanto maior será a capacidade de amar e a possibilidade de crescimento e aperfeiçoamento da personalidade”. Nessa perspectiva, afirmamos que o professor por meio da sua atuação com práticas que valorizam o educar e o cuidar proporciona habilidades, conhecimentos e experiências que contribuem para o desenvolvimento pleno da criança.

Nessa perspectiva, as reflexões sobre a educação da infância implicam discussões sobre o cuidado, como forma de estar com o outro e valorizá-lo como pessoa, como principal responsabilidade e, conseqüentemente, o acolhimento em decorrência. Esse entendimento influenciará na análise do segundo pilar, que é a Liberdade.

O segundo pilar da *Liberdade*: Para a Pedagogia de Schoenstatt toda pessoa, desde sua primeira infância, precisa ser preparada para assumir responsabilidades pelos seus atos, mesmo que não tenha total entendimento de decisão e escolha. A liberdade como escolha livre realizada por meio de atividades concretas, propostas pelo professor ajudam a criança na construção e no uso de sua liberdade. Trata-se de um caminho trilhado pelo próprio educando e cabe, aos educadores, pais e mestres, o auxílio.

Desta forma, “estaremos contribuindo para a formação de um ser humano livre. Ser livre de, a fim de ser livre para. Eis a grande chance para a realização pessoal.” (LONDRINA, CMD, 2019, p. 43). Reafirmamos a necessidade de possibilitarmos às crianças um desenvolvimento integral, em que elas se sintam valorizadas como pessoas e valorizem o outro como pessoa, torna-se essencial definir propostas pedagógicas concretizadas por meio de práticas educativas que favoreçam o diálogo, a participação e a negociação.

Qualquer ação do educando deve estar sob o olhar confiante do educador. Com esta segurança é possível o agir e o pensar autônomo que o educando demonstra, especialmente nas atividades escolares. A autonomia não pode ser desenvolvida desvinculada do amor e da liberdade. O desafio da educação para a autonomia conduz ao aprofundamento do desenvolvimento da personalidade dos educandos para que eles se tornem cidadãos na e para a sociedade. Este é um processo contínuo. (LONDRINA, CMD, 2019, p. 46)

Sobretudo, o processo pedagógico e as práticas pautadas em valores que proporcionem às crianças direito de expressar seus pontos de vista, de ter voz e vez, com possibilidades de compartilhar ideias, experimentar o mundo, transformando a Instituição de Educação Infantil em um espaço de comunicação, de apropriação de conhecimentos e, conseqüentemente, de humanização. A abordagem pelo diálogo é importantíssima, portanto, “o diálogo cumpre sua função na práxis libertadora quando é instituído como caminho para a constituição de sujeitos em um processo de humanização e como ato de criação para a libertação dos homens para *serem mais*.” (SZYMANSKI, 2009, p. 36).

Dessa forma, pode-se afirmar que a prática do cuidado também apresenta duplo sentido, um deles no campo da ação do pensamento, reflexão, e outro no campo da aplicação do espírito, apresentando-se em atitudes de relacionamento para com o outro. Nesse sentido, e principalmente tendo como foco a criança na Educação Infantil, pode-se afirmar que cuidar abrange aspectos cognitivos e afetivos.

O Amor e a Liberdade como pilares no Sistema Pedagógico Schoenstattiano desencadeiam-se no terceiro pilar: a autonomia: Padre Kentenich afirma que “o homem novo, é a personalidade autônoma, espiritualizada, capaz de estar disposta a tomar decisões, responsável e

interiormente livre da escravização formalista, bem como de um arbitrarismo total” (KENTENICH, 1997, p. 10).

As crianças precisam ser vistas e valorizadas como sujeito de direitos, pessoas ativas, participantes, protagonistas, como ser histórico e social que se apropria da cultura existente reproduzindo-a e modificando-a. Por isso, “não cabe à educação “fazer” pessoas, mas despertá-las para sua autonomia mediante os recursos da cultura. Educar-se é aprender-se e se constituir cada vez mais como sujeito.” (SEVERINO, 2001, p. 80). Assim o professor mediador nesse processo tem um papel importantíssimo para que o desenvolvimento e a aprendizagem da criança aconteçam de forma plena e integral.

Ao professor da infância cabe realizar intervenções que respeitem a originalidade de cada ser e afirmem as suas capacidades em desdobramento, colaborando para que cada um dos educandos se torne o melhor de si. Uma aproximação dialógica pode e deve ser entendida como um movimento em direção a uma prática que reconheça e valorize a horizontalidade.

Quando o professor prioriza o trabalho com a autonomia, o “serem mais” acontece por meio da atuação da criança em desvelar novos horizontes, que são conhecimentos para elaboração da sua própria história.

O professor da educação infantil e a pedagogia de Schoenstatt

A educação, nesse sentido, precisa ser entendida, como ação e reflexão sobre a ação, como esforço histórico de auto constituição da humanidade. A educação é a obra da práxis humana, é por isso que somente pela educação é que o homem se torna homem. E é na instituição

escolar que o professor consciente do seu papel pode atuar buscando a humanização da sociedade, uma “tarefa mediadora do professor, entre a experiência do aluno e uma atividade crítica e cultural mais ampla.” (GUZZO, 2011, p. 47).

Seguindo a pedagogia de Kentenich, entendemos que a educação da personalidade conduz a uma atitude ética que leva a tomar decisões a partir do próprio interior, independentemente de ordens ou atos impulsivos. O desenvolvimento do cerne da personalidade, que fundamenta a atitude, supõe, essencialmente, uma sadia consciência do próprio valor pessoal e inclui a capacidade de se alegrar com a própria originalidade (KENTENICH, 1962).

Na Pedagogia de Schoenstatt, as responsabilidades devem ser partilhadas por educandos e educadores em todo o processo educativo, sendo que participam por meio do trabalho coletivo. Ao educador cabe a sensibilidade de despertar, em uma linguagem adequada aos estudantes, mediante o diálogo livre, atitudes e ações que são mais evidentes do que as palavras.

Em uma sociedade de conhecimentos fragmentados, a crença na homogeneidade, a confiança das pessoas em modelos de “como ensinar” podem trazer uma sensação de segurança ao professor. No entanto, na Pedagogia schoenstattiana, o aprendizado é ação personalizada, requer uma atuação do professor que leva em conta o conhecimento pessoal do educando e de suas especificidades, pois segundo Kentenich (2006), ensinar é colocar-se à disposição da atual sociedade a fim de colaborar no processo de humanização dos homens, ciente de que a essência do educador consiste em reconhecer e promover a missão de cada um.

Assim, o professor com sua atividade mediadora intervém na prática educativa no sentido de instrumentalizar a criança desde a

Educação Infantil para sua atuação no meio social. Essa instrumentalização é possibilitada ao ser humano por meio do saber escolar, que é a ferramenta cultural necessária para intervir no mundo transformando-o, a dimensão epistemológica que contempla a razão e o conhecimento, a aquisição e a construção do sujeito como ser histórico e social é imprescindível para que este sujeito se entenda como pessoa.

A Pedagogia de Schoenstatt vislumbra um trabalho pedagógico organizado a partir de uma cultura do encontro e do diálogo. O diálogo ocorre por meio das possibilidades vindas da observação e concretizadas por meio das linguagens, sendo que a mesma é a capacidade humana de compartilhar significados.

A cultura do Encontro entende o processo educativo que ilumina a organicidade entre ensino e aprendizagem, uma vez que não há possibilidades de se ensinar sem se colocar na condição de aprendiz. Um aprendizado que se tornará condição de ensinar, mais do que palavras, investe na conquista de atitudes e ações. A organicidade requer como recurso pedagógico o cumprimento do dever, não como ação sem sentido, e sim mobilizadora para a promoção da vida. (LONDRINA, CMD, 2019, p. 53).

Essa ação significadora que utiliza da escuta. Escuta que pode ser realizada de maneira sistemática, sendo que cada professor pode escolher, por exemplo, quais meios serão utilizados para documentar e, posteriormente, avaliar e refletir sobre as atividades. A escuta com os ouvidos pode e normalmente permeia a comunicação, mas, para, além disso, na efetivação do fazer docente está a necessidade de uma escuta mais atenta e sensível, que propomos aqui ser efetivada por meio da documentação, como suporte para posterior reflexão e novas relações com as crianças.

Nesse sentido, o professor pesquisador precisa estar consciente da sua atuação para enfrentar os desafios da sociedade e da escola contemporânea, deixando de ser um mero técnico científico, haja vista que formação é muito mais que domínio de conhecimento e aprendizagem de técnicas. Formação é exercício permanente de presença ativa no mundo, pensada a partir da perspectiva do compromisso ético, que utiliza do conhecimento, das técnicas, sem, contudo, privilegiá-las. Sendo assim, a concepção do educador que se defende neste estudo, seguindo na perspectiva schoenstattiana, é de um trabalhador intelectual que faz a sua parte na realização histórica, na humanização e emancipação da vida humana.

A emergência de uma nova escola, para que se possa compreender a crise da educação para uma nova atuação político-pedagógica transformadora, envolve a formação do professor, no sentido de construir-se a partir da consciência política e ética de sua práxis. A clareza e o respeito da natureza ética e política da educação poderá possibilitar ao professor auxílio a si e aos seus alunos, na medida em que o fará compreender que esses componentes fazem parte de maneira indissociável de sua formação. A escola, inserida em um ambiente social, terá a possibilidade de receber melhor análise crítica se os fundamentos das ações docentes se voltarem para a tarefa de construção da cidadania para todos: alunos e professores. (GUZZO, 2011, p. 44).

Faz-se necessário valorizar e lutar para que o profissional da educação tenha realmente uma formação inicial e permanente que contribua efetivamente para que sua prática seja significativa. A formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil precisa proporcionar às crianças o contato com as experiências vivenciadas pelos adultos

integrando as suas vivências, permitindo que a criança atue como sujeito social, histórico e cultural.

Deste modo, os professores necessitam refletir constantemente sobre sua prática, tendo para tanto uma fundamentação crítica e coerente, criando estratégias e atuando de forma comprometida, desvalorizando o uso de receituários e/ou manuais. Conforme Angotti (2008, p. 26)

[...] novos tempos podem ser pensados para a sociedade; desenvolvendo e realizando pessoas mais completas, seres mais íntegros que saibam exercer seus papéis enquanto ser pessoa, ser social, ser histórico, ser cultural, novos tempos em que o ser humano possa viver a plenitude de todas as etapas da sua vida, realizando-se e tendo uma atividade intensa, uma vivência clara do que seja ser criança e viver a infância. (ANGOTTI, 2008, p. 26)

Assim, para proporcionar o desenvolvimento de uma criança, o professor, refletindo sobre os acontecimentos de sua prática, permitirá e possibilitará diferentes vivências, que proporcionem acesso às diferentes culturas e modos de vida.

Na Educação Infantil, a Pedagogia de Schoenstatt favorece um trabalho relacional entre professor e criança, para que ambos possam, por meio da cultura do encontro e do diálogo, utilizar as oportunidades, os acontecimentos, as circunstâncias e os fatos para suscitar correntes de vida que favoreçam o desenvolvimento pleno. A Importância do professor em todo o processo permeia um acolhimento que oferece à criança segurança, pois possibilita aos envolvidos no processo uma abertura para ouvir as necessidades do outro. O educando é convidado a avançar, acreditando que tem capacidade para renovar o mundo como protagonista em todos os momentos.

Considerações Finais

Concluimos que a Pedagogia de Schoenstatt como ideário pedagógico auxiliará em muito o trabalho do professor de Educação Infantil, pois é uma pedagogia que proporciona, aos envolvidos no processo educativo, uma educação que contempla o outro, em que professor e aluno são afetados pela reflexão de seus limites, de suas possibilidades, de uma interação alicerçada nas várias dimensões da prática docente e que prioriza as relações humanas favorecendo a humanização da criança.

A Instituição de Educação Infantil precisa ser um espaço que potencializa a mediação e a realização da criança em sua plenitude. Um educando que se descobre como ser humano, com sua dignidade de ser pessoal, consciente e livre. E o professor como principal agente desse processo também precisa utilizar de seu arcabouço teórico para potencializar as atividades que são realizadas no espaço educativo.

As práticas pedagógicas que se relacionam com o educar, o cuidar e o acolher precisam iniciar com reflexões sobre o que é realmente valoroso, para que as atividades que serão realizadas não sejam superficiais e sem objetivos pedagógicos consistentes e possibilitadores do desenvolvimento da criança. Todo o processo que acontece em uma Instituição de Educação Infantil é pedagógico, sendo que todas as relações que acontecem entre os envolvidos no processo educativo precisam propiciar o desenvolvimento pleno da criança em busca da humanização e da autonomia.

Nesse sentido, por meio da Pedagogia de Schoenstatt, por meio das vinculações e do trabalho com os três pilares fundamentais, o professor poderá organizar o seu trabalho pedagógico aproximando sua ação à uma experiência ética que valorize a alteridade. Transformando o espaço da

Instituição de Educação Infantil e proporcionando por meio das atividades o diálogo, a emancipação e a cidadania, reconhecendo o outro como capaz de dialogar, sujeito que tem direito de escolha, garantindo que todos sejam ouvidos, respeitando os diferentes pontos de vista, valorizando a pluralidade nas produções infantil e acima de tudo proporcionando a criança um ambiente em que a expressão de sentimentos e pensamentos seja o objetivo para se chegar à função social da escola.

Ao refletir sobre o Sistema Pedagógico de Schoenstatt e sobre as práticas pedagógicas que são articuladas na Instituição de Educação Infantil ressaltamos o valor da Dimensão Ética como uma forma de possibilitar um novo olhar sobre a criança. Padre Kentenich contribuiu muito, ao afirmar que o professor deve ser para seus educandos um amigo paternal. Ele acentua que o educador deve ter como traço fundamental a seriedade digna, moderada, mas inexorável nas exigências. Acrescenta que tanto maior autoridade terá sobre os educandos, quanto mais exato for no saber, claro no expor, consequente nas exigências e no trato. (KENTENICH, 1999)

Um processo de envolvimento em que o educador realmente se compromete com o sujeito que precisa dele para se constituir como ser humano autônomo e consciente de seu valor na sociedade. Esta forma de proceder gera proximidade amorosa e distância respeitosa, elementos indispensáveis na arte de educar, segundo Kentenich (1999).

Assim, acreditamos que, a Pedagogia de Schoenstatt ao ser divulgada e trabalhada nos cursos de formação de professores poderá ser entendida e assumida como uma das formas de trabalhar com a Dimensão Ética em busca da Humanização e do desenvolvimento integral de cada criança.

Referências

- ANGOTTI, M. (Org.). **Educação infantil:** para que, para quem e por quê? Campinas: Alínea, 2008.
- BOTO, C. Ética e educação clássica: virtude e felicidade no justo meio. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 76, p. 121-146, out. 2001.
- CARVALHO, A. B. de. **A relação professor e aluno:** paixão, ética e amizade na sala de aula. 1ª Ed. Curitiba: Appris, 2016.
- CARVALHO, A. B. de; COLOMBANI, F.. Filosofia e educação: amizade na sala de aula. *In:* Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho. Pró-reitoria de Graduação (Org.). **Caderno de formação:** formação de professores: educação, cultura e desenvolvimento. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. v. 2, p. 60-73.
- DOTTO, F. E. **A educação do amor humano na perspectiva do Pe. Kentenich.** Roma, 1994. Tese (mestrado) – Pontifício Instituto João Paulo II para estudos sobre matrimônio e família. Pontifícia Universidade. Lateranense.
- FOLQUE, M. da A. F. **O aprender a aprender no pré-escolar:** o modelo pedagógico do movimento da escola moderna. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2014.
- GUZZO, V. As dimensões ética e política na formação docente. *In:* SEVERINO, A. J.; SEVERINO, F. E. S. **Ética e formação de professores:** política e responsabilidade e autoridade em questão. São Paulo: Cortez, 2011. p. 43-57.
- KENTENICH, J. **Coleção Tabor.** Santa Maria/ RS, 2006. Manuscrito não publicado.

KENTENICH, J. **Que se faça o homem novo**. Santa Maria. Ed. Centro Mariano. 1999.

KENTENICH, J. **Minha Filosofia de Educação**. Tradução: Irmãs de Maria de Schoenstatt. Santa Maria-RS, 1997.

LAWAND, D.; BERTAN, L. **A pedagogia schoenstattiana e o Colégio Mãe de Deus**: contribuições para a história da educação brasileira. São Paulo: Arte & Ciência, 2008.

LONDRINA, CMD. **Projeto político pedagógico**. Manuscrito não publicado, 2019.

MACÊDO, L. C. de; DIAS, A. A. O cuidado e a educação enquanto práticas indissociáveis na educação infantil. *In: Reunião Anual Da Anped: Educação, Cultura E Conhecimento Na Contemporaneidade: Desafios E Compromissos*, 29., 2006, Caxambu, MG. Anais... Caxambu: ANPED, 2006.

SEVERINO, A. J. Desafios da formação humana no mundo contemporâneo. **Revista de Educação**, Campinas, n. 29, p. 153-164, jul./dez. 2010

SEVERINO, A. J. Educação, sujeito e história. São Paulo: Olho d'Água, 2001. *In: SZYMANSKI, H. A relação família/escola: desafios e perspectivas*. Brasília: Líber Livro, 2009.

A Responsabilidade como Fundamento Ontológico do Ser Humano: fundamentos de uma educação contemplativa em Hans Jonas

Manuel João MUNGULUME²¹

Introdução

O presente texto tem como objetivo discutir o princípio da responsabilidade em Hans Jonas (1903-1993), evidenciando suas possibilidades e implicações nas práticas educativas contemporâneas. Neste texto o termo contemplativo toma o sentido de apreciação e afirmação da natureza como um *habitat* humano (casa comum), e que merece respeito e consideração nos debates educativos. Para Jonas, a responsabilidade é o elemento ético que situa e orienta a sociedade para a prática de cuidado. Com esta discussão pretendemos contribuir com alguns aspectos teóricos e práticos de modo a compreender novas perspectivas filosóficas da relação homem-natureza.

Vivemos em uma época em que, o teor é de fragmentação da natureza, assim o princípio da responsabilidade como característica singular do homem emerge como antídoto para proteger a natureza que se encontra em constante vulnerabilidade.

²¹ Doutorando e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Unesp, Campus de Marília. E-mail: manuel.mungulume@unesp.br
<https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-212-3.p117-140>

Portanto, a responsabilidade perpassa em todas as dimensões educativas e humanas. Existe estreita e essencial relação entre a responsabilidade e a necessidade de educar. Nesta reflexão toma-se a responsabilidade como uma condição fundamental para que a educação assuma o seu compromisso ético e interventivo em relação aos problemas que afetam a sociedade.

A escolha de Hans Jonas²² (1903-1993) para uma articulação com a prática educativa justifica-se pelo fato de o autor propor alguns pressupostos imprescindíveis para a construção de uma sociedade harmônica e sustentável. Vivemos em um momento propício para que os debates educativos tenham um compromisso ético com a formação de uma geração que garanta o bem-estar da natureza. Como diz Jonas, precisamos propor uma ética abrangente que leve em conta o âmbito da natureza e as futuras gerações, (JONAS, 2017). Uma ética com horizontes futurísticos.

O princípio de responsabilidade preconizado por Jonas contém grandes potencialidades que nos possibilitam refletir em torno de uma educação capaz de agir e atuar em prol do desenvolvimento de uma educação que coopere com o sentido ético da solidariedade, do respeito, e da valorização da democracia nas relações homem-natureza. Portanto, em nome de uma civilização tecnocientífica, a nossa paisagem encontra-se em constante mutação, umas benéficas e outras nefastas para a saúde humana.

²² *Hans Jonas: sua trajetória intelectual* - nasceu na Alemanha em 1903 e faleceu nos 1993. Judeu, foi atingido pelos eventos dolorosos do século XX, especificamente, o Nazismo perpetrado pelo Hitler. Hans Jonas nasceu em uma cidade da Alemanha denominada por (Mönchengladbach), 10 de maio de 1903. Faleceu em Nova Iorque, 5 de fevereiro de 1993. Jonas foi um filósofo alemão de origem judia. É conhecido principalmente devido à sua influente obra *O Princípio Responsabilidade* (publicada em alemão em 1979, e em inglês em 1984). Aluno de Husserl, Heidegger e Bultmann, amigo de Hannah Arendt, foi professor na Palestina, no Canadá e em Nova York, onde veio a trabalhar na *New School for Social Reserch*. Engajado com seu tempo, elabora um pensamento original, e a partir de um ponto de vista ontológico propõe uma filosofia da vida, onde procura retomar as questões sobre a relação entre *Ser e dever, causa e finalidade, natureza e valor* (JONAS, 2006).

O teor da civilização humana sempre procurou formas e mecanismo para ter uma vida social harmônica, porém, muitas vezes, a visão de colocar o homem no centro (antropocentrismo) contribui para o distanciamento do homem-natureza, e assim perde-se o sentido de pertencimento, posto que somos partes constituintes da natureza.

Pretende-se nesta reflexão construir saberes ecológicos baseados pelo princípio da responsabilidade, uma vez que para Jonas a ética adota um ponto de vista universal, o que nos possibilita usar e dominar a técnica com responsabilidade. A nossa ação deve sempre tomar em consideração um princípio ético de responsabilidade antes de agir; com isso o autor aponta a responsabilidade como uma bússola que orienta e calcula as nossas ações.

Considerando a crescente degradação do ambiente mundial, as academias, as escolas e a sociedade no geral têm a responsabilidade coletiva para dialogar e encontrar uma forma ética para minimizar os riscos-socioambientais. Neste sentido, o princípio da responsabilidade entra como uma grande aliada na formação de sujeitos atuantes para a transformação social.

A fundamentação ética e filosófica do princípio jonasiano favorece uma práxis educativa responsável, pois, além de ensinar a auto-constituição de indivíduo, propõe o sentido da solidariedade, compaixão, respeito e favorece o compromisso ético com bem-estar da natureza, e promove um debate pedagógico para restabelecer a integridade do planeta. Espera-se com estas discussões contribuir com uma educação que afirma a natureza como extensão da nossa existência, caso a natureza desabe, também desabaremos junto dela. Temos a responsabilidade pedagógica de agir com responsabilidade em prol do bem-estar da natureza.

O princípio da responsabilidade na educação

O discurso de responsabilidade na educação fomenta a ideia de uma educação libertadora e transformadora e reflete a condição do próprio homem. O núcleo fundamental onde se sustenta o processo de educação é na responsabilidade como uma dimensão singular do homem. Portanto, para Jonas (2006), a responsabilidade serve de crítica à civilização tecnológica onde ele sugere uma nova dimensão da moral que promove e possibilita uma boa relação homem-natureza.

O princípio da responsabilidade na educação visa construir com uma abordagem ética, destacando a sua implicação pedagógica, promovendo ações educativas que visem orientar a formação de seres humanos capazes de agir com responsabilidade. A ética na educação desempenha um papel fundamental no processo formativo considerando o seu sentido etimológico, a Ética vem do grego *ethos*, que significa “modo de ser” ou “caráter” enquanto forma de vida. Assim, originariamente, *ethos*, “caráter” ou “costume”, assenta-se em um modo de comportamento que não corresponde a uma disposição natural, mas que é adquirido ou conquistado por hábito. É precisamente esse caráter não natural da maneira de ser do homem que, na antiguidade, lhe confere sua dimensão moral (VAZQUEZ, 2018, p. 24).

Não é possível fazer uma reflexão sobre responsabilidade sem questionar as ações do homem moderno. O princípio ético de responsabilidade visa contribuir com a formação de novas subjetividades como é o caso do sujeito ecológico. Neste sentido, a educação enquanto um instrumento de formação humana se configura como uma tarefa que prepara homens e mulheres para intervirem de formas ativa e responsável no espectro social e cultural. A responsabilidade como um princípio ético

opera na esfera humana como uma característica singular do ser humano. Baseada nessa percepção, a educação desempenha um papel fundamental no espectro social, pois trata-se de um mecanismo que busca no ser humano, por meio de ensino, as suas potencialidades e valores para agir de forma ativa na sociedade. Tomar ciência ou a responsabilidade do *ser-estar* no mundo brota a lógica da responsabilidade como presença-ativa.

Jonas, no primeiro momento da sua análise procura tornar a ética como um elemento abrangente e não como algo meramente antropocêntrico como se centrava na tradição antiga: ame ao teu próximo como a ti mesmo, tenha amor e respeito pelo teu próximo. Tal ética segundo Jonas não afetava a natureza das coisas extra-humanas, ou seja, a natureza não era objeto da responsabilidade humana, pois cuidava de si mesma, a ética era confinada ao aqui e agora, (JONAS, 2006, p. 18). De acordo com Vásquez (2018) tais princípios, valores ou normas encarnados na idade antiga entram em crise e exigem a sua justificação ou a sua substituição por outros. Surge então a necessidade de novas reflexões ou de uma nova teoria moral, pois os conceitos, valores e normas vigentes se tornaram problemáticos. Assim se explica a aparição e sucessão de doutrinas éticas fundamentais em conexão com a mudança e a sucessão de estruturas sociais, e, dentro delas, da vida moral (VAZQUEZ, 2018, p. 267). Esta ideia é igualmente compartilhada por Jonas, ao propor uma nova teoria ética para a civilização tecnológica. A proposta de Jonas é de que a ética seja debatida em um espectro amplo considerando todas as formas de vida e do futuro da humanidade, uma vez que a técnica moderna introduziu ações de magnitude tão desastrosas e imprevisíveis que os marcos da ética clássica jamais poderiam contê-las. Desta feita, Jonas formula o imperativo da ética Kantiana que afirmava: “age como se a máxima de tua ação devesse tornar-se, através da tua vontade, uma lei

universal, ou seja, age de tal sorte que possas igualmente querer que tua máxima se torne uma lei universal”.

Para Jonas esta ética tornou-se inoperante na era da civilização contemporânea e propõe novas dimensões éticas que se expressam em quatro imperativos categóricos holísticos e abrangentes. Assim, Jonas propõe uma nova dimensão moral no agir, que se adequa ao novo tipo de sujeito atuante, devendo o sujeito agir da seguinte maneira:

Aja de modo que os efeitos da tua ação sejam compatíveis com a permanência de uma autêntica vida humana sobre a Terra”; ou, expresso negativamente: “Aja de modo a que os efeitos da tua ação não sejam destrutivos para a possibilidade futura de uma tal vida”; ou, simplesmente: “Não ponha em perigo as condições necessárias para a conservação indefinida da humanidade sobre a Terra”; ou, em uso novamente positivo: “Inclua na tua escolha presente a futura integridade do homem como um dos objetos do teu querer. (JONAS, 2006, 47-48).

Com isso Jonas apela para o novo modo de agir e clama por outra coerência, não o ato consigo mesmo como queira a ética clássica, mas dos efeitos finais que possibilitam a continuidade integral do futuro da humanidade (JONAS, 2006). A ética moderna se cultiva nas bases humanas e deixava de lado a natureza e os aspectos da vida extra-humana e sua biodiversidade.

Jonas adota uma perspectiva abrangente e inclusiva, não somente humanos que se valem da ética, mas todas as formas de vida. Para Jonas o conceito vida ultrapassa a dimensão meramente humana, pois para ele qualquer espécie que estabelece uma relação com a natureza tem vida (JONAS, 2004).

Nesta perspectiva Boff (2004), adota o cuidado como modo de ser e de agir essencial, uma atitude que pode provocar preocupação, inquietação e sentido de responsabilidade, uma vez que, o cuidado se encontra o *ethos* fundamental humano. Quer dizer, no cuidado identificamos os princípios, os valores e as atitudes que fazem da vida um bem-viver e das ações um reto agir. Portanto, ainda para Boff, o cuidado é o *ethos* fundamental do humano, um modo-de-ser não é um novo ser. É uma maneira do próprio ser de estruturar-se e dar-se a conhecer.

O cuidado entra na natureza e na constituição do ser humano como maneira concreta do ser humano. Sem o cuidado, ele deixa de ser humano. Se não receber cuidado, desde o nascimento até a morte, o ser humano desestrutura-se, definha, perde sentido e morre. Se ao largo da vida, não fizer com cuidado tudo o que empreender, acabará por prejudicar a si mesmo e por destruir o que estiver à sua volta. (BOFF, 2004, p. 33).

Desta feita, o cuidado, sensibiliza o atual estado da natureza que está sendo definhada pelo uso desenfreado da técnica. A natureza encontra-se hostilizada e empobrecida pelos apetrechos do consumismo. O problema que Jonas se esforça em resolver é da autonomia da técnica em relação a ética, pois, ele não pretende defender uma ética que limite o desenvolvimento da técnica, mas submetê-la aos freios voluntários da ética. (MORRETO, Apud, JONAS, 2015, p. 76). Assim, o que Jonas advoga é de que os mistérios do universo natural devem ser considerados, pois na civilização tecnológica, o homem tornou-se objeto da técnica. A intenção não é de criticar os avanços da técnica em si, mas demonstrar que ela deve ser padronizada e orientada por um princípio supremo, que é a responsabilidade, uma vez que, as ações humanas ilimitadas podem

comprometer a integridade da natureza.²³ Neste sentido, a educação contemporânea tem uma missão inadiável, de promover e desenvolver consciência crítica que permita ao homem transformar a realidade atual.

Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora; tal prática se faz cada vez mais urgente, (FREIRE, 2011, p. 17).

A educação contemplativa ou a pedagogia do cuidado-ecológico através de debates, permite inserir e situar a condição humana no cosmo, propor novas metodologias e práticas educacionais que se opõem ao descuido e ao descaso com a natureza. Dessa forma, a educação como prática de valores, é propícia para dialogar com o princípio de responsabilidade como um dever ético, que conscientiza e sensibiliza a diminuição de riscos socioambientais que estão afetando sobremaneira a saúde humana. Conforme Boff, aqui estamos diante de uma pedagogia de cuidado, que é uma atitude de ocupação, preocupação, responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro, (BOFF, 2004).

Jonas não trata de uma responsabilidade coibitiva ou de exortações sensacionalistas, mas trata de uma responsabilidade que evite eliminar as relações e os fetos com a diversidade de outras espécies, razão pela qual, a ética de responsabilidade exige, sim, que, quando agimos, avaliemos as pretensões morais dos que forem afetados pelos nossos atos, ou seja, devemos medir as consequências da ação ao longo prazo, propondo um alto sentido de agir com dever sobre as espécies. Como afirma Jonas:

²³ A responsabilidade é uma dimensão profundamente humana, razão pela qual Jonas preconiza ao homem o uso da ética como forma de impedir um destino trágico para humanidade, pois, segundo ele tal destino está sendo posto em causa pela civilização tecnológica. Daí que emerge a necessidade de uma ética que coloque os limites da ação humana sobre a natureza (JONAS, 2006).

a ética de responsabilidade terá como característica principal de combater o defeito mais forte e favorecer o lado menos beneficiado pelas circunstâncias. Nesse sentido, tal ética estará sempre ao lado dos fracos contra os fortes. Assim, a ética deve estar ao lado da natureza que está em constante vulnerabilidade pelo uso irresponsável da técnica (JONAS, 2006, p. 19, grifo nosso).

Na ética da responsabilidade trata-se da solidariedade e da compaixão, fundadas no cuidado e no valor intrínseco de cada ação.

Conforme Jonas, já que mudou a forma de agir sobre a natureza, também deve mudar a regulamentação da ética, uma vez que a ética se ocupa da condição humana, deve assim alterar a natureza da ação. A responsabilidade é um princípio ético de cuidado pela vida, pela natureza, que deve-se pautar por um novo olhar atento pelo comedimento das ações, uma vez que, cada geração é responsável pelo mundo e por si mesmo enquanto maneira de ser. Temos o dever moral de deixar um ambiente são e digno para as próximas gerações. Esta é para Jonas, a nova tarefa da ética, (JONAS, 2017, p. 23).

Nessa perspectiva, a educação escolar deve se identificar com esses valores ecológicos como um processo formativo que influencie positivamente a sociedade a todo momento, dentro e fora da escola, e que tem a ver com o que “chamamos de formação de um sujeito ecológico e de subjetividades ecológicas” (BRASIL, 2017, p. 137).

A responsabilidade como uma exigência democrática

A construção de uma sociedade democrática, harmônica e sustentável depende de uma educação interventiva e comprometida com o

bem-estar comum, pois, a educação, enquanto direito humano fundamental, é considerada o mais importante fator para a redução das desigualdades e para se alcançar um desenvolvimento sustentável.

Para Dewey (1973), a educação para a democracia requer que a escola se converta em “uma instituição que seja, provisoriamente, um lugar de vida para a criança, em que ela seja um membro da sociedade, tenha consciência de seu pertencimento e para a qual contribua. Ainda para Dewey (1973, p. 07) “a educação é um modo contínuo de reconstrução de experiências, ou seja, ela é um método fundamental do progresso e da reforma social”.

Nesta perspectiva a educação pode influenciar eficazmente o curso de sua evolução ou da transformação social, que é a construção de caminho para efetivação da comunidade democrática e cooperativa. Portanto, a função principal da educação em toda a sociedade é a de ajudar os alunos a desenvolverem um conjunto de valores, hábitos ou virtudes que lhes permitam realizar-se plenamente, em uma existência humana compromissada com a dimensão ética do mundo em que está inserido. Como afirma IPAD²⁴,

A educação permite que cada indivíduo possa assumir a responsabilidade pelo seu destino e contribuir para o progresso da sociedade em que se insere, uma vez que lhe dá meios para participar no processo do desenvolvimento de forma responsável, quer como indivíduo, quer como elemento dessa comunidade. (IPAD, 2008, p. 03).

²⁴ Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento. Lisboa, 2008.

A educação é um vetor fundamental que contribui para a autoformação de cidadãos consciente e responsáveis. A Educação é um fator determinante na promoção da cidadania e na criação de uma consciência social sobre o papel dos indivíduos no desenvolvimento das sociedades, devendo potencializar a sua participação e intervenção. É de igual forma fundamental enquanto fator de sensibilização sobre a situação de violência contra a natureza, nos mais diversos aspectos comunitários, incluindo a resistência e reconstrução de uma sociedade sustentável.

Assumir o princípio da responsabilidade na educação é um modo cuidadoso de se relacionar com os outros humanos e não-humanos que tornam a moral esteticamente admirável. Trata-se de uma pedagogia do cuidado com o ambiente, como dimensão ecológica que pode ser refletida e vivenciada pelas academias, por indivíduos, grupos e também pelas instituições como a escola. A educação reforça, ainda, a cidadania, dando às comunidades a capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento, fazendo com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso, ajudando a criar sociedades mais abertas, críticas e democráticas.

Jonas (2006), define a responsabilidade como uma obrigação preliminar do homem, e que temos a responsabilidade com a natureza, presente e com futuro. Para ele não existe uma sociedade democrática, digna ou harmônica sem que haja no primeiro momento um pacto com a responsabilidade. Como enfatiza, Arendt; a responsabilidade não é um peso e não tem nenhuma relação com os imperativos categóricos. Antes flui naturalmente de um prazer inato em tornar manifesto, em clarear o escuro, em iluminar as sombras. (ARENDR, 2008, p. 57).

A responsabilidade, só se converte em valores na medida em que contenha uma resignação aceitável entre os homens, e assume o compromisso de minimizar os riscos. Assim, evita prejuízos irreversíveis. A natureza precisa estar em constante harmonia com os restantes elementos

do seu curso, sob o risco de causar um desequilíbrio ecológico. Portanto, ecossistemas equilibrados e saudáveis são essenciais para a vida no planeta. Para o efeito é necessário que em todas as ações humanas seja aplicado o princípio ético de responsabilidade que orienta ou garante o equilíbrio entre o risco e a prudência da ação imprevisível, pois caso contrário, as atividades da ação humana podem afetar negativamente o futuro da humanidade.

Por isso que os novos paradigmas da educação devem promover debates de cuidados ecológicos, isto é, adoção de práticas pedagógicas que cooperem com a formação de consciências cívicas trazendo a compreensão da dinâmica da vulnerabilidade da natureza e as estratégias para a diminuição de riscos sócio ambientais. Para isso, a educação deve:

propiciar a oportunidade de criar, pensar, agir, fazer, da sua forma e por seus próprios meios. Trabalhar o conceito crítico de E.A para não correr o risco de cair em um tema neutro e despolitizado, que não provoque e/ou desperte a condição de cidadania ativa, ampliando seu significado para um movimento de pertencimento e co-responsabilidade das ações coletivas, visando ao bem-estar da comunidade. (BRASIL, 2017, p. 47).

Precisamos somar esforços, de modo que a educação possa contribuir de forma significativa na proteção da integridade ecológica, como foi enfatizado pela carta da terra, onde convida a humanidade a:

somar forças para gerar uma sociedade sustentável global baseada no respeito pela natureza, nos direitos humanos universais, na justiça econômica e em uma cultura da paz. Para chegar a este propósito, é imperativo que nós, os povos da Terra, declaremos nossa

responsabilidade uns para com os outros, com a grande comunidade da vida, e com as futuras gerações.²⁵

A responsabilidade da educação neste sentido vai para além de assumir a educação ambiental na escola; é o mais puro exercício de cidadania, é o próprio ofício ou ato de responsabilidade e compromisso com a construção de uma nova cultura, que tenha por base a sustentabilidade ambiental. A responsabilidade de que Jonas anseia, coloca-nos à reflexão e à aprendizagem de compromisso com o legado e o futuro da humanidade. Cabe aos educadores nas suas práticas educativas potencializarem as possibilidades pedagógicas construtivistas de iniciativas coletivas. Para Jonas o homem define-se pela responsabilidade que exerce em prol das futuras gerações. Ao mesmo tempo, o valor social do indivíduo é medido, primordialmente, em termos de aptidões e qualidades de adaptação padronizadas, em lugar do julgamento autônomo e da responsabilidade pessoal.

A Heurística do Medo: fundamentos da condição humana e a incerteza ecológica

A heurística do medo é uma característica que Jonas usa como um princípio útil, em que o ser humano deve consultar as suas ações antes de ser coagido pelos desejos. Ou seja, diante de um perigo iminente, o medo nos protege de cometer danos irreversíveis. Portanto, na ótica de Jonas, a civilização tecnológica coloca em risco a permanência intacta do destino da humanidade. Por isso é que defende um Princípio ético da

²⁵ Carta da Terra – disponível em: www.cartadaterrabrasil.com.br. Acesso em 22 de outubro de 2020.

Responsabilidade, como um elemento ético para salvaguardar e garantir o progresso humano sem causar danos às gerações futuras.

O sentido que a heurística do medo toma nas análises Jonasianas não é um instrumento ingênuo, mas uma racionalidade prudente, um temor racional e orientador. A heurística do medo desempenha o papel da prudência sendo um instrumento que aconselha para o agir cuidadosamente diante de riscos, como diz Aquino, a prudência é a razão reta acerca das coisas contingentes, que supõe conselho na eleição. Assim, a prudência pressupõe as virtudes morais, pelas quais a ação deve sempre busca o bem. (AQUINO, 2001).

A flexibilização da modernidade deixou de lado outras formas de relacionamentos colocando o homem no centro das atenções, o que Jonas denominou de uma ética antropocêntrica. Tal ética é excludente à medida que não coloca outros sistemas de vida como sujeito da ética e que merece uma consideração na configuração dos limites éticos.

A incerteza ecológica se caracteriza pelas formas do domínio humano sobre a natureza. O homem moderno rompeu com a natureza. Portanto, os termos em que Bacon defendeu esse novo método empírico de investigação eram não só apaixonados, mas, com frequência, francamente rancorosos, A natureza, na opinião dele, tinha que ser "acossada em seus descaminhos", "obrigada a servir" e "escravizada". Devia ser "reduzida à obediência", e o objetivo do cientista era "extrair da natureza, sob tortura, todos os seus segredos".²⁶

²⁶ Francis Bacon denominou a ciência como um instrumento poderoso e que o conhecimento é poder, colocando o homem como poderoso diante da natureza, eliminando desta feita o antigo conceito da Terra como mãe nutriente foi radicalmente transformado nos escritos de Bacon e desapareceu por completo quando a revolução científica tratou de substituir a concepção orgânica da natureza pela metáfora do mundo como máquina (CAPRA, 1982, p. 31).

Com a modernidade, o consumismo surge como modo ativo de relação homem-natureza, ou seja, a natureza passou a ser olhado como recursos a ser explorado de todas as formas possíveis, sem medir as consequências das ações a curto, médio ou longo prazo. Tais práticas induz a humanidade em uma incerteza ecológica sem precedentes. Precisamos indagar a condição humana, medir as consequências e as implicações das nossas ações. Como bem afirma Capra:

Não se mata facilmente uma mãe, perfurando suas entranhas em busca de ouro ou mutilando seu corpo. [...] Enquanto a terra fosse considerada viva e sensível, seria uma violação do comportamento ético humano levar a efeito atos destrutivos contra ela. (CAPRA, 1982, p. 34).

Muitas dessas imagens violentas parecem ter sido inspiradas por Bacon, desta mudança que Jonas se ocupa em propor um novo princípio ético, que viria a ser de suprema importância para o desenvolvimento de uma categoria ética abrangente, ou seja, a ética não é um estudo exclusivo de homem para homem, mas sim de todas as espécies existente no mundo cósmico.

Jonas formula a sua nova ética analisando quatro (4) teses de relações na era da civilização tecnológica: *Homem (Sociedade), Técnica, Natureza (planeta) e o Futuro*. A partir desses elementos o autor começa denunciando o emprego da ciência moderna, pois segundo ele nas premissas baconianas, mudaram radicalmente o objetivo da ciência e passou a ser aquele conhecimento que pode ser usado para dominar e controlar a natureza.

Assim, para Jonas (2006) e Capra (1982), a ciência e tecnologia buscam sobretudo fins profundamente antiecológicos, devendo dessa forma se submeter aos freios da ética da responsabilidade. Todo ser é capaz de modificar o ambiente em que vive, podendo com sua ação manter um equilíbrio ambiental ou não. As ações humanas constituem um grande exemplo atual que não auxiliam na manutenção do equilíbrio ambiental, já que fez de seu ambiente um local com construções, exploração e uso excessivo da técnica.

A cultura da civilização tecnológica trouxe uma guinada histórica da relação homem-natureza, perdendo deste modo a sensibilidade com a natureza, não sente o senso de pertencimento da mãe natureza, como diz Moran (2008), “somente quem tem o luxo de caminhar em uma grande floresta sabe o que isso faz pelo espírito humano, como é emocionante, como traz esperança e o senso de infinito”. (MORAN, 2008, p. 10).

Portanto, conhecer o humano não é separá-lo do universo cósmico onde está inserido, mas situá-lo nele. Precisamos refletir sobre o estado da natureza e de nós mesmo, resgatando a orientação clássica: Quem somos nós? Onde estamos? De onde viemos? Para onde vamos? Portanto, estes questionamentos nos servem de linha mestra para que as ações humanas não cometam atos de riscos ou de incerteza ecológica, e dessa forma, as práticas pedagógicas não se circunscreve somente em um mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre. Segundo Morin (2003), a educação deve contribuir para a consciência da condição humana e o aprendizado da vida, assim, a educação reencontraria a sua grande e profunda missão. Ainda para Morin, a educação deve eminentemente permitir o desenvolvimento do espírito problematizador, dirigido para os grandes problemas do conhecimento que afeta a condição humana. (MORIN, 2003, p. 37).

Os excessos trazidos pelo consumismo exacerbado vão danificando o curso natural do planeta, das nossas águas, das florestas e colocando desse modo danos irreparáveis sobre o destino da humanidade. Assim, considerando a crescente degradação ambiental, a poluição das águas está associada às alterações de suas características físicas, químicas ou biológicas, que prejudicam seu uso e afeta sobremaneira a qualidade de vida humana. Tudo isso para Jonas está associado ao uso irresponsável da técnica. (JONAS, 2013).

Segundo Giddens (1991), a nossa época vive em permanentes incertezas de riscos. São várias outras formas que colocam a incerteza do destino da humanidade, tais como, a destruição das florestas, a exploração da madeira e a destruição dos recursos naturais em geral; são as consequências de uso desenfreado da tecnológica sem a observância do princípio ético da responsabilidade, pois segundo Jonas, os aparatos da técnica vão para além do controle do homo faber. (JONAS, 2006).

A poluição das águas tem efeitos negativos sobretudo à saúde humana. A contaminação microbiológica das águas, pelo lançamento inadequado de esgoto sem tratamento, pode ser responsável pela contração de diversas doenças parasitárias. Além da restrição do uso para fins domésticos, a água poluída pode prejudicar sua utilização.

Atualmente, já existem tecnologias capazes de despoluir a água, porém, ainda não podem ser utilizadas em larga escala, pois seus custos são elevados. Desta maneira, nos resta apenas a alternativa de conservar os recursos hídricos para manter e melhorar a qualidade de vida em todo o planeta. (WATANABE, 2011, p. 69).

Uma responsabilidade que segundo Jonas vai para além de um simples agir, mas apontar a heurística do temor mediante a ação. As implicações pedagógicas da ação ambiental podem propiciar o bem-estar social, cultural e sustentável, uma vez que o engajamento educacional fomente ao sujeito um agir ético e responsável, e que a meta principal deve ser a minimização do perigo. Vivemos em uma época em que a ação humana está afetando todas as esferas sociais e humanas, como a destruição do habitat aquático, as florestas, e a poluição. Em tudo isso, a educação pode servir de um instrumento de extrema relevância, à medida que pode contribuir com o conhecimento que conscientize com verdadeiro sentido de humanismo; aqui vale apenas salientar que Jonas mobiliza a todas artes científicas, políticos para ensinar a enfrentar a incerteza instituída pela civilização tecnológica. (JONAS, 2006).

O ser humano, embora faça parte do meio ambiente, é um grande causador de destruição do meio. A destruição da floresta leva ao desaparecimento da fauna e da flora. A elevada modificação do estado natural da natureza em busca do sustento leva o homem a ter uma relação fatal entre os meios e fins, nos quais o fim mais sublime termina por sucumbir. (JONAS, 2006, p. 347). E muitas vezes com grandes prejuízos materiais e mesmo de vidas humanas, colocando desta feita um futuro incerto ao destino da humanidade. O homem precisa medir e mediar constantemente as suas ações diante da natureza de modo que não coloque em causa o curso natural das florestas, uma vez que elas

têm uma participação fundamental no ciclo da água, ajudando na regulação da precipitação meteorológica, bem como na purificação, reciclagem e regulação dos cursos e reservatórios de água; participam na estabilização da textura, topografia e fertilidade dos solos; tornam

possíveis complexos e diversificados nichos ecológicos, albergando e providenciando alimento para diversas espécies vegetais e animais.²⁷

Neste sentido, as florestas sequestram e armazenam enormes quantidades de carbono nos seus caules, folhas, raízes e nos solos em que estão implantadas. Ainda segundo o documento da FAO (2014), as florestas, ajudam a purificar o ar das excessivas concentrações de dióxido de carbono e libertar o oxigênio essencial para a vida. Esse papel de regulação das quantidades de oxigênio e dióxido de carbono na atmosfera faz com que as florestas sejam também conhecidas como “os pulmões do mundo” em todas estas incertezas ecológicas apontadas nessas reflexões, a educação como uns princípios básicos deve se alinhar na formação para o exercício da cidadania e desenvolver os valores e atitudes que o potencialize a melhorar a qualidade de vida individual e coletiva.

Essencialmente, os fitoplânctons e as florestas têm uma estreita ligação à base de recursos que sustenta a vida no nosso planeta (água, ar, solos, fauna etc.), e também exerce uma influência direta sobre o ambiente e o clima, particularmente em relação à temperatura e à humidade ambiental²⁸. A nossa era é caracterizada por diversas esferas de riscos. Tais riscos são na verdade criados por formas normativamente sancionadas de nossas ações. Neste sentido, a educação tem um papel fundamental para desenvolver ações e debates que possibilitam a diminuição de riscos de natureza socio ambiental. Segundo Jonas, a minimização dos riscos de alta consequência da nossa época é mediante o crivo da responsabilidade.

²⁷ A importância das florestas para o mundo melhor. Disponível em: www.fao.org.lisbon. Acesso em: 20.10.2019.

²⁸ Os fitoplâncton são tipo de plâncton de organismo microscópicos que flutua na água doce e em ambiente marinho, e que se destacam por ser capaz de realizar fotossíntese, sendo a base da cadeia alimentar nos ambientes aquáticos, (PEREIRA, 2013).

Nesses termos, a grande missão da educação contemporânea consiste em debater e transmitir essa sensibilidade natural, e olhar a natureza como um *habitat* comum a ser respeitado e utilizando os seus benefícios com senso de responsabilidade. Possuir um sentimento de pertencimento e de responsabilidade sobre a natureza, possibilita conhecer e compreender o meio em que vivem e as inter-relações existentes entre os diferentes elementos que o compõem, e é condição essencial para a conservação da diversidade biológica e cultural de um território.

Considerações Finais

Este trabalho buscou discutir e refletir em torno do Princípio de Responsabilidade no contexto da Educação escolar, suas possibilidades e implicações. A educação como um ato político deve permear um amplo espectro do mundo, e tentar trazer para o debate os problemas que afetam a sociedade. Hans Jonas como filósofo preocupado com os problemas do seu tempo, propõe uma ética que se compadeça com o estado da natureza e com destino do homem. Esta talvez continua sendo desafio da educação contemporânea. O princípio de responsabilidade é uma alerta que serve para orientar e demonstrar ao homem tecnológico que a vida vale mais que um investimento cego das maquinarias que comprometem o futuro da humanidade; e que a responsabilidade é o farol vermelho e ao mesmo tempo “esperança” que pede calma em relação as nossas ações que podem colocar em causa a natureza.

A educação como conjunto de saberes e de valores deve sim fomentar uma formação de sujeitos conscientes, críticos, e ativos para contribuir na promoção de ações que possibilitem assumir a responsabilidade, a solidariedade com a natureza. A falta de

comprometimento com os cuidados ecológicos coloca em risco o futuro harmonioso e sustentável da humanidade. Vivemos em uma época necessária para a articulação entre o princípio da responsabilidade e a educação como meio teórico e prático para executar os pressupostos pedagógicos do cuidado ecológico.

A educação tem um papel privilegiado para propor e discutir a manutenção do equilíbrio ecológico em seus espaços de debates e assim fomentar a dinamização do agir individual e coletivo no tecido social, político e cultural. A relação responsável com a natureza, mais que um conteúdo a ser estudado na escola, reúne hoje um conjunto de conhecimentos imprescindíveis para compreender e interpretar os desafios da sociedade contemporânea que nos permite uma atuação como cidadãos cada vez mais conscientes e cuidadosos.

A educação ambiental que se quer nestas reflexões é aquela comprometida com o empoderamento social e que possibilita a construção de um mundo que valorize a diversidade biológica e que promova uma cultura de sustentabilidade. Essa é a tarefa da educação contemplativa que afirma os valores de outras espécies para convivência ética, respeitosa e de responsabilidade. Por fim, nesta discussão esperamos contribuir com as importantes premissas e inquietações levantadas pelo filósofo alemão Hans Jonas, para se pensar em uma educação que proporcione e contemple a natureza como sujeito de discussões nas práticas educativas. Esperamos que o Princípio de responsabilidade contribua efetivamente para uma sociedade justa, harmônica e sustentável.

Referências

ARENDT, H. **Homens em tempos sombrios**. Editora: Companhia das letras, SP, 2008.

AQUINO, T. **Suma teológica**. 2ed. São Paulo. Edições Loyola, 2001.

BOFF, L. **Saber Cuidar: ética do humano - compaixão pela terra**. Editora vozes Petrópolis, Rio de Janeiro, 2004.

BRASIL. **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola/ Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: Brasília; UNESCO, 2007.**

CAPRA, F. **Ponto de mutação**. Editora Cultrix, SP, 1982.

DEWEY, J. **Vida e Educação**. Edições melhoramentos. SP, 1973.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 12ed. Paz e Terra, RJ, 2011.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

PEREIRA, L. D. A. **Saber ecológico: o Fitoplâncton e nossas águas**. Puc Minas, 2013.

JONAS, H. **Ensaio filosóficos: da crença antiga ao homem tecnológico**. Editora Paulus, SP, 2017.

JONAS, H. **O princípio responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização contemporânea**. Trad. Marijane Lisboa, Luís Barros Montes. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC – Rio, 2006.

JONAS, H. **Ética, medicina e técnica**: sobre a prática do princípio da responsabilidade; paulus, 2013 – SP.

IPAD. **Estratégia da cooperação portuguesa para educação**. Lisboa, 2008.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma – Reformar o pensamento. 8ed. RJ, Editora Bertrand Brasil. 2003.

MORAN, E. F. **Nós e a natureza**: uma introdução às relações homem-natureza. Editora Senac SP, 2008.

VÁZQUEZ, Adolfo. **Ética**. 38ed. Rio de Janeiro, 2018.

WATANABE, C. B. **Conservação Ambiental**. Instituto Federal Paraná. Curitiba, 2011.

Referência Eletrônica

Carta da Terra. Disponível em: *www.cartadaterrabrasil.com.br*. Acesso em: 22 de out. de 2020.

FAO (2014). A importância das florestas para o mundo melhor. Disponível em: *www.fao.org.lisbon*. Acesso em: 20 de out. d 2019.

A Sala de Aula e o Papel das Pulsões na Formação Humana: um olhar direcionado ao aluno

Fabio Sagula de OLIVEIRA²⁹

Introdução

Os questionamentos acerca do que é esperado das instituições de ensino e sobre os papéis dos alunos e professores na construção do conhecimento, são apenas alguns dos mais recorrentes quando se busca pelas respostas pelo sucesso ou fracasso escolar. Ainda que não existam fórmulas mágicas ou receitas prontas, é possível atuar no sentido de minimizar certos problemas rotineiramente enfrentados pelos gestores, famílias, professores e alunos. Para isso, se deve conhecer ou buscar compreender o cerne das problemáticas mais comuns. Atualmente, o papel da escola parece se resumir em oferecer certos conhecimentos para que os educandos sejam capazes de avançar para a etapa seguinte, seja essa o mercado de trabalho ou a educação superior. Obter este tipo de conhecimento, no entanto, não garante que o educando será capaz de colocá-lo em prática em situações reais e tampouco que esse sujeito possua uma formação ética e moral necessária para uma vida em sociedade. Em

²⁹ Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Campus de Marília. Pós-Doutor em Educação pela Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, Campus de Assis. Docente do Centro Universitário de Ourinhos (UNIFIO). E-mail: fso07@yahoo.com.br.

<https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-212-3.p141-162>

meio a essas discussões, é importante repensar o papel do professor no sentido de acompanhar as tendências pedagógicas e psicológicas mais recentes. O professor deixou de ser o exclusivo detentor do conhecimento para se tornar um mediador das aprendizagens. No entanto, dialogar com um professor acerca de seu ofício representa, em grande parte das vezes, entrar em contato com um histórico de desvalorização, escassez de recursos, pouco ou nenhum apoio das instituições nas quais trabalham e relatos das mais diversas formas de violência sofridas, sem contar com uma espécie de apatia ou falta de perspectiva de vida por parte dos alunos. Tendo em vista este panorama, fica difícil o docente acreditar na importância de seu trabalho e consolidar uma identidade profissional forte o bastante para o desempenho pleno de sua função.

Os alunos, por sua vez, ao adentrarem o espaço escolar carregam bagagem importante de sentimentos, desejos, anseios, vontades e saberes. Compreender os fenômenos psíquicos que se manifestam na relação do aluno com o professor, o que eles esperam de seus mestres, é algo de vital importância na busca pelo sucesso das práticas escolares. Compreender que nem tudo resulta da ação consciente, por parte do aluno, é algo que os professores deveriam ser capacitados para compreender.

É no sentido de investigar as possíveis causas da violência cada vez mais presente nas escolas, ao mesmo tempo que se aprofunda o conhecimento acerca da relação professor/aluno, que o presente trabalho se desenvolve. A metodologia empregada foi a de revisão bibliográfica em materiais que tratassem do tema abordado.

O professor e os desafios na sala de aula

Se o sujeito percebe que seu trabalho não é valorizado e que acaba por não fazer muita diferença na vida de sua “clientela”, não há real motivação em continuar desempenhando o mesmo. Não é raro encontrar exemplos em que a autoridade do docente em sala de aula foi desafiada pelos alunos de maneira violenta ou desproporcional. O professor, por sua vez, tem sua didática violada e suas estratégias de ensino e avaliação ignoradas quando é impelido a promover o aluno que não está em condições de avançar devido a questões de cunho político-administrativo.

Os alunos de hoje em dia estão cada vez mais questionadores, mas nem sempre isso se relaciona com o desejo real de participar de seu processo de formação. Estar sentado em uma carteira, se concentrando no que o professor fala ou em tarefas muitas vezes significa renunciar a outros prazeres que podem ser imediatamente encontrados em uma série de apetrechos tecnológicos. Investir sua atenção em atividades e conteúdos escolares tende a ser bem menos divertido do que enviar ou receber mensagens pelo celular, ouvir as músicas, ver vídeos e memes que estão em alta, ou acompanhar em tempo real os acontecimentos noticiados nas mais diversas modalidades de infotainment (GITLIN, 2003). Certamente todos estes aparatos tecnológicos de comunicação, entretenimento e informação que estão presentes na sociedade são importantes para a formação e para a vida dos sujeitos, mas o que chama a atenção é que esses equipamentos vêm impondo sua onipresença também dentro de sala de aula, onde os conteúdos e as exigências são outras.

É louvável a iniciativa dos professores que buscam utilizar as redes sociais e os aparelhos celulares como instrumento de pesquisa e como recursos na construção do conhecimento, mas não existem conteúdos cuja

aprendizagem exige outros tipos de estratégias e postura? Buscar a solução do problema na internet não necessariamente ensina o aluno a pensar, mas antes pode reforçar sua já internalizada habilidade de procurar informações na *web*. Saber onde encontrar essas informações não significa saber utilizá-las quando necessário e muito menos ser capaz de relacioná-las a outras informações na solução de determinado problema ou mesmo para a compreensão da realidade.

A capacidade de ouvir o que o outro tem a dizer parece não combinar com o fluxo de informações que as pessoas recebem diariamente e a todo instante. Essa mudança de panorama é mais perceptível nas novas gerações, visto que já nascem imersas nesse contexto. (GITLIN, 2003). É notório que escrever mensagens instantâneas fez com que os jovens voltassem a escrever e que isso é ótimo; cabe o questionamento sobre qual seria a vantagem de entrar em contato com a linguagem escrita se isso é feito de maneira incorreta e descontextualizada. Qual seria a vantagem de o jovem voltar sua atenção para escrita se esse o faz sem obedecer às regras básicas da gramática? A questão é se essa “eficiência” comunicativa não depõe contra o desenvolvimento de outras funções psicológicas, como a memória, a abstração e a capacidade de organizar as ideias. Agindo desta maneira, não estarão as pessoas regredindo às condições de predomínio das paixões? E esta condição não seria o inverso da civilidade necessária para a vida em sociedade? (VIEIRA, 2001).

Cabe ressaltar que o problema não é a ferramenta em si, mas sim o seu uso desenfreado. Permitir que determinado artefato invada o cotidiano das pessoas, de maneira tão onipresente, acarreta modificações na subjetividade humana, podendo inclusive colocar em xeque a organização da sociedade e, conseqüentemente, a convivência entre seus membros.

As pulsões e a formação humana

Como exigir do sujeito a capacidade de sublimar as paixões que ele nem sabe que possui? Ou melhor, paixões que tomam atalhos tão rapidamente para a satisfação que acabam por se diluir entre uma satisfação e outra. Pulsão de vida e Pulsão de morte são pulverizadas em fragmentos de informações e satisfações momentâneas, fazendo o sujeito tomar determinadas atitudes porque “é legal”, sem que haja nenhum tipo de reflexão a este respeito. Evitar o que “é chato” é inerente à natureza humana, porém, não é toda situação desagradável que pode ser evitada sem nenhum tipo de consequência para o sujeito ou para a sociedade à qual pertence.

Entrar no mundo adulto significa estar preparado para arcar com inúmeras responsabilidades, bem como assumir as consequências pelos próprios atos. Quando as pessoas são privadas de experiências que as habilitem para lidar com as diversas responsabilidades que lhes cabem, o enfrentamento da vida adulta pode ficar comprometido. Desde criança, experiências de esquiva das frustrações acabam por reforçar a ideia de que não é necessário se responsabilizar pelas consequências de suas ações e, caso não haja nenhuma interrupção, resulta na formação de adultos sem perspectiva e com sérias dificuldades de se inserirem na vida social. Em um movimento mútuo, indivíduos e sociedade reforçam posturas imediatistas e displicentes.

Nesse contexto, um dos conceitos oriundos da Psicanálise e que podemos utilizar aqui é o de dessublimação. Enquanto por sublimação se compreende o processo de canalizar a energia sexual em uma ação benéfica e controlada, o de dessublimação diz respeito a substituição da

satisfação mediata por satisfação imediata. Mas é dessublimação praticada de uma ‘posição de vigor’ por parte da sociedade, que está capacitada a conceder mais do que antes pelo fato de os seus interesses se terem tornado os impulsos mais íntimos de seus cidadãos e porque os prazeres que ela concede promovem a coesão e o contentamento sociais (MARCUSE, 1979, p. 82).

Esse processo de dessublimação se intensifica na medida em que não parece adiantar tentar capacitar os alunos para conteúdos acadêmicos se nestes estudantes ainda não foram desenvolvidos aspectos da personalidade extremamente importantes, para não dizer essenciais, para uma conduta em sala de aula coerente com tal objetivo. Ainda mais: não foram desenvolvidas posturas, frente à realidade, pautadas no processo secundário, no adiamento das satisfações e na tolerância às frustrações.

Quando se está inserido em sociedade, invariavelmente, deve se estar comprometido com hábitos, valores e comportamentos comuns. Para os alunos inseridos na cultura midiática da sociedade unidimensional, cuja velocidade e transitoriedade de informações são características que já se instauraram e são vistas como naturais pela grande maioria de seus membros, o funcionamento das instituições de ensino possivelmente causa um estranhamento por parte dos alunos e certo desconforto entre pais, alunos e professores, entretanto, tal estranhamento deveria ser utilizado como elemento constituinte das disciplinas, levando a uma reflexão por parte das pessoas envolvidas e uma ampliação de pontos de vista. Obviamente, tal ação não se constitui em tarefa fácil, porém é algo que não pode ser ignorado ou relegado a ser trabalhado de maneira estanque e isolada por apenas algumas matérias – geralmente aquelas que não gozam de prestígio quando o assunto é vestibular ou mesmo “implicações práticas” para a vida.

Hoje estamos mergulhados em uma cultura que supervaloriza os prazeres. Uma cultura que se apoderou de algumas reivindicações libertadoras dos anos 60 e desenvolveu a resposta na forma de mercadorias: todos os prazeres que você puder imaginar estão à sua disposição no mercado (KEHL, 1987, p. 471).

A busca incessante pelas satisfações que estão ao alcance de considerável parcela da população acaba por entrar em consonância como ritmo acelerado da vida moderna e com a obsolescência de seus valores e informações, o que influi, em maior ou menor grau, na maneira com que alunos, pais e até mesmo professores enxergam os conteúdos escolares. Artefatos tecnológicos influenciam o meio e as formas de subjetividade por consequência. (POSTMAN, 2005).

A renúncia às satisfações transitórias desponta como comportamento de certo modo antinatural e até mesmo sem sentido em meio a sociedade, e esse fato impele o sujeito a voltar suas energias para atitudes primitivas de seu desenvolvimento, tal como um bebê cujo aparelho psíquico não está amadurecido suficientemente para lidar com as facetas não tão agradáveis da realidade ou para encarar as consequências de seus próprios atos (LASHC, 1986).

O cotidiano das instituições de ensino é permeado por diversas manifestações que acabam por evidenciar problemas nos métodos e nas técnicas de transmissão e construção do saber. Além disso, o espaço escolar/acadêmico acaba por funcionar como ponto de convergência de uma série de efeitos da organização da sociedade, das configurações culturais e econômicas. As manifestações de violência e hostilidade possíveis de serem vistas no cotidiano das mais diversas instituições de ensino parecem consistir em elementos cuja análise e reflexão pode trazer

novas perspectivas acerca do contexto educativo e até mesmo da organização social em termos mais abrangentes.

Cabe ressaltar que atos de agressão e violência podem vir à tona de modo imediato no calor do momento ou serem planejados, e não será questionada nenhuma destas formas. O que se busca no presente trabalho é evidenciar a existência de conteúdos passionais que atuam diretamente na realização destes atos, possuam eles caráter premeditado ou não. “O ato calculado de violência não dispensa a razão – ao contrário, solicita-a” (MOREIRA *et al.*, 2009, p. 681). Evidencia-se, pois, que a dimensão passional do sujeito influencia tanto em suas ações quanto na lógica e no raciocínio empregado em alguns destes atos carregados de grande hostilidade. De maneira imatura, a percepção do desconforto causado pela frustração elege o causador da frustração como alvo preferencial de manifestações hostis de reprovação e retaliação, sem que antes o aparelho psíquico do agressor se encarregue de refletir acerca da situação de uma maneira mais amadurecida e levar em consideração outras variáveis da situação.

Entendendo o contexto educacional como um recorte da sociedade que carrega inúmeros elementos desta mesma sociedade, a reflexão sobre o que ocorre dentro das instituições também pode auxiliar na compreensão em um âmbito mais amplo da configuração social de que dispomos. O grande número de ocorrências que, de maneira cotidiana, acabam por ocorrer nas instituições de ensino carregam em si aspectos primitivos do humano que, por alguma razão, não estão sendo sublimados.

O desconforto resultante do acúmulo de tensão não parece mais capaz de impulsionar o sujeito a utilizar suas energias (pulsões) de maneira ativa, lidando com os aspectos da realidade que causam sua frustração, visto que a tensão mal é sentida e já pode ser dissipada pelas mais diversas vias que os artefatos tecnológicos colocam à disposição de uma ampla

parcela da população. Seja esquivando-se no consumo, seja lutando para desfrutar deste mesmo consumo, a população se vê às voltas com uma organização social na qual diversas qualidades subjetivas de seus membros parecem ser atrofiadas pelas práticas vigentes. A utilização das diversas frustrações como propulsoras e propiciadoras do pensamento e da reflexão consiste em uma prática cada vez menos presente. As frustrações ainda existem, assim como o acúmulo de tensão delas derivado, mas com a diferença que o nível de tensão não mais alcança um patamar que impulse a utilização dos recursos do ego para lidar de maneira mais coerente e amadurecida com os elementos causadores da frustração. Desconforto brando que, associado à disponibilidade onipresente de “alívio” oferecida pelos artefatos culturais, acaba por ser minimizado, habituando o sujeito a um nível cada vez menor de tensão e atrofiando a utilização de recursos subjetivos para lidar com as eventuais tensões e frustrações cotidianas.

A irracionalidade da conduta violenta deve-se ao fato de que a razão desconhece os móveis verdadeiros de suas intenções e finalidades. Ela é irracional quando e porque se dirige a objetos substitutivos, na acepção psicanalítica. Ao contrário do animal que não ‘deseja’ – necessita, a violência humana porta a marca de um desejo (MOREIRA *et al.*, 2009, p. 681).

O desejo de eliminar a fonte de frustração ou tensão parece lançar mão do aparato cognitivo para traçar planos de ação para que a pulsão se manifeste mesmo que parcialmente. Dentro desta lógica, o abrandamento de consequências significativas para os atos hostis, parece reduzir ainda mais os limites entre o desejo e sua realização/manifestação. Portanto, parecem estar envolvidos no fenômeno da violência, elementos

constitucionais da subjetividade do sujeito (baixa tolerância à frustração, pautada no princípio do prazer) e elementos ambientais (possibilidade de gratificação excessiva e ausência de consequências proporcionais aos atos de violência).

Esta configuração de elementos e práticas, características da sociedade unidimensional e do funcionamento psíquico, induzem os sujeitos às práticas que privilegiam a percepção superficial de suas frustrações, sem a possibilidade de reflexão e pensamento a respeito dos motivos e consequências destas mesmas frustrações, que se encontram subavaliadas pelo próprio sujeito. Nas situações de hostilidade e violência, é possível encontrar elementos que sustentam a hipótese em questão.

Obviamente não seria esperado encontrar “boas notícias”, entretanto, chama a atenção o grande número deste tipo de informação relacionada a violência, o que demonstra que os eventos violentos atrelados ao cotidiano educacional se evidenciam. Além do mais, se pode compreender que a Psicanálise não propõe nenhuma fórmula mágica capaz de explicar todos os motivos das situações violentas e hostis que se manifestam nas instituições de ensino. Desta forma, elementos da teoria psicanalítica auxiliam na compreensão, mas não esgotam os assuntos, as reflexões e as possibilidades de intervenção. O inconsciente freudiano é fugidivo, ele tem em sua medula um “enigma” e é, portanto, inconsistente; nenhuma “verdade” sobre ele – o que quer que seja comunicável sobre ele – basta (FORBES, 2013, p. 12).

Considerados inerentes à natureza humana os elementos de hostilidade e violência, estas características se fazem presentes, estando mais ou menos sob controle, mascaradas ou sublimadas, em todas as parcelas da população. Em consequência dessa mútua hostilidade primária dos seres humanos, a sociedade civilizada se vê permanentemente ameaçada pelo risco da desintegração. O interesse pelo trabalho em

comum não a manteria unida; as paixões instintivas são mais fortes que os interesses razoáveis (FREUD, 1930/1996, p. 70).

A atribuição de papéis e tarefas entre os elementos constitutivos das estruturas de ensino denotam que, por uma questão de desempenho de função e de demandas específicas, as partes envolvidas precisam se empenhar na realização das tarefas que lhe cabem, sob o risco do processo todo de ensino e aprendizagem entrar em colapso (AQUINO, 1998). Neste contexto, a Psicanálise também defende que determinadas posturas devem ser desempenhadas por personagens específicos, também sob o risco de os processos serem boicotados, deturpados ou falhos. A eliminação das paixões, ou melhor, as tentativas de eliminá-las, não solucionaram as questões mais conflituosas e presentes nas relações de ensino e aprendizagem, assim como a racionalização técnica também não o fez. Cabe, portanto, a hipótese de que estes aspectos passionais não podem ser negligenciados nem inteiramente sufocados.

Tanto a educação quanto a psicanálise atingiram o objetivo de sua ação caso tenham assegurado aos componentes pulsionais uma abertura a uma organização libidinal satisfatória. Nem o educador nem o psicanalista poderiam arrogar a si o direito de impor fins e objetos às pulsões do paciente ou do educando (MILLOT, 2001, p. 53).

Exprimir as pulsões é algo inevitável, o que parece ser passível de ser contornado vez por outra é o fato dessas expressões se manifestarem de tamanha intensidade e desproporção que acabem colocando em risco, físico ou não, a organização das instituições e das pessoas que as integram. Munidos destas percepções e minimamente familiarizados com alguns elementos da teoria psicanalítica, é possível a reflexão sobre as mais diversas situações, boas e ruins, que se materializam no cotidiano escolar. Para isso,

é necessária a existência de um espaço para que estas reflexões se deem e as angústias e afetos a elas relacionados sejam acolhidos e trabalhados. Sem que haja referência direta à análise e psicoterapia para todos os docentes, mas ao menos que seja garantido um espaço de reflexão que desfrute de condições para a realização deste propósito, condições materiais, temporais e simbólicas.

Tendo em vista o exposto até aqui, parece interessante nos questionarmos acerca das possibilidades de reflexão oriundas das vivências transferenciais, visando à médio e longo prazo que a relação entre quem ensina e quem aprende seja mais frutífera e menos desgastante, na medida em que ambas as partes possam participar efetivamente dos processos pedagógicos de forma que as subjetividades envolvidas sejam levadas em consideração. Cabe ressaltar que levar em consideração não é sinônimo de aceitação incondicional. Problematizar a existência de desejos e demandas inconscientes ou mesmo diferentes das permitidas nas propostas pedagógicas, figura como terreno fértil para o surgimento e para a construção de novas ideias e reinterpretações sobre as situações envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem.

Considerando os escritos de Szymanski e Rosa (2012), o aluno, ao longo do processo educativo formal, pode transferir para a figura do professor conteúdos amistosos ou hostis advindos de suas vivências anteriores e cuja percepção é de caráter inconsciente. Sendo assim, a leitura psicanalítica pontua que estes elementos transferidos não devem ser considerados direcionados/causados à figura do docente. O professor aparece como um dos primeiros substitutos das figuras parentais, principalmente, pelo fato de ocupar um lugar simbólico relacionado às regras e valores diretamente relacionados ao princípio de realidade que embasam a conduta da sociedade e contrariam o princípio de prazer. Desta forma, o professor não apenas transmite o conhecimento como também

funciona como receptáculo de diversos afetos e sentimentos arcaicos destinados originalmente às figuras parentais, servindo, portanto, como parâmetro de conduta para as crianças (SILVA, 2005). Deste modo, a percepção da dinâmica transferencial torna-se relevante para a aprendizagem do aluno e para a reflexão acerca de questões inerentes aos processos de ensino e aprendizagem.

O processo de desautorização do docente, independente dos motivos que conduziram a esta situação, acabou por retirar do professor a segurança e autonomia para lidar com as intercorrências em sala de aula, deixando-o muitas vezes assustado/acuado e aparentemente sem recursos para lidar com os fatos. “A violência se situa, assim, como uma resposta ao declínio social do mestre” (BISPO; LIMA, 2014, p. 166). Além disso, se antes a autoridade docente servia para proteger a relação dos aspectos transferenciais mais regredidos, como a hostilização e a tensão provocada pela hierarquia, hoje, sem conseguir se apropriar desta autoridade, o docente enfrenta grandes dificuldades para desempenhar suas funções (AQUINO, 1998). Os processos transferenciais sempre ocorreram no contexto educacional, a questão é que nos dias de hoje parece que estes processos permanecem em seu estado primitivo e não evoluem para posturas mais amadurecidas e construtivas na relação professor-aluno.

Nas atividades de cunho pedagógico, pode ser notado o estabelecimento de fenômenos transferenciais advindos de emoções e desejos de ambas as partes envolvidas, tanto nos docentes como também em seus alunos. Portanto é possível compreender que de maneira indissociável, as práticas pedagógicas e os fenômenos de ensino e aprendizagem trazem consigo a manifestação de uma gama de elementos afetivos, inconscientes e arcaicos; e, além disso, estes aspectos “desconhecidos” precisam ser levados em consideração, sem implicar obrigatoriamente no tratamento clínico, para auxiliar uma vinculação

entre as pessoas e os conteúdos envolvidos nas práticas educativas/formadoras no sentido de se desenvolverem de maneira mais agradável e coerente para todos (FINOTO, 2012; SILVA, 2005).

Sendo inevitável às relações humanas, os fenômenos transferenciais e contratransferenciais podem facilitar ou dificultar estas relações pedagógicas (MORGADO, 2012). Dessa forma, cabe aos profissionais envolvidos levar este fato em consideração quando se dedicam a refletir acerca dos acontecimentos que se relacionam, direta ou indiretamente, com as práticas exercidas e vivenciadas em instituições de ensino.

É preciso ressaltar que uma transferência positiva em sala de aula pode também estar na origem de uma sublimação feita com sucesso, ou seja, quando se trata de uma transferência positiva sobre o professor. Pode estar na origem de uma sublimação bem sucedida de todos os objetos de estudo e acarretar mais atividades intelectuais e uma relação positiva com o saber (FILOUX, 2002, p. 62).

Alunos e professores figuram como elementos externos e estranhos que em grande parte dos casos podem funcionar como receptáculos de elementos subjetivos inconscientes de seus companheiros de espaço (KUPFER, 2013). Deste modo, o outro carrega, mesmo que sem se dar conta, conteúdos que não lhes pertence, mas sim projeções de fantasias sobre as quais não exercem controle algum. Fantasias essas que têm chamado atenção pelo seu grau de hostilidade e de falta de preparo das instituições em lidar com elas.

Na constituição psíquica dos sujeitos, o conflito entre as pulsões é motor de suas relações. Cada um com sua especificidade, Eros e Thanatos encontram-se na raiz dos conflitos humanos e a vida se manifesta como resultante destes conflitos. As diversas situações que se manifestam nas

adjacências das instituições de ensino carregam elementos eróticos (advindos de Eros, que visam construção e crescimento) e Thanáticos (inerentes à Thanatos, objetivando a desintegração e o retorno ao grau zero de tensão). As expressões do desejo de aprender e cooperar podem ser citadas como manifestações da pulsão de vida em ambientes escolares, assim como situações de patente desinteresse e hostilidade podem simbolizar a influência da pulsão de morte em sua busca pela desintegração e retorno ao inanimado. (KEHL, 1987).

Destinados a receber transferencialmente afetos de seus alunos, os professores encontram em suas práticas um elemento a mais que pode ou não facilitar o processo de transmissão do conhecimento. Possibilitar os processos de sublimação, auxiliando o sujeito a lidar com as onipresentes frustrações da realidade só é viável na medida em que alunos e docentes conseguem formar uma parceria, cooperando e compartilhando objetivos comuns. Na óptica psicanalítica, a formação de tal relação não depende apenas da boa vontade dos envolvidos e dos aspectos conscientes de cada um dos envolvidos, mas é grandemente influenciada por elementos inconscientes.

Pais e responsáveis precisam renunciar a desejos e expectativas irreais para refletirem sobre o fato de que seus filhos são pessoas com qualidades e limitações que precisam ser trabalhadas para que eles se adaptem à realidade e ocupem lugar coerente e responsável na sociedade. Precisam dar conta de um afastamento de seus filhos para que eles possam realmente se apropriarem dos ambientes de ensino. Precisam acreditar na educação e na capacidade/autoridade dos profissionais aos quais designam o cuidado de seus filhos. Precisam abrir mão de uma parcela de seu tempo, de sua energia e de seu “sossego” para acompanharem o percurso que seus filhos fazem, além de corrigi-los e auxiliá-los quando necessário.

Alunos precisam renunciar às satisfações imaturas para entrarem em contato com conteúdos dos quais necessitarão em seu futuro. Precisam também submeter-se à “vontade” de outras pessoas (professores, educadores, pais, etc.), renunciando à satisfação imediata de seus desejos em nome de aquisições a médio e longo prazo. Abdicar do conhecido para dar espaço para o novo. Investir sua energia em tarefas que, em um primeiro momento, parecem não fazer tanto sentido, lidar com a frustração do não saber e com a dificuldade de passar para a condição de saber como proceder.

A dessublimação institucionalizada parece, assim, ser um aspecto da “conquista da transcendência” conseguida pela sociedade unidimensional. Assim como essa sociedade tende a reduzir e até absorver a oposição (a diferença qualitativa!) no âmbito da política e da cultura superior, também tende a fazê-lo na esfera instintiva. O resultado é a atrofia dos órgãos mentais, impedindo-os de perceber as contradições e alternativas e, na única dimensão restante da racionalidade tecnológica, prevalece a Consciência Feliz (MARCUSE, 1979, p. 45).

O inegável progresso tecnológico desfrutado nos dias de hoje, traz consigo o preço a ser pago pela obsolescência e velocidade de bens, serviços e informações. O comprometimento psíquico e, conseqüentemente, da saúde das pessoas e de suas relações, se manifesta cotidianamente. Ideais deturpados de liberdade, associados à voracidade e ao desejo de onipotência, inerentes ao humano (KLEIN, 1996) são utilizados para justificar e incentivar condutas de consumo e posturas frente à realidade. Ao longo da vida do sujeito, tais práticas acabam por influir em sua subjetividade, desencadeando maneiras distintas de lidar com as vicissitudes da realidade.

Tendo em vista que diversos elementos da sociedade e da cultura podem influenciar, mesmo que indiretamente, a subjetividade de seus membros (POSTMAN, 1999-2005) vale supor que este tipo de influência também se expresse nas práticas educativas e nas diversas comunicações existentes nestas práticas. A insegurança típica do adolescente, acerca do próprio corpo e de suas relações sociais, ainda é um fator que intensifica a reação do indivíduo à inveja e pode levar o jovem a ter uma resposta agressiva à pressão para corresponder ao ideal de beleza amplamente difundido.

Outro elemento a se levar em consideração diz respeito ao uso de drogas, o que apresenta grande relação com a baixa tolerância à frustração presente no funcionamento de acordo com o princípio do prazer. Além disso, a venda de substâncias ilícitas figura, para muitos, como a maneira mais coerente (se não a única) para que seja possível ter acesso aos bens de consumo e serviços disponíveis em nossa cultura.

Considerações Finais

Neste texto quisemos verificar a possibilidade de um entendimento mais amplo sobre as variáveis envolvidas nas práticas pedagógicas. As relações que se estabelecem dentro da escola são fruto de ações nem sempre conscientes. As ações de sublimação e dessublimação das pulsões, bem como da transferência de que os professores são alvo por parte de seus alunos, são alguns dos aspectos que podem condicionar o relacionamento entre as partes constituintes do processo educativo.

A capacitação dos profissionais da área educacional mediante o contato com elementos e conceituações psicanalíticas pode figurar como um complemento para que as dinâmicas inerentes às instituições de ensino

possam ser repensadas, de maneira interdisciplinar e integrando as diversas instâncias envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem. Cabe ressaltar que não se trata de transformar o docente em psicanalista e, muito menos, em terapeutizar as relações de ensino, mas sim fornecer uma nova perspectiva para se refletir acerca dos fenômenos inerentes às situações de ensino.

A educação só tem sentido quando é capaz de despertar dúvidas em quem aprende, fazendo com que os sujeitos elaborem hipóteses e tenham sua curiosidade mobilizada em função do que aprendem. Quando isso não ocorre, o valor da educação passa a ser questionado, tanto por quem aprende quanto por quem ensina, o que por sua vez dá margem a atitudes perigosas, como o desinteresse, a desmotivação e a violência.

As manifestações de violência, tão presentes nas escolas na atualidade, podem ser atribuídas às questões relacionadas à “diferença de interesses” entre alunos e professores, assim como diferenças entre os próprios alunos, os quais, para lidar com quaisquer intercorrências oriundas desta divergência de pontos de vista, lançam mão de atitudes de confronto – mesmo que indireto – e intimidação. Neste contexto, é possível perceber que a tolerância, à presença do outro e suas necessidades, é baixa, culminando em reações passionais para que as possíveis frustrações advindas deste convívio sejam extirpadas e eliminadas. Seja na figura do docente, seja na figura do colega de escola, considerado – por algum motivo – diferente e ameaçador, existe um trabalho (coletivo, na maioria das vezes) para que este elemento que figura como ameaça e frustração seja punido e excluído do convívio do grupo, mostrando sua fragilidade frente ao suposto poder de retaliação de um grupo de pessoas que “se sentiram incomodadas” pela figura do docente ou mesmo do “diferente”.

Tendo em vista o exposto, parece fazer sentido afirmar que a qualidade das relações transferenciais também influi na qualidade destes

processos de ensino e aprendizagem, o que coloca o professor como peça chave para os desdobramentos do ensino, podendo funcionar como figura capaz de facilitar ou dificultar o desempenho acadêmico, dependendo dos afetos que lhes são depositados e de como lida com este inevitável aspecto da subjetividade humana evidenciado pela Psicanálise. Docentes que se sentem acuados e vitimizados são fruto de um contexto no qual aspectos sociais e psíquicos entram em ressonância, acarretando a manifestação de elementos arcaicos do inconsciente dos docentes no que se refere ao medo e à sensação de falta de recursos.

Referências

AQUINO, J. G., A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos CEDES**, v. XIX, n47, Campinas, Dezembro 1998. Disponível em <https://bit.ly/36w8dDI>. Acesso em: 20 de ago. de 2019.

BISPO, F. S.; LIMA, N. L. A violência no contexto escolar: uma leitura interdisciplinar *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.30, n.02, p.161-180, Abril-Junho 2014. Disponível em <https://bit.ly/2q5rwD8>. Acesso em: 13 de ago. de 2019.

FILLOUX, J. C. **Psicanálise e Educação**. São Paulo: Editora Expresso e Arte, 2002.

FINOTO, B. A. da S. Identificação e adoecimento: quando o inconsciente atrapalha os estudos. **Anais...** Maringá: UEM, 2012, p. 1-5. Disponível em: <https://bit.ly/2C0ZY4q>. Acesso em: 15 de ago. de 2020.

FORBES, J. **Inconsciente e responsabilidade**: psicanálise do século XXI. Barueri: Manole, 2012.

FREUD, S. (1930 [1929]) Mal-estar na civilização. *In*: FREUD, S. **Obras psicológicas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XXI.

GITLIN, T. **Mídia sem limites**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

KEHL, M. R. A psicanálise e o domínio das paixões. *In*: NOVAES, A. (org.). **Os sentidos da paixão**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. p. 469-496.

KLEIN, M. O papel da escola no desenvolvimento libidinal da criança (1923). *In*: **Amor, culpa e reparação e outros trabalhos (1921-1945)**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

KUPFER, M.C. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. 4ª ed. São Paulo: Escuta, 2013.

LASCH, C. **O mínimo eu**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

MILLOT, C. **Freud antipedagogo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

MOREIRA, A. C. G *et al.* Quem tem medo do lobo mau? Juventude, agressividade e violência. **Rev. latinoam. psicopatol. fundam.** [online]. 2009, vol.12, n.4, pp. 677-697. ISSN 1415-4714. Disponível em: <https://bit.ly/3279Xj3>. Acesso em: 01 de set. de 2020.

MORGADO, M. A. **Da sedução na relação pedagógica: professor-aluno no embate com os afetos inconscientes**. 3 ed. São Paulo: Summus, 2012.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999.

POSTMAN, N. **Tecnopólio**: a rendição da cultura à tecnologia. São Paulo, Editora Nobel, 2005.

SZYMANSKI, M. L. S.; ROSA, A. C. D. O desejo do aluno no processo de ensino aprendizagem. In: Seminário de pesquisa em educação da Região Sul. **Anais da IX ANPEDSUL**. Caxias do Sul: USC, 2012.

VIEIRA, M.A. **A ética da paixão**: uma teoria psicanalítica do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

Parte II

Decolonialidade, Interculturalidade e Educação

América Latina: saberes ancestrais e decolonialidade no ensino superior

Sueli do NASCIMENTO³⁰

[...] no puede ser pensado sin considerar las estrategias políticas contextualizadas, como tampoco sin asociarlo a las políticas culturales de identidad y subjetividade.³¹ (WALSH, 2002, p. 117-118)

Introdução

A proposta desta discussão é o início de um projeto latino-americano focado nos saberes ancestrais e na decolonialidade no ensino superior. Acredita-se, por estes meios, na aproximação dos povos indígenas e em um programa que possa constituir uma filosofia de vida, de educação para dimensões sutis no que concerne à alma – ao que miticamente chamamos de *enigma da vida* - ao adentrar a floresta e a cultura que ali

³⁰ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Campus de Marília. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Ética e Sociedade (Gepees/Unesp). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS/Unidade Paranaíba-MS); Docente do Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium – UniSALESIANO, Campus Araçatuba/SP - e da Rede Pública Municipal de Ensino de Birigui/SP. E-mail: sueli.nascimento@unesp.br

³¹ [...] não pode ser pensado sem considerar estratégias políticas contextualizadas, nem sem associá-lo às políticas de identidade cultural e subjetividade. (Tradução nossa).

<https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-212-3.p165-186>

existe e resiste. Tais aspectos nos aproximam da (re)existência,³² ou seja, da força simbólica apresentada por rituais, hábitos e costumes, para os indígenas sinônimo de privilegiar o estar vivo.

Não se pretende romantizar contextos, como o distanciamento da escrita e/ou a dimensão burocrática, nem o controle sobre o outro ou a importância da transmissão dos conhecimentos pela oralidade. O intuito é dialogar eticamente sobre dois horizontes que se entrecruzam. Deles tomamos emprestada a palavra interculturalidade, para, com ela, apresentar o cuidado com o olhar sobre os povos indígenas.

E é exatamente sob esse olhar cuidadoso que a reflexão epistemológica e vivencial manifesta a voz na aldeia – a conversa repleta de “*ensinagem*”, termo utilizado para expressar o poder medicinal das plantas da floresta, do alimento que se faz, dos rituais, do sol como mestre do horário e dos encantados (dos que já se foram desta vida), aspectos que relacionam o entorno com os saberes ancestrais e que possibilitam discussões pertinentes à nossa condição ontológica.³³

O processo denominado “interculturalidade” nos permitirá ‘dialogar’ com as etnias indígenas, pois ela constituirá o meio para entendermos a dimensão simbólica na leitura do trovão, de uma pedra que encontramos no caminho, da chuva que se associa a comportamentos humanos, retratando um pensar-reflexivo a partir de uma simbologia que se contrapõe à cultura ocidental.

Nesta perspectiva, não cabem contrapartidas culturais, pois nada há que se pareça com a valorização ou não do trovão, da pedra ou da chuva

³² Termo apropriado da seguinte citação: “No es de olvidar que mientras el silenciamiento ha sido empleado históricamente como un dispositivo de disciplinamiento y dominación, el silencio estratégico ha sido parte, también a lo largo de la historia, de las prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. (WALSH, 2017, p. 25).

³³ Ontologia (do grego *ontos* "ente" e *logoi*, "ciência do ser"): existência do ser.

que cai. O que observamos é certamente uma distância entre a cultura indígena e a cultura europeia, situado em meio urbano ou aculturado à la ocidental a respeito do cosmos. Diferentemente dos primeiros, estes últimos não têm um envolvimento com a natureza como o têm os indígenas, o que significa, por parte dos segundos, um não-envolvimento emocional com os fatos naturais.

Por consequência, não há como encontrar neles o ‘espírito’ nos rios, nas casas, enfim, segundo Hall, o sistema pode estereotipar este cenário emblemático com a representação desses povos e retificar de forma reducional a folclorização e a exotização da diferença, e poderá coisificar a narrativa:

[...] como é contada e recontada nas histórias e nas literaturas nacionais, na mídia e na cultura popular. Essas fornecem uma série de histórias, imagens, panoramas, cenários, eventos históricos, símbolos e rituais nacionais que simbolizam ou *representam* as experiências partilhadas, as perdas, os triunfos e os desastres que dão sentido à nação. Como membros de tal “comunidade imaginada”, nos vemos, no olho de nossa mente, como compartilhando dessa narrativa (HALL, 2015, p. 31).

O cuidado inicial, manifestado nesta introdução, deve ser mantido também ao se analisar e contar as histórias desses povos “na continuidade, na tradição e na intemporalidade”, que é onde eles situam a “natureza das coisas”.

O presente estudo se conecta com a formação de professores e, conseqüentemente, com as práticas pedagógicas, para um encontro entre a estética e a ética que concerne, na situação hipotética em que nos

colocamos, a um povo ‘formado’ que ou exclui ou pelo menos não inclui o outro, nem entende seu modo de ser.

O contexto requer uma conversa pontual, com amor e respeito, com o espírito da terra, da natureza e do cosmos, em um diálogo com os saberes ancestrais. Diálogo, como escreve Karai Miri Poty:

Que debemos mantener siempre encendido el fuego del corazón para que reviva el espíritu de la palabra, pues solo así podremos reencontrarnos con los demás, con los otros. Pero sobre todo, podremos reencontrarnos con nosotros mismos... Que el espíritu de la palabra, que da vida al fuego del corazón, hará posible que podamos conversar con amor y con respeto, con el espíritu de la tierra, de la naturaleza y el del cosmos (*apud* ARIAS, 2011, p. 10).³⁴

Os ensinamentos guaranis, aqui descritos, relacionam a sabedoria do coração. posicionando-se, enquanto estratégia cosmo-existencial, para a luta, em uma inquietude permanente que estimula a partilha pela transformação de si mesmo, e a incansável busca por novas maneiras de ser e de viver, em um respeito aos saberes ancestrais.

Nosso objetivo é descrever a importância do debate sobre os povos indígenas na universidade em uma perspectiva intercultural e decolonial para uma possível relação conceitual entre ancestralidade, formação, saberes e práticas docentes.

³⁴ Que devemos manter sempre o fogo do coração aceso para que o espírito da palavra reviva, porque só assim poderemos redescobrir os outros, com os outros. Mas, sobretudo, poderemos nos redescobrir ... Que o espírito da palavra, que dá vida ao fogo do coração, nos permita conversar com amor e respeito, com o espírito da terra., natureza e a do cosmos (*apud* ARIAS, 2011, p. 10 – Tradução nossa).

Por um olhar decolonial no ensino superior: ancestralidade e saberes

Adentrar o espaço acadêmico é, por si, um repensar indissoluvelmente relacionado ao pensamento e à crítica, entre conteúdos preestabelecidos, “esperançar” por novos olhares a formação e a prática docente, de justiça e de ‘vida integral’ (total realização do ser humano), que Dussel (2012, p. 632) explica estar na “dimensão físico-biológica, histórico-cultural, ético-estética e até mesmo místico-espiritual”. Daí a importância sobre:

[...] o outro que habita em nós - medos, faltas e falhas. Todavia, se o reconhecimento dessas dimensões não ocorre ou elas não são levadas em consideração, a tendência é acarretar violências incontroláveis e conflitos contra os outros, contra a polis, na verdade, contra si mesmo (CARVALHO, 2016, p. 204-205).

Momento de se refletir sobre a complexidade do pensamento decolonial no que cerne à “colonialidade” no fundamento do novo padrão de poder e no movimento que fundou um modo de existência social chamado “modernidade”, momento em que se acredita, no contexto de pesquisa, deva intervir o papel da ética enquanto defensora da vida integral, ou, mais especificamente, no ponto em que o Outro – cansado de ser excluído - deva ser incentivado a buscar por sua libertação. Para que isso ocorra, porém, será necessária a tomada de consciência freireana, que requer outro sistema ético e outra história de vida.

Tal assertiva nos remete ao questionamento formulado por Quijano: “Por que e como a colonialidade do poder produziu o

des/encontro entre nossa experiência histórica e nossa perspectiva principal de conhecimento e, conseqüentemente, frustrou as intenções de solução eficaz de nossos problemas” (2006, p. 75), colaborando para a invisibilidade dos sujeitos que poderíamos relacionar como povos indígenas?

Krenak já mencionava essa invisibilidade ao ser questionado pela repórter, em entrevista (1989), com a pergunta: “Então Krenak, quem é você?” Sua resposta:

Eu sou Ailton Krenak. Sou filho de uma pequena tribo originária da região do Vale do Rio Doce. Nosso território tradicional se estende do litoral do Espírito Santo até entrar um pouco no sertão de Minas. Neste século XX, nós tivemos uma reserva delimitada pelo governo brasileiro. Os vários grupos do povo Krenak foram presos nessa reserva em 1922. Eu nasci em 1953; então, já sou filho da geração dos Krenak do cativo. Os Krenak livres viveram até 1922 (KRENAK, 2015, p. 80).

Observe-se a voz que se manifesta em relação à cultura e à resistência dos povos indígenas, perspectiva que abre espaço para discussões entre indígenas e não-indígenas, focando principalmente, e almejando, o elo entre ancestralidade, formação, saberes e práticas docentes.

Dussel (2016, p. 163-164) declarou que “a exclusão do não europeu como critério civilizador deu à Europa uma dominação cultural e ideológica. O não europeu excluído terminou por desaparecer de toda consideração prática e teórica”. Entende-se, por Dussel (1993, p. 58-59), que “o domínio que os europeus exerceram sobre o ‘imaginário’ do nativo, conquistado antes pela violência das armas, é um processo de racionalização próprio da modernidade”. Mignolo (2017) contribuirá

significativamente nesse repensar, por admitir a necessidade de um projeto para fazer ressurgir, reemergir e re-existir, tanto o nativo quanto seu “imaginário”, ou melhor, sua “cultura”.

É nesse desigual cenário histórico que se insere a tarefa da universidade, local do saber, para fazer frente a conceitos e preconceitos. Cabe-lhe, segundo escrevia Freire (1981, p. 92), analisar se a educação tem contribuído para a libertação, porque “[...] é na intersubjetividade, mediatizada pela objetividade, que minha existência ganha sentido”. O sentido de contribuir para a tomada de consciência dos sujeitos se faz pelo princípio da análise crítica dos acontecimentos históricos e filosóficos, pela intersubjetividade da existência coletiva em um diálogo entre ancestralidade, formação, saberes e práticas docentes na humildade de um aprender juntos pedagogicamente freireano.

Somos a mesma América: formação e prática docente

Para intervir com um pensamento decolonial não há como evitar polêmicas. Há, necessariamente, que abordar “epistemologias fronteiriças” e caracterizar a “diversidade de formas críticas de pensamento analítico”. É o que observa Mignolo:

[...] a lógica da racialização que surgiu no século XVI tem duas dimensões -ontológica e epistêmica - e um só propósito: classificar como inferiores e alheias ao domínio do conhecimento sistemático todas as línguas que não sejam o grego, o latim e as seis línguas europeias modernas, para manter assim o privilégio enunciativo das instituições, os homens e as categorias do pensamento do Renascimento e a Ilustração europeias (2017, p. 17-18).

Por exemplo, ainda segundo o autor, “no momento em que os ibéricos conquistaram, nomearam e colonizaram a América (cuja região norte, ou América do Norte, os britânicos colonizarão um século mais tarde), encontraram um grande número de diferentes povos” (2017, p. 17-18).

Eis o ponto que requer, como já mencionado, olhar cuidadoso. Este ponto constitui o ápice deste contexto e é de suma relevância no que concerne à conexão entre ancestralidade, formação, saberes e práticas docentes, pois esses povos, considerados “diferentes”, possuíam e possuem aspectos culturais específicos que constituem sua história, linguagem, memória e identidade.

Dentre eles, “astecas, maias, chimus, aimarás, incas, chibchas, etc., trezentos anos mais tarde, todos eles reduziam-se a uma única identidade: índios” (QUIJANO, 2005, p. 127). Acredita-se na possibilidade de que tenha sido nesse trilhar epistemologicamente vivenciado que se constituíram as inúmeras etnias que se ‘ressignificaram’ em sua própria construção.

Nesta perspectiva, a construção de nossa formação e prática docente não acontece “isolada do mundo, senão na práxis dos homens dentro da história. Por implicar a relação consciência-mundo, envolve a consciência crítica desta relação” segundo (FREIRE, 1981, 79-80). E isto constitui o exato contexto que nos faz indagar como a formação influencia nossa prática e como poderíamos reestruturar uma prática a partir de outras possíveis formações, em um contínuo e ininterrupto respeito pela ancestralidade e pelos saberes dos originários.

Representaria isso interferir no projeto decolonial e/ou significaria colaborar com um novo modo de pensar junto?

As discussões propostas são um expoente para novas práticas advindas de formações destinadas a criar um elo entre os saberes e a ancestralidade na universidade, enquanto ciência epistemológica e vivencial, possibilidade de uma educação que instigue os sujeitos, como já mencionado, a *ressurgir, a reemergir e a re-existir*, o que demanda consciência e atitude críticas para perguntar e se repensar: Somos a mesma América?

Discussões

[...] la diferencia colonial permite entender la densidad diacrónica y la constante re-articulación de la diferencia colonial aún hoy, en un mundo regido por la información y la comunicación y por un colonialismo global que no se ubica en ningún Estado-Nación em particular. (MIGNOLO, 2000. p. 20).³⁵

O autor dá a entender que a diferença colonial ainda nos assombra, pois a informação e a comunicação são regidas por um colonialismo global que não se situa em nenhum Estado-nação particular. Nessa articulação opressiva, a visão dos povos indígenas continua vinculada à visão estereotipada de serem ‘preguiçosos e indolentes’, ou dos que ‘não gostavam de trabalhar’. Segundo Munduruku (2012, p. 29), continua a prevalecer a “violação à organização social e à soberania dos povos indígenas”.

³⁵ “[...] a diferença colonial permite-nos compreender a densidade diacrónica e a rearticulação constante da diferença colonial ainda hoje, em um mundo regido pela informação e comunicação e por um colonialismo global que não se situa em nenhum Estado- Nação em particular” (MIGNOLO, 2000. p. 20, tradução nossa).

A ruptura desse paradigma só poderá ocorrer por meio do pensamento e de uma atitude decolonial, que, segundo Mignolo:

[...] abre um novo modo de pensar que se desvincula das cronologias construídas pelas novas *epistemes* ou paradigmas (moderno, pós-moderno, altermoderno, ciência newtoniana, teoria quântica, teoria da relatividade, etc.). Não é que as *epistemes* e os paradigmas estejam alheios ao pensamento decolonial. Não poderiam sê-lo; mas deixaram de ser a referência da legitimidade epistêmica (2017, p. 15).

Emerge, admitido este aspecto, a necessidade de uma relação à leitura e à interpretação crítica, indispensável no âmbito acadêmico de formação para uma possível prática pedagógica decolonial. Ousa-se, neste quesito, chamar à discussão o campo do ensino e pesquisa, visto que, segundo Bosi (2016, p. 313), devemos nos afastar de riscos ideológicos em que o *puro tecnicismo* e o *puro historicismo* “têm consequências especialmente graves no nível interpretativo”, gerando, conseqüentemente, uma “técnica *neutra* e opressão ideológica” nos pesquisadores quando se reflete sobre a dialética da colonização.

Trata-se de ‘desconstruir’ o produto do domínio do poder que, de acordo com Santos (2011, p. 266-267), vem de “qualquer relação social regulada por uma troca desigual. É uma relação social porque a sua persistência reside na capacidade que ela tem de reproduzir desigualdade”, incluindo “a ação e a vida”, “os projetos e as trajetórias pessoais e sociais”, impulsionando uma *educação desigual*.

O estudo que aqui propomos preza por uma educação decolonial, que consiste em “*superar a mera posição teórico-cúmplice da filosofia com o sistema vigente que gera vítimas*” (DUSSEL, 2012, p. 321). Acreditamos poder estabelecer com os povos latino-americanos, indígenas e não-

indígenas, um processo libertador e emancipatório através do diálogo. Através dele, os sujeitos compreenderiam a história latino-americana não somente caracterizada pela parcialidade e precariedade dos Estados-nação, mas principalmente pelo conflito que se estabeleceu entre as suas sociedades.

Dussel é mais específico a respeito:

‘Interpretar’ o mundo em uma exclusiva posição teórica pressupõe aceitar o sistema dado a partir de seu próprio horizonte. Transformar (ou ação transformadora de normas, ações, instituições, sistema de eticidade) é o que se propõe a “razão ético-crítica”. Isto não significa que se deva abandonar toda filosofia; significa que se deve superar a mera posição teórico-cúmplice da filosofia com o sistema vigente que gera vítimas, e comprometer-se praticamente com estas vítimas a fim de colocar o caudal analítico da filosofia ético-crítica (que é a plena valorização da filosofia) em favor da análise das causas da negatividade das vítimas e das lutas transformadoras (libertadoras) dos oprimidos e excluídos (2012, p. 321).

Indubitavelmente, tanto Dussel (2012) quanto Santos (2011) afirmam que as formas de poder são trocas desiguais, que produzem oprimidos e excluídos, incluindo a pesquisa científica, tão emergencial e concisa. Entretanto, não resta outro recurso senão a “pesquisa científica” para tornar possíveis as contribuições sociais e suas relações, desde que tenham por propósito, declara Santos (2011, p. 286), conscientizar esta “sociedade produtora de mercadorias”.

Indagar e, conseqüentemente, repensar sobre é a inquietude que se mencionou anteriormente, para ir contra a *coisificação das pessoas* que Santos (2011, p. 286) correlaciona com a “personificação das coisas”, ou seja, com os resquícios coloniais que sobrevivem, infelizmente, no âmbito

educacional e que multiplicam uma troca desigual nas relações, marcadas ou destacadas, no presente estudo, entre ancestralidade, formação, saberes e práticas docentes.

Almeja-se, nesta discussão, do ponto de vista epistemológico e no âmbito vivencial, “desconstruir”. Na prática, como tarefa da universidade, isto significa combater a perspectiva expressa por Quijano (2005), segundo a qual “o não-europeu é percebido como passado”, oprimido.

Significa combater o que Freire (1980, p. 59) considera ser colonizador (e seus descendentes), um cidadão não solidário com os oprimidos senão quando deixa de os olhar como uma categoria abstrata e os vê como pessoas injustamente tratadas, privadas de suas palavras, de quem se abusou ao venderem seu trabalho.

Significa ‘desconstruir’ um padrão de poder imposto, que, segundo Quijano (1999, p. 102), tem como eixos que impulsionam a dominação:

[...] la existencia y la reproducción continua de esas nuevas identidades históricas, así como la relación jerarquizada entre tales identidades en cada instancia de poder: económica, social, cultural, intersubjetiva, política. Debido a eso las instituciones y los mecanismos de dominación social, los subjetivos y los políticos en primer lugar, tenían que ser diseñados y destinados, ante todo, para la preservación de ese nuevo fundamento de clasificación social (1999, p. 102).³⁶

³⁶ [...] a existência e reprodução contínua dessas novas identidades históricas, bem como a relação hierárquica entre tais identidades em cada instância de poder: econômica, social, cultural, intersubjetiva, política. Por isso, as instituições e os mecanismos de dominação social, subjetivos e políticos em primeiro lugar, deveriam ser concebidos e destinados, sobretudo, à preservação desse novo fundamento da classificação social (, 1999, p. 102, tradução nossa).

A esta dominação, Nelson Maldonado-Torres (2006, p. 106) chamará de '*dinâmicas de poder de caráter preferencial*', referindo-se "al proceso en el que el sentido común y la tradición están marcados por las dinámicas del poder que son preferentes en carácter: discriminan a la gente y se dirigen a las comunidades", enquanto essa colonialidade "sugiere que el Ser milita contra la existencia misma de uno" (2006, p. 104).³⁷

O caminho proposto pelo processo ação-reflexão-ação não é findável neste estudo e não pretende ser, pois, como afirma Dussel, para "crescer é necessário amadurecer", e este processo, aqui proposto, é longo e complexo; exige de todos/as os/as envolvidos/as, incluindo leitores/as, *tempo, estudo, reflexão*.

Tal como escreve Dussel (2006, p. 55), trata-se de um processo que exige "retorno a los textos constitutivos de la propia cultura, antes, o al mismo tiempo que el dominio de los textos de la cultura moderna hegemónica".³⁸ O autor (2005, p. 45) colabora, especificando "como punto de partida de la Modernidad 'fenómenos intra-europeos, y el desarrollo posterior, que no necesita más que Europa para explicar el proceso'.³⁹

Nesta discussão, além de se analisar o ponto de partida sobre a modernidade, "no negamos la razón, en otras palabras, sino la irracionalidad de la violencia generada por el mito de la modernidad",

³⁷ Nelson Maldonado-Torres (2006, p. 106) chamará essa dominância de '*dinâmica de poder de caráter preferencial*', referindo-se a "o processo em que o senso comum e a tradição são marcados pelas dinâmicas de poder que são preferidas em caráter: eles discriminam contra pessoas e comunidades-alvo", enquanto essa colonialidade "sugere que Ser milita contra a própria existência" (2006, p. 104, tradução nossa).

³⁸ Como afirma Dussel (2006, p. 55), trata-se de um processo que exige "o retorno aos textos constitutivos da própria cultura, antes, ou ao mesmo tempo que o domínio dos textos da cultura hegemônica moderna. (Tradução nossa).

³⁹ O autor (2005, p. 45) colabora, especificando "como ponto de partida dos fenômenos intraeuropeus da Modernidade, e posterior desenvolvimento, que não precisa mais do que a Europa para explicar o processo" (Tradução nossa).

mencionado por Dussel (2001, p. 69; 58) e que “...desarrolla un mito irracional, una justificación de la violencia genocida” nos povos.⁴⁰

Nesse contexto, além dessa consciência da irracionalidade gerada violentamente, pretende-se também *reconceituar e fundar estruturas* que darão significado ao movimento indígena, mas também de elaborar um projeto que não se justifique mais pela violência, mas que, segundo sugere Walsh, esteja condicionado:

[...] a cambios profundos a este orden. Su afán no es simplemente reconocer, tolerar ni tampoco incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructura establecidas. Por el contrario, es interrumpir desde la diferencia en las estructuras coloniales del poder como reto, propuesta, proceso y proyecto; es hacer reconceptualizar y refundar estructuras que ponen en escena y relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir (WALSH, 2012, p. 119).⁴¹

O estudo não se poderá caracterizar como um combate contra a modernidade e, muito menos, contra os estudos ocidentais, “sino como una manera de pensar críticamente la modernidad desde la diferencia

⁴⁰ Nesta discussão, além de se análise ou ponto de partida sobre a modernidade, “não negamos a razão, ou seja, a irracionalidade da violência gerada pelo mito da modernidade”, citado por Dussel (2001, p. 69; 58) e que "... desenvolve um mito irracional, uma justificativa para a violência genocida" (Tradução nossa).

⁴¹ [...] a mudanças profundas nesta ordem. Seu desejo não é simplesmente reconhecer, tolerar ou incorporar o que é diferente dentro da matriz e estrutura estabelecidas. Pelo contrário, é interromper a diferença nas estruturas coloniais de poder como desafio, proposta, processo e projeto; É reconceituar e reencontrar estruturas que encenam e relações equitativas de lógica, práticas e diversas formas culturais de pensar, agir e viver (WALSH, 2012, p. 119, tradução nossa).

colonial” (MIGNOLO, 2000, p. 08)⁴² e, ao se pensar por esta perspectiva, revisar nosso pensar e agir.

Isto comporta repensar a formação e a prática docente para finalmente as relações e as práticas equitativas se tornarem substancialmente epistêmicas e vivenciais, permitindo que se aliem a ancestralidade e os saberes de diferentes formas culturais, que significativamente contribuirão para o nosso pensar, agir e viver, aproximando-nos ética e esteticamente de um novo olhar sobre a temática abordada.

Trata-se de criar um novo ‘contexto’, que Mignolo (2000, p. 08) caracteriza como “una epistemología fronteriza que, desde la subalternidad epistémica, reorganiza la hegemonia epistémica de la modernidad. Esta epistemología fronteriza puede pensarse como descolonización, o si se quiere, como de-construcción desde la diferencia colonial”.⁴³

Aspectos que não se distanciam cientificamente de novas discussões, mas impulsionam o ininterrupto aprofundamento dos conhecimentos, das cosmologias e práticas cotidianas indígenas, combatendo, assim, a desumanização, a dominação, a opressão, a inferiorização e a subordinação dos povos.

O desafio de todo esse processo são as brechas de ‘*ordem colonial moderna*’ que minam a estrutura do poder, ou da cultura dominante.

⁴² Ou este estudo não pode ser caracterizado como um combate à modernidade e, muito menos, contra os estudos ocidentais, “mas como uma forma de pensar criticamente a modernidade a partir da diferença colonial” (MIGNOLO, 2000, p. 8, tradução nossa).

⁴³ Trata-se de criar um ‘contexto’ novo, que Mignolo (2000, p. 8) caracteriza como “uma epistemologia de fronteira que, a partir da subalternidade epistêmica, reorganiza a hegemonia epistêmica da modernidade. Essa epistemologia da fronteira pode ser pensada como descolonização, ou se você preferir, como desconstrução da diferença colonial ” (Tradução nossa).

No processo que nos propomos com o termo ‘decolonialidade no ensino superior’, o “desconstruir” ou o “reconstruir” precisa levar em conta as “brechas” identificadas e denunciadas por Walsh (2017) em seus estudos, pelo fato de, apesar de tudo, continuarem a (re)padronizar, a (re)constituir, a (re)moldar a colonialidade do poder.

Isto posto e reconhecido, concordamos com o que propõe Kusch:

Por lo tanto, más que de conocimiento, aquí cabe hablar de comprensión, que supone una afinidad con el sujeto y una tendencia a afianzarlo. Es entender que esa acción tiene otro sentido que el que habitualmente le damos, que es una estructura autónoma a la cual se someten los integrantes de la comunidad (1978, p. 62).⁴⁴

Este mesmo autor afirma ainda: “Ante todo, difícilmente podrán estudiarse los símbolos aisladamente del contexto en el cual se dan. Dentro de este contexto se advierte que la significación de un símbolo se enriquece con la función que cumple dentro de la totalidad” (1978, p. 35).⁴⁵ O contexto a que o autor se refere possui um significado simbólico-vivencial, enriquecido pela função que ele desempenha em sua totalidade. Além de não distante da epistemologia, poderá romper com futuros paradigmas científicos.

⁴⁴ Portanto, mais do que conhecimento, aqui podemos falar de compreensão, o que implica afinidade com o sujeito e tendência a fortalecê-lo. É entender que essa ação tem outro sentido que aquele que costumamos dar, que é uma estrutura autónoma a que se submetem os membros da comunidade (1978, p. 62, tradução nossa).

⁴⁵ “Em primeiro lugar, os símbolos difícilmente podem ser estudados isoladamente do contexto em que ocorrem. Nesse contexto, nota-se que o significado de um símbolo é enriquecido pela função que ele desempenha na totalidade” (1978, p. 35, tradução nossa).

Considerações Finais

A complexidade do presente estudo não permite prever um ponto final. Aliás, admitimos que o que propomos são reflexões iniciais de uma pesquisa em fase de desenvolvimento, oportunizando, assim, alguns conceitos e dialogando com autores que trabalham ou estudam a temática decolonial nos países da América Latina.

A reflexão exposta sob viés de um olhar decolonial no ensino superior entre ancestralidade, saberes, formação e prática docente almeja, em tese, uma educação emancipatória, que tem como sujeitos, em especial, os povos indígenas, propondo que dialoguem nessa construção.

Em conversa com o terena Irineu⁴⁶, ele falava sobre o poder medicinal das plantas das florestas, do poder que sua avó dominava por ser uma '*koixomuneti*' (termo xamânico que compreende prática de cura entre os terena – além das questões físicas, a espiritualidade da aldeia e da colheita). Este é um exemplo a ser considerado, entre tantos outros, mas em particular no que tange às mudanças que ocorreram com a medicina moderna. Ainda hoje, segundo testemunho do Irineu, existe uma '*koixomuneti*' que mora na aldeia Ekerua, da etnia terena, e na aldeia dele – Kopenoti -, segundo ele 'batizada' como '*koixomuneti*'.

Nesse diálogo, destaca-se a busca desse indígena terena pela medicina tradicional (plantando as ervas) e pela continuidade do trabalho de sua avó na aldeia como '*koixomuneti*'. Também comentou a respeito dos alimentos tradicionais que vêm da mandioca, como: '*Hibi*' - tipo um

⁴⁶ Amigo pertencente à etnia Terena, da aldeia Kopenoti, localizada em Bauru/SP, que gentilmente colabora contando a realidade que seu povo vive e alguns costumes que aqui consideramos de suma importância (Tradução nossa).

bolo de mandioca; *'lapapé'*, pamonha de mandioca, que antigamente, como todos os povos indígenas, utilizavam o sol como relógio.

A aproximação com a ancestralidade e os saberes mencionados pela voz do indígena são um primeiro passo, hipoteticamente decolonial, para dialogar e contribuir para esta pesquisa, ainda em fase de desenvolvimento. Com ela, espera-se contribuir com a formação e a prática docente para, enfim, reconhecer e admitir que somos uma América, uma América de todos ou de muitos povos.

Referências

ALBAN, A.; GALLARDO, H.; NEIRA, A.; RESTREPO, E.; WALSH, C. **Convergências e divergências: rumo a educações e "outros" desenvolvimentos**. Bogotá, Colômbia: Minute of God University Corporation, 2017.

ARIAS, P. Corazonar la dimensión política de la espiritualidad y la dimensión espiritual de la política. **Revista de Ciências Humanas Sociais y Educación**. Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Quito, v. 10, p. 21-39, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/84701045.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2021.

SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2011.

BOSI, A. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das letras, 2016.

CARVALHO, A.B. de. **A relação professor e aluno: paixão, ética e amizade na sala de aula**. Curitiba: Appris, 2016.

DUSSEL, E. **Ética da Libertação**: na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis: Vozes, 2012.

DUSSEL, E. Eurocentrismo y modernidad (Introducción a las lecturas de Frankfurt). In: Walter MIGNOLO, W. (Comp.). **Capitalismo y geopolítica del conocimiento**. El Eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo. Ediciones del signo, Duke University, 2001.

DUSSEL, E. Europa, modernidad y eurocentrismo. *In*: LANDER, E. (Comp.) **La colonialidad del saber**. La Habana, Editorial de Ciencias Sociales. 2005. p. 41-56.

DUSSEL, E. **Filosofía de la cultura y la liberación**. México: UNAM, 2006.

DUSSEL, E. **Paulo de Tarso na Filosofia Política Atual e Outros Ensaios**. Tradução: Luiz Alexandre Solano Rossi. São Paulo: Paulus, 2016.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. *Conscientização*: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

JECUPÉ, K. W. **Todas as vezes que dissemos adeus**. São Paulo: Triom, 2002.

KUSCH, R. **Esbozo para una antropología filosófica americana**. Buenos Aires, Argentina: Castañeda, 1978.

MACAS, L. Presentación. *In*: WALSH, C. **Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Ensayos desde Abya Yala**. Quito, Abya-Yala/Instituto Científico de Culturas Indígenas. 2012. p. 5-6.

MALDONADO-TORRES, N. La topología del ser y la geopolítica del saber. Modernidad, imperio, decolonialidad. *In*: SCHIWY, F.; MALDONADO-TORRES, N. **(Des)colonialidad del ser y del saber (videos indígenas y los límites coloniales de la izquierda) en Bolivia**. Buenos, 2006.

MIGNOLO, W. Diferencia colonial y razón postoccidental. *In*: MIGNOLO, W. **La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina**. Bogotá: Instituto Pensar y Centro Editorial Javeriano, 2000.

MIGNOLO, W. Desafios Decoloniais Hoje. Tradução: Marcos de Jesus Oliveira. **Epistemologias do Sul**, 2017. p. 12-32. Foz do Iguaçu/PR, 1 (1).

MUNDURUKU, D. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. Coleção Educação em foco. São Paulo: Paulinas, 2012.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**. 2005. p.118-142. Buenos Aires, Colección Sur Sur.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina, en Santiago Castro Gómez y Oscar Guardiola Rivera (eds.). **Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial**. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 1999.

QUIJANO, A. Os Fantasmas da América Latina. Tradução: Olga Cafalcchio. *In*: NOVAES, A. (Org.). **Oito visões da América Latina**. São Paulo: Editora Senac, 2006.

WALSH, C. (De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros em el Ecuador. *In*: FULLER, N. (Ed.). **Interculturalidad y política**. Desafíos y posibilidades. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2002.

WALSH, C. **Interculturalidad crítica y (de)colonialidad**. Ensayos desde Abya Yala. Quito, Abya-Yala/Instituto Científico de Culturas Indígenas, 2012.

WALSH, C. **Pedagogías decoloniales**: Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. T. II. Quito-Ecuador: Ed. Abya-Yala, 2017, p. 25.

Aportes para uma Filosofia da Educação em Rodolfo Kusch

Adão Alves de ARAÚJO⁴⁷

Introdução

Em suas obras, Rodolfo Kusch não abordou direta e especificamente a temática da educação escolar, tendo apontado apenas algumas situações acerca de sua experiência na escola. No entanto, é possível refletir sobre a educação a partir de suas obras, uma vez que ele trata com profundidade sobre a formação do sul-americano e os processos de formação cultural dos diversos povos latino-americanos. E para além disso, a forma como o autor denuncia a alienação do homem sul-americano de sua própria cultura, diante da imposição de um processo formativo que lhe é distante e exteriorizado, criticando a promoção de uma adaptação desses povos às práticas, costumes e comportamentos da cultura europeia, traz reflexões importantes para o campo educacional principalmente no tocante a uma ética que supõe e propõe uma formação centrada na cultura originária dos povos latino-americanos.

Nesse sentido, Kusch pensa a formação do homem sul-americano como necessariamente desvinculada de práticas culturais referentes à

⁴⁷ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Campus de Marília. Docente de Filosofia na Secretaria Estadual de Ensino de São Paulo. E-mail: araujozz@yahoo.com.br

<https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-212-3.p187-204>

cultura europeia, propondo o resgate de uma sabedoria realmente originária, em que sejam valorizadas as formas de constituição de pensamento e os comportamentos locais, o **ethos** culturalmente original, de forma que toda imposição e exclusão cultural devam ser negadas. O autor enuncia a necessidade de negar qualquer iniciativa que se mostre inautêntica e busque implantar uma extensão cultural do continente europeu, um processo de europeização da América do Sul.

A educação e a problemática da negação

De acordo com os estudos de Rodolfo Kusch, negar é excluir. A negação é, assim, uma maneira de exclusão que culturalmente se deu com o processo de colonização, a imposição da cultura europeia sobre os povos da América. Ao impor-se, o colonizador excluiu a possibilidade da integração com a cultura autóctone. Negação que percorre toda a história do processo de civilização americana, seja através da imposição violenta, como também pela aculturação promovida por meio da lógica racional dos povos colonizadores, ao prescrevendo seus saberes e seus conhecimentos como universais, excluindo o outro enquanto ser cultural e existencial.

Segundo essa lógica, tem-se a premissa de que algo é sempre verdadeiro ou falso, sem a possibilidade de uma terceira opção. Assim, cultural e existencialmente considerados, os colonizadores representam a verdadeira civilização da humanidade, enquanto os povos colonizados não. Entre o ser e não-ser, não somos. Isso cria um paradoxo, pois como sujeitos, somos. Estamos aqui. Ao passo que, considerada a cultura dominante do colonizador a verdadeira, somos falsos. Negados enquanto sujeitos culturais e existenciais. No dizer de Kusch, cultura considerada

suja, herética, a própria representação das sombras, caberia ao europeu trazer a luz para a América, que

encarnava o bárbaro porque ameaçava os bens da civilização [...] Tinha um significado simbólico. Uma defesa da luz contra as sombras, na medida em que as sombras eram a negação da luz, aquilo que não alcançou e que escondeu uma ameaça, a provável afronta de um beco mal iluminado (KUSCH, 2007, v1, p. 120).⁴⁸

A negação enquanto processo de imposição sobre a cultura do outro acaba por desencadear um movimento de distorção, uma espécie de dualidade ou ambivalência cultural e espiritual, visto que esse povo tende a se sentir roubado em sua essência, em seu estar. Essa alienação ao qual Paulo Freire (1967, p. 50) chama desumanização, e que também descaracteriza o opressor em seu estar originário, uma vez que acreditando serem os salvadores, acabam por se tornarem opressores, dada a violência simbólica. Para os oprimidos, sujeitos da “redenção civilizatória” a ambiguidade resulta em uma situação de não reconhecimento da própria cultura, ao mesmo tempo que não alcançando totalmente a “civilização” do outro, tende-se a ficar à deriva da indeterminação cultural e existencial, ou seja,

mantemos uma relação impessoal com nossa cultura [...] Somos obrigados a ver essas coisas, e então as utilizamos de acordo com o que outros viram [...] “Entre o que é demonstrado como falso e o que é comprovado como verdadeiro existe um lugar para o que não é

⁴⁸ “encarnaba lo bárbaro porque amenazaba los bienes de la civilización [...] Tenía un significado simbólico. Una defensa de la luz contra las sombras, en tanto éstas eran la negación de la luz, aquello a donde ella no llegaba y que encubría una amenaza, la probable afronta de un callejón mal iluminado (KUSCH, 2007, v1, p. 120).

verificado, nem reconhecido como absurdo” [...] A lógica serve às exigências da ciência. A ciência, por sua vez, o objeto. Porém, à ciência corresponde uma face apenas do homem [...] Isto conduz ao erro de se crer, especialmente em nossos países colonizados, que não exista outra coisa [...] Porém, por acaso isto exclui a possibilidade de que grandes áreas negadas possam se converter em ciência? É o problema da América. (KUSCH, 2008, p. 108-109)⁴⁹

Assim, ao afirmar um modelo de comportamento, de ética e moral, bem como de toda a atividade produtiva e tecnológica como a ideal e necessária para todo e qualquer ser humano, de forma universalizante, esse mesmo proceder age por exclusão, tendo como parâmetro a afirmação de seus próprios preceitos e saberes. E a colonização da América comprova o esquema universalizante, fundamentado no princípio da exclusão. Ou é. Ou não é. Não somos? Como? Se aqui estamos!!! Porém, frente ao “civilizado”, o homem sul-americano é não-homem, como reflete: “Vamos pensar sobre o que significa não-homem. Já supõe outra coisa: pedra, planta, deus, gato, mesa e muitas coisas mais. E unir o homem com o não-homem, de acordo com o conhecer as trevas significa lançar o que é no que não é” (KUSCH, 2007a, p. 574)⁵⁰

⁴⁹ KUSCH, Rodolfo (2008) “mantenemos con nuestra cultura una relación impersonal. Todo lo que necesitamos como política, como filosofía, como ciencia, como religión debe desplazarse en un campo de afirmaciones. Nos obligan a ver las cosas y utilizamos entonces lo que otros han visto. [...] “Entre lo que se ha demostrado falso y lo que se ha comprobado verdadero hay un lugar para lo que no está ni verificado, ni reconocido absurdo” [...] La lógica sirve a las exigencias de la ciencia. La ciencia, por su parte, lo es de objeto. Pero, la ciencia responde sólo a una faz del hombre, ya que satisface la puesta en conciencia de lo que aparentemente no era conciente. Y esto acarrea el defecto de que se crea, especialmente en nuestros países colonizados, que no hay otra cosa que lo conciente o afirmable. ¿Pero acaso esto excluye la posibilidad de que grandes áreas negadas puedan convertirse en ciencia? Es el problema de América.

⁵⁰ Pensemos qué significa no-hombre. Supone desde ya otra cosa: piedra, planta, dios, gato, mesa y muchas cosas más. Y juntar el hombre con el no-hombre, según el saber tenebroso, significa echar lo que aquél es en lo que no es (KUSCH, 2007a, p. 574)

Para Kusch, o caminho está, então, em negar a negação e com isso tentar abrir novas possibilidades tanto para colonizado quanto para colonizador. É fato que não é possível modificar o passado de opressão e violência sofridos, mas para um presente de mobilização é necessário a libertação que passa necessariamente pelo resgate do estar-sendo e isto possibilita a liberação de todas as marcas da colonialidade que afetam nossos comportamentos e práticas sociais, psicológicas, existências, ao ponto de concordarmos em sermos roubados de nosso estar com o argumento de que, como diz Freire “a violência dos opressores instaura uma outra vocação – a de ser menos” (FREIRE, 1977, p. 30) espécie de vocação histórica, como se fosse algo predestinado. Na verdade, “se admitíssemos [...] que é vocação histórica, [...] nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero” (FREIRE, 1977, p. 30)

Nesse contexto, alguns questionamentos podem ser feitos em relação a esse processo proposto por Kusch, denominado “negação da negação” no que se aproxima das reflexões educacionais. O que na escola é negado?

Uma filosofia da educação embasada pelos estudos de Rodolfo Kusch apresenta-se como uma proposta ética para uma abordagem cultural em educação, que promova como processo de formação, o respeito e integração dos saberes tanto de educadores quanto educandos enquanto pessoas humanas. Esta proposta pode embasar reflexões que possam desvelar os princípios que constituem os atos de negação, ou as formas de imposição que historicamente geraram exclusões também nas práticas escolares, e por isso deram continuidade aos movimentos de colonialidade e negação do estar-sendo.

Dessa maneira, como refletir sobre o desenvolvimento de uma filosofia da educação no contexto brasileiro a partir do pensamento de

Rodolfo Kusch e diante de teorias educacionais que tradicionalmente se baseiam em conceitos e metodologias trazidas da Europa ou dos Estados Unidos, as quais explícita ou implicitamente representam e reforçam formas de pensamento européias? O processo para esse desenvolvimento parece pressupor uma espécie de libertação da colonialidade nos aspectos culturais, intelectuais e formativos, em outras palavras, negar aquilo que nos nega.

Uma primeira solução consiste, segundo o autor, em buscar as raízes do homem americano, sua cultura e pensamento verdadeiramente autóctone, pois, ainda que colonizado pelas formas de pensamento européias, o que prevalece é o estar enquanto fundamento do ser. O princípio da autoctonia do pensamento consistiria em identificar nos pensadores e educadores americanos o comprometimento com a nossa formação cultural originária e a libertação da continuidade da colonização dos nossos saberes e práticas.

A segunda solução se baseia nas observações que Kusch realizou em meio aos povos e comunidades pesquisadas, quando ele propõe o conceito de *fagocitação*⁵¹ como forma de apropriação seletiva de tudo aquilo que é imposto, ou seja, a “devoração simbólica” da cultura e dos saberes dos colonizadores enquanto resistência, uma espécie de metamorfose do que nos foi imposto, o que de acordo com Kusch faria com que "recuperemos a hierarquia do pensamento, sua colocação no que acreditamos que deveria

⁵¹ Rodolfo Kusch emprestou das ciências biológicas o termo. A fagocitose é o processo, na digestão, de identificação de organismos invasores e sua destruição, para que as células possam adquirir nutrientes e posteriormente evoluir e, assim, possam defender melhor o corpo. Nos mamíferos a principal célula fagocitária é chamada de macrófago, vastamente distribuído nos tecidos. São soldados guerreiros que patrulham permanentemente o organismo, defendendo-o contra os ataques de corpos estranhos. Assim, a fagocitação cultural representa o movimento de apropriação cultural, na qual os elementos que propiciam desenvolvimento são retidos e aqueles que promovem a negação de nossa identidade, que nos excluem, são eliminados.

ser o universal" (Kusch, 2007b, p. 603, tradução nossa)⁵². No que diz respeito à educação, isso indica a busca por um modo seminal de pensar próprio da nossa cultura, e em refletir sobre o que na escola concretiza-se em práticas excludentes, e por outro lado, identificar aquilo que colabora para uma integração intercultural na educação.

É preciso lembrar, por exemplo, o princípio de que a educação se volta para o desenvolvimento e constituição de pessoas, o que é uma crítica ao caráter estático que tem permeado as estratégias educacionais atuais, baseadas muitas vezes em operações lógicas e buscando a exatidão de seus resultados. Esse é um dos primeiros aspectos a ser negado, pois de acordo com as reflexões de Kusch, se relaciona ao que no passado foi feito a partir do "mito da limpeza e do fedor da América, quando criaram políticas puras e teóricas, economias impecáveis, uma educação abundante e variada, cidades espaçosas e brancas e aquele mosaico de repúblicas prósperas que cobrem o continente". (KUSCH, 2007b, p. 13. Tradução nossa). Desconsiderando toda forma de indeterminação e a emocionalidade, essenciais para a compreensão de um sistema que busca se ocupar da formação de pessoas.

Pensar as dificuldades e obstáculos enfrentados na realidade educacional, principalmente da escola pública no contexto brasileiro, é compreender também que muitos agentes educacionais por não terem uma visão mais ampla de todo esse processo, se ancoram ou são condicionados a se conduzirem em suas práticas pedagógicas, a partir de concepções fixas de educação, que visam objetivos e índices estabelecidos logicamente, em escalas de conceitos e proposições calculadas bastante distantes do estar dos indivíduos aos quais se direciona. De forma que se pode refletir que a formação para a cidadania, para a liberdade e emancipação não pode se

⁵² "recobraríamos la jerarquía del pensar, su colocación en lo que creemos que debe ser lo universal" (Kusch, 2007b, p. 603)

resumir a preparação técnica para o trabalho e o mercado, ou a uma encenação de educação, que mais aliena do que desenvolve processos formativos de fato. Um pouco do que discute Nussbaum (2015), quando elenca uma série de problemáticas em torno do choque de civilizações

São muitas as problemáticas, ente tantas, como as pessoas se tornam suscetíveis ao respeito e à igualdade democrática? O que as faz buscar a dominação? [...] a luta política pela liberdade e pela igualdade, deve, antes de tudo, ser uma luta de cada um [...] o choque interior de civilizações pode ser percebido em muitas lutas em torno da inclusão e da igualdade que tem lugar nas sociedades modernas: debates sobre a imigração; sobre a adaptação de minorias religiosas, raciais e étnicas; sobre a igualdade de gênero; sobre a orientação sexual; sobre a ação afirmativa. Em todas as sociedades, esses debates causam ansiedade e agressividade; em todas, também, existem forças que defendem a compaixão e o respeito. (NUSSBAUM, 2015, p. 29-30)

Todas essas considerações reafirmam a necessidade contínua do debate em torno da nossa realidade educacional e da busca de formas de resistência em relação àquilo que nos conduz, conforme a autora discute, à agressividade, dado a continuidade da negação da nossa cultura originária. O que novamente conduz aos estudos de Kusch, quando este também apresenta como solução filosófica a necessidade de tornar consciente o fagocitar, principalmente no campo educacional, uma vez que “a fagocitação não é consciente, mas opera na inconsciência social, à margem do que se pensa oficialmente sobre cultura e da civilização.”⁵³ (KUSCH, 2007b, p. 197. Tradução nossa)

⁵³ La fagocitación no es consciente sino que opera más bien en la inconsciencia social, al margen de lo que oficialmente se piensa de la cultura y de la civilización (KUSCH, 2007b, p. 197)

Emergindo ao nível consciente, o processo de fagocitação acaba por torna-se uma ação pensada, deliberada, capaz de visualizar o que está entranhado na raiz do nosso pensamento colonial, aquilo que coexiste quase como essência cultural e persiste. O estar enquanto modo de resistência consciente possibilita a transformação da educação, a qual traz sobre si historicamente o signo da exclusão, de uma “educação bancária” denunciada e combatida por Paulo Freire em toda sua vida de educador e, eternizada na sua obra Educação como Prática da Liberdade. Educação que, de acordo com Rodolfo Kusch ainda vive sob a ficção educativa colonial; sob a égide da formação de mão de obra passiva. Educação que rebaixa o espírito, ao mesmo tempo em que acirra o pensamento individualista; um "empreendedorismo agressivo... O sentido moral entorpecido". A nível cultural parece haver uma "investigação estéril", "alexandrianismo", o domínio da enciclopédia na educação, ou seja, "o conhecimento está divorciado da vida" (KUSCH, 2007b, p. 147), criando uma individualidade e uma cultura fictícia, ideológica, aprisionando-os para na colonialidade, tanto dos saberes, quanto cultural, econômica e existencial.

Quanto à formação de professores as dificuldades são semelhantes. Não diferindo na importância e nem na urgência na formação desses para com aqueles. São esses educadores que poderão levar adiante o projeto do estar-sendo, desenvolverão e sustentarão a ação fagocitante, na negação da negação. É o professor, na linha de frente, que identifica todo o amálgama da negação, no dia a dia. É com ele, que a possibilidade pode tornar-se realidade, na busca pela formação de uma nova concepção e de indivíduos capazes de exercer seus direitos e sua resistência aos agentes sociais negadores de seu ser. Assim, “do ponto de vista do mero ser, a evolução da América pode ter um significado muito especial” (KUSCHb, p. 180).

Negação enquanto forma de resistência educacional

Voltando à crítica acerca das teorias educacionais no cenário brasileiro, as quais dentro de uma lógica neoliberal, tem como parâmetro a busca pelo lucro exacerbado e, a partir disso, a construção de fazeres educacionais que promovam a adaptação dos indivíduos para o mercado de trabalho, compreende-se as representações em torno do que seja a educação a nível do discurso, mas que na prática, acabam por dissolver gradualmente a capacidade de agir e pensar criticamente, bem como de propor e encarar os problemas locais e mundiais como “cidadãos do mundo”, principalmente quando nega durante todo o percurso escolar, a integração de seus próprios saberes com aquilo que pretende ser desenvolvido na escola. Sobre as relações entre a educação e as políticas neoliberais, Silva (1995, p. 12) argumenta que:

De um lado, é central, na reestruturação buscada pelos ideólogos neoliberais, atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. No léxico liberal, trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. De outro, é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão das ideias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa. Há um esforço de alteração de currículo não apenas com o objetivo de dirigi-lo a uma preparação estreita para o local de trabalho, mas também com o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal. (SILVA, 1995, p.12)

Os sistemas de ensino educacionais construídos no cenário mundial nas últimas décadas, o que pode ser percebido pela ênfase e pressão sobre os Estados para a construção de novos ordenamentos

legislativos e curriculares, têm buscado direcionar os objetivos formativos para um ensino cada vez mais flexível e técnico, sob o argumento de uma formação para um país forte economicamente, o que desvaloriza, progressivamente, aprendizagens mais voltadas para a formação plena e emancipadora do cidadão.

Um dos efeitos dessa primazia da defesa do crescimento econômico sobre o campo educacional é a forma com que se tem, nos documentos legislativos, cada vez mais reduzido ou diluído o espaço para as artes e estudos humanísticos, considerados como de pouca utilidade. No cenário brasileiro, outro aspecto é a ênfase no desenvolvimento de *competências e habilidades* em contraponto ao ensino de conteúdo, ao que Libânio questiona: quais os reais motivos para esse tipo de mudança? E argumenta que

no que se refere à área do currículo, observa-se que, em lugar dos currículos rígidos e mínimos para um mercado de trabalho mais estável, se tornou necessário instituir currículos mais flexíveis e com eixos temáticos mais amplos e diversificados, tendo em vista um mercado de trabalho cambiante e instável, que demanda alterações permanentes na formação dos trabalhadores e consumidores. Assim, o currículo tem-se voltado mais para o desenvolvimento de competências e capacidades necessárias ao trabalhador polivalente e flexível, acarretando maior individualização dos sujeitos na responsabilização pelo sucesso ou fracasso na trajetória escolar e profissional (LIBÂNEO *et al.*, 2012, p. 254, grifo nosso).

Todos esses ordenamentos parecem conduzir a ideia de que desenvolver a consciência crítica dos educandos opera como uma ameaça ao progresso econômico uma vez que não formaria para o mercado de trabalho, daí a necessidade de um ajustamento educacional ao modelo de

adaptação do indivíduo, o que teoricamente estaria de acordo com as novas exigências técnicas e psicológicas que o mercado de trabalho necessita, mas que concretamente promovem o esvaziamento de todo conteúdo formativo, e para nossas discussões no contexto desse trabalho, nega a constituição de saberes culturais de toda espécie.

Este ponto de vista não significa, no entanto, negar a necessidade e o fato de que a preparação para o mercado de trabalho também é essencial para o exercício pleno da cidadania e sua emancipação enquanto cidadão, uma vez que a formação crítica e desenvolvimento da autonomia também são pressupostos da educação e do ensino de filosofia, como explica Adorno,

a educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo da adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém, ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe, precisamente no que tem de pior. (ADORNO, 1995, p. 143).

Nesse sentido, é preciso reafirmar a escola como local de aprendizagem e estudo, a qual tem como fins e objetivos a formação de indivíduos que sejam capazes de se adaptarem, sim, ao mercado de trabalho, mas que principalmente possam exercer plenamente sua cidadania, prontos a se integrarem e serem participativos nas ações de seu país e que como trabalhadores que estejam aptos a se adaptarem a um mercado cada vez mais volátil e em constante mudança. À escola, também cabe essa exigência de adaptação e participação.

Enquanto agente de formação cultural, a escola deve promover o respeito ao outro como parte do processo formativo para a cidadania.

Contemplando a interculturalidade e o respeito à multiplicidade, que é característica de um coletivo que a frequenta. Pois a escola é, por primazia, o local onde convivem a diversidade e a pluralidade culturais, abrigando as mais variadas individualidades e personalidades. Em Aqueles que a frequentam, advém de locais que lhe são próprios, diferenciados e plurais com comportamentos e práticas próprias, relativas a cada sujeito, bem como sua forma e maneira de se mover no mundo. Aprendizados que se realizam em seus próprios locais de vivência, quais sejam, suas famílias e comunidade.

A escola, assim, também é abrigo, um lócus onde saberes e experiências únicas são produzidos e transmitidos. Práticas que aí confluem e convivem, formando um complexo de experiências de tal amplitude que, naturalmente, emergem conflitos e integrações culturais que se dão com o convívio e com a experiência diária no relacionar-se com o outro.

Segundo Aristóteles (1996, p. 14) “a natureza, compele, assim, todos os homens a se associarem” e, sendo compelidos à associação, evidentemente conflitos e diferenças de personalidade e comportamentos se apresentam como algo natural, característico de cada um enquanto indivíduo componente de um todo. No entanto, é necessário a conscientização das diferenças e desigualdades entre cada um e o respeito mútuo entre os indivíduos, que são diferentes, ação que se torna parte integrante da busca pelo bem viver na escola, pois que todos convivem dia a dia, e a interação, o desenvolvimento da amizade entre os indivíduos concorre para o respeito mútuo, e o tratamento justo para com o todo.

Ainda que esses mesmos fins e objetivos façam parte, ou, de outra maneira, sejam contemplados nos currículos e educacionais há algo que determina de forma unilateral, um ato de negação dos saberes éticos, morais, intelectuais, e até práticos, adquiridos por alunos e por professores,

durante o percurso de suas vidas, em suas comunidades, em seus locais de habitação e vivência, onde estão enraizados e participam colaborativamente, sendo protagonistas na construção de si, das práticas que lhes outorgam saberes, e, também, no desenvolvimento do outro.

Seguindo a lógica ocidental, que Brasil e todos os países da América do Sul e Latina adotam, crê-se que todas as circunstâncias, fatos e comportamentos podem e devem ser codificados. Através de um processo que as valide enquanto modelos de uso universal. Nesse processo incluem-se, também, os códigos morais e éticos. Na educação, as relações pedagógicas tendem a modelar e estruturar o comportamento dos sujeitos. De maneira tal que a todos possam formar, de acordo com um processo validado cientificamente, eliminando ambiguidades e inconsistências, segundo um mesmo modo de validação universal.

Isso se dá a partir de uma lógica de uniformização racional que é própria do currículo escolar. Uniformizar é eleger um rol de conhecimentos e saberes que será transmitido, de modo que a todos “favoreça”, assim, ao eleger um dado conhecimento, este torna-se universal e descarta outros saberes, uma vez que supostamente trata todos como iguais, descartando qualquer diferença entre os indivíduos, excluindo conhecimentos e experiências individuais. Nesse sentido, nega a possibilidade de desenvolvimento desses mesmos saberes, ou seja, a racionalização, a universalização de normas e condutas, na educação, termina por excluir e negar, todo um arcabouço moral, intelectual, ético e prático que esteja em contradição com seus pressupostos constituído comunitariamente, e partilhado.

Uma multiplicidade de técnicas e metodologias que formam uma multiplicidade fictícia, sempre separadas ou apartadas de forma tal que de um modo ou de outro deixam um vazio em suas aplicações. Vazio que é

justamente aquilo que é negado, que não se incorpora em metodologia alguma. Assim reflete, Kusch, quando afirma que,

A verdade é que essa pluralidade de doutrinas nos faz sentir como se estivéssemos cobertos de rótulos, e descobrimos que muitos aspectos de nós mesmos não são contemplados. Além disso, a localização, sabemos, é sempre parcial, como se estivéssemos metade em algo, e falta algo de nós que não fomos capazes de incorporar. Parece que há uma externalização do conhecimento, certamente porque o próprio conhecimento se tornou complicado. Mas somos sempre como sujeitos passivos perante o conhecimento que chega, que penetra e se deposita. (KUSCH, 1976, p. 16, tradução nossa)⁵⁴

Considerações Finais

Tendo por base as obras de Rodolfo Kusch como possibilidade de pensar sobre uma Filosofia da Educação originariamente nacional, podemos considerar a urgência necessidade de uma reflexão profunda acerca da educação que buscamos. E que esta seja uma educação intercultural, fundamentada no pensamento e na cultura realmente nacional, originário. Para isto é necessário que essa reflexão que se concretize em ações práticas, que partam da própria experiência do povo originalmente sul-americano e de seus saberes constituídos ao longo de toda a história deste continente; história que não teve início com o

⁵⁴ KUSCH, Rodolfo (1976) “Lo cierto es que esta pluralidad de doctrinas nos hace sentir como si estuviéramos revestidos de etiquetas, y descubrimos que hay muchos aspectos de nosotros mismos que no están contemplados. Es más, la ubicación, lo sabemos, siempre es parcial, como si estuviéramos a medias en algo, y falta algo de nosotros que no hemos logrado incorporar. Se diría que hay como una externación del saber, seguramente porque el saber mismo se complicó. Pero siempre estamos como sujetos pasivos ante el saber que llega, que penetra y se deposita.”

“descobrimto” pelos colonizadores europeus. É buscar o desenvolvimento de uma Filosofia da Educação na essência cultural de nosso povo e em suas necessidades reais, os parâmetros de uma educação emancipadora para a pessoa humana.

No entanto, este trabalho não nega a existência de inúmeras reflexões profundas acerca das condições, das necessidades e da urgência de uma educação de qualidade e democrática, já organizadas ao longo da história das discussões educacionais em cenário brasileiro. São muitos, aqueles que fizeram o movimento de pensar a educação, tanto no Brasil, na Argentina, no Chile, México, e em outros países da América, buscando soluções para a precariedade da educação pública, bem como as práticas excludentes que a permeiam, mandos e desmandos a que foi submetida a educação nesse continente, o que remonta aos seus primeiros colégios, há séculos. Não se trata disso!

Por outro lado, também não é novo as reflexões aqui são consideradas: a necessidade de um pensamento legitimamente sul-americano. O próprio Rodolfo Kusch, já em meados do século XX apresentava essa possibilidade um olhar voltado para o nosso continente, tendo também encontrado críticas à sua tese sobre a negação da cultura sul-americana, assim como Paulo Freire, no contexto brasileiro, teve seus trabalhos relegados a um lugar de exclusão. Ambos visionários sul-americanos, negados pelo imperialismo cultural eurocêntrico e dentro do solo de seus países de origem. No entanto, dada a força de pensamento resistiram. É a persistência do negado, que permanece mesmo sendo excluído e instala no centro da negação um lugar de resistência.

Referências

ADORNO, T. W. Educação e emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. *In*: FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ªed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

ADORNO, T. W. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

KUSCH, R. **Obras Completas**. 1º a ed. Rosario: Fundación A. Ross, 2007a, Tomo I.

KUSCH, R. **Obras completas**. 1º a ed. Rosario: Fundación A. Ross, 2007b, Tomo II.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F. de; TOSCHI, M.S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NUSSBAUM. M. C., **Sem fins lucrativos: porque a democracia precisa das humanidades**; tradução Fernando Santos. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

SILVA, T. T. da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. *In*: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. da (Orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 9-30.

Aprendendo com os Povos Indígenas a Adiar o Fim do Mundo: interculturalidade e decolonialidade a partir de Ailton Krenak

Genivaldo de Souza SANTOS⁵⁵

Introdução

Por natureza, o presente texto é marcado pela pluralidade, diversidade e transversalidade, ao mesmo tempo que procura manter um centro de gravidade a saber: as considerações de um filósofo da floresta, Ailton Krenak, provindas de uma sabedoria ancestral do militante e escritor indígena que vem *fagocitando*⁵⁶ a cultura dominante e

⁵⁵ Doutor e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Marília. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP - Campus Birigui-SP. Vice-líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Ética e Sociedade (GEPEES), cadastrado no CNPq. E-mail: genivaldo@ifsp.edu.br

⁵⁶ Cunhada pelo filósofo e antropólogo Rodolfo Kusch (2007), a noção de *fagocitação* inspira-se no processo biológico da *fagocitose*, a qual podemos compreender como “interação dialética que ocorre a partir do encontro entre o ocidental e o ameríndio, e todo o arcabouço cultural que cada um traz para essa interação. Propõe um modo de equilíbrio ou reintegração do humano. Fala-nos na dualidade de um pensar causal e outro seminal, associados à polaridade existente entre inteligência e afetividade e de tensão entre esses dois modos de apreensão sensível do mundo [...] Ainda, a fagocitação proporciona um encontro de transcendência e fortalece seu sentido de diálogo intercultural, educativo e de alteridade. Kusch (1986) nos provoca a refletir sobre a própria existência, a partir do encontro entre o ameríndio e o europeu, mundos diferentes, conviventes e tensos, afetuosos e solidários.” (SILVEIRA, F. R., & TEIXEIRA, A. L. , 2018, p.24;25). Também pode ser compreendido em correspondência a uma espécie de aculturação inversa que “[...] revela a força dos elementos originários subjacentes ao nosso estar-no-mundo que podem não ser reconhecidos formalmente ou tampouco sistematizados, mas brotam na forma como o homem <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-212-3.p205-226>

contribuindo para a ampliação de uma reflexão mestiça, intercultural e decolonizante, presentes no seu livro *Ideia para adiar o fim do mundo*.

A presente reflexão foi apresentada primeiramente no grupo de pesquisa GEPEES – Grupo de Estudo e Pesquisa Educação, Ética e sociedade / UNESP - Marília e posteriormente em eventos científicos e agora está frutificando na forma deste texto para colaborar na primeira coletânea que traz as reflexões do grupo de pesquisa tematizadas pela interculturalidade e decolonialidade no campo educativo.

As reflexões que advém estão sustentadas em nossas leituras do antropólogo brasileiro Eduardo Viveiro de Castro, cujo *perspectivismo ameríndio* nos ajuda a ter uma outra compreensão acerca do(s) lugar(es) do Outro culturalmente dado e do filósofo e antropólogo argentino Rodolfo Kusch, cujo mergulho em uma América profunda nos leva à fronteira da ontologia ocidental, matizada pelo conceito de Ser, sustento ontológico para era tecnocientífica contemporânea.

Para além da fronteira ontológica, as pesquisas realizadas por Kusch (1976) junto às comunidades tradicionais indígenas Maimará e Quéchua torna possível reconhecer um eixo outro para as culturas/pensamentos ameríndias, fixado no conceito de *Estar (sem mais)*, contrastando com a ontologia ocidental vincada no *Ser*. Se o perspectivismo ameríndio proposto por Viveiro de Castro (1996) permite um reembaralhando ontológico que coloca em xeque nossa organização do real, ao mesmo tempo nos oferece outras possibilidades de ver e compreender (inserir-se) no real. A busca de Rodolfo Kusch pelo *próprio* da cultura/pensamento americanos foi direcionada também à problematização do real e dos modos de vê-lo/constituí-lo (cosmovisões).

contemporâneo vive, trabalha e sente nas grandes cidades. [...] Recupera a nossa condição de simples “estar” opondo-se à busca frenética – e na maioria das vezes agressiva e excludente – de “ser alguém”. (COELHO, 2016, p. 35-36)

Metodologicamente, se as dinâmicas hermenêuticas nos levam a possibilidade de compreensão do real, o encontro com o rosto do Outro nos apresenta um limite a qualquer pretensão de compreensibilidade, assim, para além da atitude hermenêutica, uma atitude intercultural crítica (WALSH, 2012), consoante ao limite de compreensibilidade colocado pela alteridade, conforme Lévinas (1980), pode proporcionar recursos que impedem a redução do Outro ao Mesmo, ao comprometerem também a sensibilidade, expressas nos modos do contato, da proximidade, da vulnerabilidade, e da exposição em contornos éticos.⁵⁷

Após essas preliminares cabe-nos perguntar, em um gesto que inverte o processo colonizador, assim como faz Reinaldo Fleuri (2017), o que podemos aprender com os povos originários em como adiar o fim do mundo? Afinal, o que é mesmo o fim do mundo para os povos originários? Como interpretar essa situação no contexto atual da pandemia do COVID-19?

Ideias para adiar o fim do mundo

Para além de uma subjetividade individual, Ailton Krenak representa também um sujeito coletivo, assim como se apresentaram seus ancestrais, ao garantirem às futuras gerações uma consciência da necessidade de resistência face à colonização das mentes e dos corações, que ainda continua ocorrendo. Assim, embora nossa interlocução ocorra a partir do que Ailton Krenak escreveu, é com um sujeito coletivo, a etnia *Krenak* e a filosofia/pensamento de todos os povos originários que procuramos estabelecer um diálogo para aprender com eles.

⁵⁷ Modos da relação ética ao Outro conforme a filosofia levinasiana.

O militante e escritor indígena Ailton Krenak nasceu em 1953, na região de Itabira, em Minas Gerais, na região do vale do Rio Doce, uma região profundamente degradada pelo rompimento da barragem de Mariana que ocorreu em 2015. Sua participação foi fundamental nas lutas travadas nas décadas de 70 e 80 que culminou no que ficou conhecido como “capítulo dos índios”, trecho da constituição brasileira de 1988 que confere formalmente os direitos indígenas à cultura autóctone e à terra.⁵⁸

Para os *Krenaks*, que sobreviveram ao desastre do rompimento da barragem de Mariana/MG, este foi mais um fim de mundo dos muitos fins de do mundo que vem ocorrendo desde a chegada dos invasores europeus. O desabamento da barragem de Mariana praticamente matou o Rio Doce, em cujo lado esquerdo fica localizada a comunidade dos Krenak, a morte espalhada junto à barragem chegou ao ponto da necessidade de instalação de fios de arame que impedem o acesso ao rio pois sua água tornou-se venenosa aos animais e humanos.

Mas como dito, esse foi mais um fim de mundo, pois com a chegada dos invasores europeus, chegaram também as doenças que aqui não existiam, provocando verdadeiras pandemias que chegaram a dizimar povos indígenas inteiros e o fim dos seus mundos, como ocorre atualmente na situação de pandemia que estamos vivenciando com a COVID-19. O sofrimento e a dor que estamos experimentando durante a pandemia COVID-19 pode nos ajudar a nos aproximar da dor dos milhões de

⁵⁸ Dentre outras iniciativas e alianças, destacamos sua participação na fundação da Organização Não Governamental Núcleo de Cultura Indígena, na fundação da União dos Povos Indígenas e da Aliança dos Povos da Floresta, também protagonizou o documentário Índios no Brasil. Em 2016, a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) concedeu a Krenak o título de Professor Doutor Honoris Causa, um reconhecimento pela sua importância na luta pelos direitos dos povos indígenas e pelas causas ambientais no país. Nesta mesma universidade, Krenak leciona as disciplinas Cultura e História dos Povos Indígenas e Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais. Além das Ideias para adiar o fim do mundo, também foram publicadas sob sua autoria O amanhã não está à venda (2020) e A vida não é útil (2020).

indígenas que morreram ou que perderam seus parentes por conta das doenças trazidas junto à invasão europeia e da violência infringida aos povos autóctones durante a colonização.

Se as situações apresentadas acima representam verdadeiros fins de mundo impostos aos povos indígenas desde a colonização europeia, confirmá-los para se conformar a ele significa um fim inevitável e é justamente a respeito dessa questão que Ailton Krenak, junto aos seus ancestrais, vem resistindo. Para adiar o fim do mundo, seus ancestrais lhe contaram mais uma história e sempre haverá uma outra história a ser contada, que resista a colonização e suas manobras de silenciamento, ocultação e subalternização do Outro, para constituir lhe inferior e assim explorar mais e melhor.

Essa dinâmica pode ser ilustrada com o questionamento que realiza Krenak (2019) a respeito da ideia de humanidade: “Como é que, ao longo dos últimos dois mil ou três mil anos, nós construímos a ideia de humanidade? Será que ela não está na base de muitas das escolhas erradas que fizemos, justificando o uso da violência?” (KRENAK, 2019, p. 11).

O processo de colonização produzida pelo ocidente eurocêntrico está sustentado na premissa de que a humanidade pode ser dividida em duas, uma esclarecida que precisava iluminar a outra parte, obscura e atrasada, conduzindo-a para esta “luz incrível”, como diz Krenak (2019). Para o militante, isso denota a ideia de que existe um jeito certo de estar aqui na Terra e uma certa concepção de verdade que é exclusiva e que não pode tolerar as concepções dos outros povos. Esta é uma questão crucial para as teorias decoloniais, pois significa o deslocamento da cosmovisão ocidental como “universal”, na medida em que ela traduz uma verdade cultural - grega - dentre tantas outras possibilidades.

Como justificar que somos uma humanidade, problematiza Krenak (2019), se mais de 70% estão totalmente alienadas do mínimo exercício de *ser*, e continuamos, e de *estar* no mundo? Amontoadas em favelas e periferias, trazidas pelo sonho da modernização, transformando-as em mão de obra em centros urbanos. Arrancadas de seus coletivos ancestrais, perdendo com isso seus vínculos profundos com sua memória ancestral, com as referências que dão sustentação a uma identidade, de modo que a insanidade é a consequência da perda desses vínculos (KRENAK, 2019):

Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade [...] [que] fomos nos alienando desse *organismo de que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a Humanidade*. (KRENAK, 2019, p. 16, grifo nosso)

O que significa dizer que a Terra é uma coisa e a humanidade é outra? Entre outras, significa uma separação daquilo que é da ordem da Natureza, que na filosofia moderna está sustentada pelas ideias de universalidade e necessidade, oposta do que é da ordem da Cultura, reino da liberdade e da consciência, em que se estabelece a possibilidade de criação de sentidos e perspectivas, exclusivamente humanas. Tendo em vista que a natureza tem seu funcionamento fixo e mecanicamente dado, portanto sem possibilidade de uma inteligibilidade.

A constituição e a separação do sujeito do conhecimento face ao seu objeto já guarda uma dicotomia anterior, entre corpo x alma-mente-consciência. É desta dicotomia primeira que são (re) produzidas as outras, na medida em que é a partir dela que se instaura o moderno sujeito cartesiano, tornado independente e superior face alteridade manifesta no mundo.

Dessa distinção essencial, podemos concluir que a relação da cultura humana com a natureza é a de oposição, na medida em que a cultura humana, a partir do fato da consciência, é construída para dominar a natureza, domesticá-la e colonizá-la, em seguida utilizá-la como recurso/coisa/mercadoria a benefício exclusivamente das sociedades humanas, construídas sobre as cinzas das florestas ancestrais.

A crise ecológica e ambiental, que coloca em risco a possibilidade de vida no planeta por conta das ações de uma única espécie - a humana, a quem Ailton Krenak chama de “humanidade”, (auto)declarada superior e externa ao seu Outro/natureza, considera-se a única forma de vida válida, que deve ser garantida no planeta Terra, dispensando as demais, a menos que elas representem algum ganho financeiro.

Entretanto, o que ocorre é que ainda resistem aqueles “[...] núcleos que ainda consideram que precisam ficar agarrados nessa terra são aqueles que ficaram meio esquecidos pelas bordas do planeta, nas margens dos rios, nas beiras dos oceanos [...] são caiçaras, índios, quilombolas, aborígenes – a sub-humanidade.” (KRENAK, 2019, p. 21) E é com elas que precisamos aprender atualmente, com aqueles que tiveram sua existência cultural negada, seus saberes desprezados e categorizados como *não-ser* pois não se encaixam na lógica produtivista ocidental.

A denúncia de Krenak (2019) destaca o incômodo que outras relações com a natureza provocam no neocolonialismo do capital, na medida em que “A organicidade dessa gente é uma coisa que incomoda, tanto que as corporações têm criado cada vez mais mecanismos para separar esses filhotes da terra de sua mãe” (KRENAK, 2019, p. 22).

A (re)existência dos povos originários no Brasil pode nos ensinar acerca do fim do mundo e como continuar, mas também são testemunhas vivas de uma resistência sustentada na expansão de suas subjetividades “[...]”

não aceitando essa ideia de que nós somos todos iguais. O projeto colonizador dos séculos XVI adiante pretendeu dizimar as populações nativas, mas ainda existem aproximadamente 250 etnias que querem ser diferentes umas das outras no Brasil, que falam mais de 150 idiomas e dialetos” (KRENAK, 2019, p. 31, grifo nosso).

A cultura ocidental eurocentrada se estabeleceu por meio da negação da possibilidade de que outro ser, além do próprio homem, possua alguma perspectiva dotada de sentido, assim apenas o homem pode conferir sentido às coisas ao seu redor, isto é, apenas o homem é capaz de ter uma perspectiva. Entretanto, Ailton Krenak relata que a aldeia Krenak fica na margem esquerda do rio Doce, a direita tem uma serra. Para a etnia Krenak aquela serra tem nome, *Takukrak* e personalidade. Para os povos da floresta, além da perspectiva humana, existem muitas outras perspectivas, dos animais de caça, dos animais de presa, dos espíritos, por exemplo.

Como pensar esta diferença entre o pensamento ameríndio e o ocidental acerca da constituição daquilo que chamamos de real? É possível compreender esta diferença sem um abandono, ainda que provisório, da perspectiva ocidental eurocentrada? Ou, no máximo, enxergamos no Outro cultural, nas culturas indígenas, aquilo que nós mesmos trazemos conosco, em termos culturais, e a partir deles construímos nosso “conhecimento” do Outro? Como compreender, com nossos esquemas ontológicos eurocêntricos, que uma montanha possa ter personalidade, conforme nos relata Krenak (2019), ao referir-se a *Takukrak*, a serra que ladeia a aldeia Krenak e que conversa com os membros da aldeia?

Perspectivismo ameríndio

Acerca desta questão, o antropólogo brasileiro Eduardo Viveiro de Castro (1996), por meio de uma síntese de várias pesquisas etnográfica desenvolvidas na América do Sul, de modo especial no noroeste amazônico, elabora o conceito de *perspectivismo ameríndio*⁵⁹, que marca uma ruptura radical com o modo como vemos e construímos a realidade. No perspectivismo ameríndio os humanos se veem humanos, os animais como animais e os espíritos (se os vêem) como espíritos,

“[...] já os animais (predadores) e os espíritos vêem os humanos como animais (de presa), ao passo que os animais (de presa) vêem os humanos como espíritos ou como animais (predadores). Em troca, os animais e espíritos se vêem como humanos: apreendem-se como (ou se tornam) antropomorfos quando estão em suas próprias casas ou aldeias, e experimentam seus próprios hábitos e características sob a espécie da cultura — vêem seu alimento como alimento humano (os jaguares vêem o sangue como cauim, os mortos vêem os grilos como peixes, os urubus vêem os vermes da carne podre como peixe assado etc.), seus atributos corporais (pelagem, plumas, garras, bicos etc.) como adornos ou instrumentos culturais, seu sistema social como organizado do mesmo modo que as instituições humanas (com chefes, xamãs, festas, ritos etc.). Esse “ver como” se refere literalmente a *perceptos*, e não analogicamente a conceitos, ainda que, em alguns casos, a ênfase seja mais no aspecto categorial que sensorial do fenômeno [...]” (VIVEIRO DE CASTRO, 1996, p. 118)

⁵⁹ “Mas são as etnografias de Vilaça (1992) sobre o canibalismo wari’ e de Lima (1995) sobre a epistemologia Juruna que trazem as contribuições diretamente afins ao presente trabalho, por ligarem a questão dos pontos de vista não-humanos e da natureza posicional das categorias cosmológicas ao conjunto mais amplo de manifestações de uma economia simbólica da alteridade (Viveiros de Castro 1993)” (VIVEIRO DE CASTRO, 1996, p. 118).

Em outras palavras, os animais são gente, ou se veem como pessoas, como se cada espécie escondesse uma forma interna humana, normalmente visível aos olhos dos xamãs. Esta concepção, levada a sério e não tomada como mais uma superstição/crença infundada e carente de sentido, porque carente de fundamento científico/filosófico desafia nosso modelo ontológico que repousa em uma ideia contrária, ao afirmar que o que há de comum entre homens e animais é a condição animal e não humana. Tendo em vista que a cultura ocidental eurocêntrica está fundamentada na concepção de que o homem rompeu com sua animalidade/natureza e assim começou a construir cultura propriamente humana; antes dessa ruptura havia um puro estado de natureza, porém ainda não humano. O humano, no homem, seria a negação da sua animalidade/natureza, compreendido na chave do sujeito racional, consciente e livre, independente e superior ao seu corpo/objeto.

O que ocorre é que o perspectivismo ameríndio explode essa *mono perspectiva* e nos oferece outra esquematização do real, sustentada não em um esquema binário fixo: sujeito-objeto / alma-corpo / cultura-natureza mas na possibilidade de interação entre elas, garantindo perspectivas múltiplas, que dependem do ponto do qual se vê, em suma, perspectivas que não se cristalizam em substâncias mas que dependem de contextos relacionais: de todo modo, no perspectivismo ameríndio a humanidade é a condição comum que permite a comunicação entre os diferentes corpos animais, humanos e por extensão, vegetais e minerais (pedras, rochas).⁶⁰

⁶⁰ “A grande divisão mítica mostra menos a cultura se distinguindo da natureza que a natureza se afastando da cultura: os mitos contam como os animais perderam os atributos herdados ou mantidos pelos humanos. Os humanos são aqueles que continuaram iguais a si mesmos: os animais são ex-humanos, e não os humanos exanimais⁷. Em suma, “o referencial comum a todos os seres da natureza não é o homem enquanto espécie, mas a humanidade enquanto condição.” (Descola 1986:120).” (VIVEIRO DE CASTRO, 1996, p. 119)

Com esse embaralhamento ontológico, Viveiro de Castro (1996) não visa esvaziar o esquema ontológico ocidental eurocentrado para dizer que ele não existe. O valor metodológico da sua síntese é o de criar mecanismo de comparação, o que possibilita, em nosso entendimento, a criação de um espaço intercultural crítico que possa nos conduzir a revisão das bases nas quais nos apoiamos culturalmente e ao mesmo tempo abriremos as possibilidades de diálogo com o Outro cultural, no sentido levinasiano, posto que estrangeiro e não falante da nossa língua, motivo que nos força uma atenção redobrada a fim de aprender com ele.

Também podemos concluir que o modo [ocidental] como vemos o mundo não é universal e válido para todos/as e que uma diferença fundamental está posta desde a maneira como se vê até a maneira como se constitui o real. Uma conclusão que deveria ser bem clara para todos, de modo especial para os docentes, pois o etnocentrismo de pendor colonialista tem suas raízes nesses esquemas ontológicos, que até ontem, acreditávamos universais.

O ser e o estar

Para nos acercamos do pensamento ameríndio, como que uma alteridade que fala outra língua e tem outros hábitos e que não se reduz ao Mesmo do pensamento eurocentrado, assumi-lo em sua diferença estrutural talvez possa colaborar na reflexão sobre nosso lugar ao nos abirmos para o Outro cultural, para que possamos ter consciência das nossas medidas, bem particulares, mas que se projetam como universais e válidas para todos/as.

Essa diferença estrutural na constituição do pensamento ameríndio, para o filósofo e antropólogo argentino Rodolfo Gunther

Kusch, está relacionada à própria estrutura de pensamento dos povos originários. Segundo ele, o pensamento originário de *Abya Yala* (sinônimo de Terra madura, Terra viva, Terra em florescimento para o povo Kuna e que foi chamada de América pelo colonizador) é o pensamento indígena, cujo eixo não é o conceito do Ser mas o de Estar⁶¹.

Aos povos indígenas importa mais que possuir objetos, enraizarem-se no solo, na terra, manter as relações em um mundo cheio de significados. Mais que roubar o fogo dos deuses e voltar para casa depois de uma Odisséia de aventuras, cujo final é a vitória de uma razão astuciosa em relação aos poderes míticos – em referência a Ulisses na epopeia homérica que consolida a força do pensamento no ocidente grego – os povos indígenas mantiveram a relação com suas divindades, conseqüentemente uma relação com a ira divina e com o trágico, com o simbólico e com o ritual. Com a colonização europeia houve o choque/trauma entre as duas estruturas de pensamento (Europa x povos originários) sobrepondo-se a *Abya Yala* o termo América, cindida doravante entre duas lógicas: do Ser e do Estar.

A lógica do Estar é originária da América e encontra-se viva nos povos nativos, nos subúrbios das grandes cidades e no campesinato, tendo como cerne a valorização de um saber não-proposicional e não-intencional. Em contraposição à lógica do Estar, a lógica do Ser estruturou o pensamento ocidental e se plasmou na sua cultura e nas suas instituições, representado pelo homem empreendedor e cidadão, orientado pela técnica.

⁶¹ Em primeira mão, podemos notar um limite entre o Ser e o Estar que pode ser verificada desde sua significação etimológica, em que, se por um lado Ser designa, entre outras coisas, essência, valor, domínio, natureza e posse, por outro o verbo Estar aponta para o lugar, para uma situação, condição ou modo. Filosoficamente o Ser estaria relacionado à substância/essência e o Estar ao acidente ou qualidade, como relata Kusch” (MATUSCHKA, 1985, p. 149):

A estruturação destas lógicas distintas – Ser e Estar – está relacionada a resposta ao que Kusch (1976) denominou de um *medo original*, antropologicamente falando, face a *ira divina*. Uma espécie de sentimento ancestral de perder as poucas coisas que constituem a realidade concreta e que repousa no reconhecimento de nossa indigência humana face às forças e poderes (extra) naturais.

Face a esta questão ancestral e primordial, duas respostas são destacadas por Kusch (1976): i) negá-la em nome do “desenvolvimento civilizatório”, reprimindo e transferindo tal negação para o inconsciente, como fez o Ocidente europeu, ou ii) assumi-lo e contar com ele, em uma tensão sempre presente, manifestada na relação do nativo com a divindade. A primeira responde ao desafio de ser alguém, a segunda do mero estar.

A resposta do Ocidente europeu ao medo original, face à ira divina, foi a de dominar as forças míticas por meio da razão e da técnica, elaborando uma concepção de saber enciclopédico, sustentado na confiança em seu caráter quantitativo e cumulativo, que se estende para a cultura, em uma tentativa de superar este medo original através da fórmula expressa por Kusch (1976): “ser alguém”.

Entretanto, a resposta dos povos originários de *Abya Yala* face ao medo da ira divina, conforme Kusch (1976) foi outra, foi a integrar o medo e permanecer com a relação, ao invés de dominá-la como faz a Ontologia do Ser do Ocidente, rompendo a relação. Não há explicação para o *Estar*, ele é vivido profundamente em solo sul-americano; traduzido como uma espécie de *saber do não saber*, “[...] *el de nuestro puro estar, del qual no sabemos em qué consiste, pero que vivimos sin más*”, que não está previsto na enciclopédia. Se o saber enciclopédico, vincado na lógica do Ser, surge como um remendo face o medo original, a lógica do Estar mantém o vínculo com medo, aliás, de acordo com Kusch (1976, p. 20)

la verdadera dimensión de estar no más debe ser entendido a nivel del miedo”, pois “[...] cuando hemos cometido un aparente mal y la sociedad nos segrega, llegamos a esse punto donde tenemos consciencia de lo “poco” que somos. Ahí ya no tenemos remedio. Ahí, em esse último fondo realmente no sabemos qué hacer. Esse es el ámbito del saber del no saber. Y no hay psicología que valga, ni tampoco enciclopedia (KUSCH, 1976, p. 20).

Um puro existir, estar aqui e agora, estar sem mais revelaria a atitude filosófica original do pensamento de *Abya Yala*, estruturante na relação dos povos originários com o real, diferente da atividade industriosa e empreendedora do modo ocidental de ver e inserir-se no mundo, pois:

Esta estructura ciudadana de "gringo industrial" fracasa en América dando por fruto la realidad escindida que hemos descripto una América mestiza en la que el esquema ciudadano queda reñado de la cultura del "estar" que "fagocita" latente, pasiva y vegetalmente desde el interior del país (en posición a la capital), desde lo autóctono, desde el indio, desde la tierra, desde el paisaje, desde el fondo irracional del continente. El concepto de estar representa la pasividad vegetal, la modorra espiritual deL americano, la raíz geográfica de su vida, la receptividad feminoide de su cultura, que se atrinchera en el suburbio porteño, en la impavidez del indio, en la abulia de la peonada que tan estereotipadamente exagera al inmigrante ingenioso y emprendedor.” (MATUSCHKA, 1985, p. 142)

Ao interpretar o conceito de estar proposto por Kusch (1976), Matuschka (1985) aponta o processo de *fagocitação* do estar, que se desenvolve como uma força latente, passiva e vegetal que assimila desde o interior, desde o autóctone, desde a terra e desde a paisagem, desde um fundo irracional do continente.

Outro modo de compreendermos a diferença entre o Ser e o Estar, conforme delineia Kusch (1976) pode se dar ao compará-los a partir do seguinte esquema mental: Para “sermos” alguém é necessário uma série de estruturas, organicamente armadas: empresas, conceitos, instituições, etc, por outro lado, para “estarmos” aqui e agora basta uma vinculação com a pura vida, sentimos, mas não podemos falar a respeito ou contextualizá-la; que se mostra e que se esconde ao mesmo tempo. Estar refere-se a [...] *una falta de armado, apenas a una pura referencia al hecho de haber nacido, sin saber para qué, pero sintiendo una rara solidez en esto mismo, un misterio que tiene antiguas raíces.*” (MATUSCHKA, 1985, p. 149)⁶².

Considerações Finais

Ao falar do fim do mundo e de como adiá-lo, Ailton Krenak, apoiado na força da sua ancestralidade fala a nós, *povo da mercadoria*, de uma relação que necessita de uma urgente transformação, que é a relação entre natureza e cultura e suas implicações na vida em coletividade. Se por um lado, a relação de oposição entre natureza e cultura, estabelecida pelo Ocidente eurocentrado, possibilitou um avanço em termos técnicos e com isso a criação de ambientes cada vez mais artificiais, por outro, todo esse desenvolvimento teve um ônus e no contexto do capitalismo impõe a necessidade do lucro.

⁶² Diferentemente da proteção conferida pelos armamentos do estudo e esforço, próprio da cultura do Ser, os que se deixam meramente estar abrem-se para a possibilidade do sacrifício, mantendo abertas as possibilidades do mistério e a relação com o medo e com a morte. Que mistério? Pergunta Matuschka (1985, p. 149): “*El misterio del "mero estar", del poder "estar" vivo o muerto, el misterio de "estar" esta puerta, la pared, el escritorio y todo ante uno. El misterio de rozar la pregunta de un Leibniz herético: "por qué el 'estar' y no más bien la nada?"*”. (SANTOS, 2020, p. 91)

Enquanto a humanidade está se distanciando do seu lugar, um monte de corporações espertalhonas vai tomando conta da Terra [...] Criando ambientes artificiais em que, nós, a humanidade, passamos a viver, dependendo de kits superinteressantes para nos manter nesse local, alienados de tudo, e se possível tomando muito remédio. (KRENAK, 2019, p. 20).

A relação de oposição entre natureza-cultura traz em seu bojo um processo de distanciamento dos elementos que recordam o homem civilizado de sua animalidade e proximidade com processos vitais os quais não são controlados pela consciência, pensamento ou vontade. Uma relação que está na origem da destruição das florestas e rios, poluição de mares, terra e ar, contaminação dos alimentos por agrotóxicos, etc

Paradoxalmente, essa relação destrutiva e predadora com a natureza, cujo impacto social é desastroso, compromete a existência do próprio homem. Essa é uma das denúncias de Ailton Krenak, cujo teor é um apelo ecológico a favor da natureza. Como guardiões da floresta, é com os povos originários que temos que aprender/ensaiar uma nova relação com a ela.

A separação e superação da natureza têm um preço alto e um efeito na fragilização de nossos vínculos afetivos, a pontos deles parecem sem valor. Será que não há conexão entre este afastamento em relação à natureza e o afastamento em relação ao Outro? Esta ruptura dos vínculos, dos laços mais profundos que nos ligam aos Outros, não estaria na base do alastramento de doenças psíquicas que assolam os habitantes das cidades? Questiona Krenak (2019).

Resistir ao fim do mundo é um dos objetivos da educação, ao menos daquela que não foi convencida do fim e que ainda nutre os sonhos e as esperanças por um mundo melhor, mais justo, menos opressor,

aliançada com a Terra em florescimento, enfim, com a vida. Na realidade trata-se de uma educação aliada aos processos vitais, a fruição corporal, a movimentação pelo mundo, que se recusa a tornar-se uma “[...] humanidade zumbi que estamos sendo convocados a integrar [...]” (KRENAK, 2019, p. 27).

Nem morta e nem viva, a humanidade zumbi a qual se refere Krenak (2019) torna-se presa fácil e garantida, que acredita e se convence do fim do mundo pregado pelo sistema capitalista, para que desistam dos seus próprios sonhos e cumpram a função imposta pelas grandes corporações, no atendimento de seus interesses. Atualmente, tais corporações exercem uma forte influência sobre a educação, a tal ponto que conceitos como cidadania e alteridade vão sendo substituídos pela figura do consumidor.

E nossas crianças, desde a mais tenra idade, são ensinadas a serem clientes. Não tem gente mais adulada do que um consumidor. São adulados até o ponto de ficarem imbecis, babando. Então para que ser cidadão? Para que ter cidadania, alteridade, estar no mundo de uma maneira crítica e consciente, se você pode ser consumidor? (KREKANK, 2019, p. 24).

O que os ancestrais de Krenak (2019) ensinaram para ele é que para adiar o fim do mundo é preciso poder contar mais uma história⁶³, se “[...] pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim do mundo.”

⁶³ “Vi as diferentes manobras que os nossos antepassados fizeram e me alimentei delas, da criatividade e da poesia que inspirou a resistência desses povos. A civilização chamava aquela gente de bárbaros e imprimiu uma guerra sem fim contra eles, com o objetivo de torná-los em civilizados que poderiam integrar o clube da humanidade. Muitas dessas pessoas não são indivíduos, mas “pessoas coletivas”, células que conseguem transmitir através do tempo suas visões sobre o mundo” (KRENAK, 2019, p. 28)

(KRENAK, 2019, p. 27). Os povos indígenas nos ensinam a resistir a toda insanidade provocada por um pensamento que nos aliena da própria vida, da capacidade de criar, inventar e imaginar, por isso ele diz que “Há centenas de narrativas de povos que estão vivos, contam histórias, cantam, viajam, conversam e nos ensinam mais do que aprendemos nessa humanidade” (KRENAK, 2019, p. 31).

Fazendo referência ao livro de Davi Kopenawa e do antropólogo francês Bruce Albert, que após vinte anos de colaboração e pesquisa, produziram o livro *A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami*, cuja potência mostra que apesar dos variados anúncios do fim do mundo, começando com a chegada do invasor europeu, no século XVI, há um conjunto de culturas e de povo que ainda são capazes de habitar uma cosmovisão diferente, habitar um lugar nesse planeta que compartilhamos de uma maneira tão especial, em que tudo ganha sentido. Acerca do território Yanomami especificamente, Krenak (2019) denuncia:

Este território está sendo assolado pelo *garimpo*, ameaçado pela *mineração*, pelas mesmas *corporações perversas* que já mencionei e que não toleram esse tipo de cosmos, o tipo de capacidade imaginativa e de existência que um povo originário como os yanomami é capaz de produzir. (KRENAK, 2019, p. 26, grifo nosso).

Destacamos um outro alerta realizado por Krenak (2019), cujo sentido é existencial, ao apontar a especialidade de nosso tempo em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Na sua concepção “Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar.” (KRENAK, 2019, p. 26).

Retomamos Kusch (1976) quando ele diferencia as lógicas do Ser e do Estar e suas implicações geoculturais e existenciais. Embora seja impossível *ser sem estar*, a lógica do Ser, promete e busca por isso, por um lado, projetando no futuro, no bojo de uma concepção de progresso, o sentido do existir humano, o que implica uma enorme maquinaria social para atender o pálio de objetos, o que leva ao abandono da experiência e do processo, que sempre ocorrem no presente; por outro, tais aparatos tecnológicos também buscam superar a dependência da localização corporal nas atividades sociais, promovendo a possibilidade de uma certa ubiquidade, que se dá em termos de interações mediadas tecnologicamente. Assim, o aqui e a localização corporal tornam-se irrelevantes nas interações sociais e no fazer humano.

O que aprendemos com Ailton Krenak (2019) em como adiar o fim do mundo tem necessariamente a ver com a lógica do Estar ou de uma combinação desta com a lógica do Ser; tem a ver com a necessidade de um aprendizado do aqui-agora; relaciona-se com uma experiência outra do existir, experiência da alteridade, em um sentido amplo, que abarca, mas que não se reduz à forma humana de vida.

Nas palavras de Krenak (2019), o aprendizado do aqui-agora é o aprendizado da inocência, pois significa voltar a aprender a gozar sem nenhum objetivo: “Mamar sem medo, sem culpa e sem nenhum objetivo. [...]” E continua, “[...] Nós vivemos em um mundo em que você tem de explicar por que é que está mamando. Ele se transformou em uma fábrica de consumir inocência [...]” (KRENAK, 2019, p. 65). Talvez uma das lições mais difíceis e urgentes para nós, a “humanidade”.

Referências

COELHO, M. J. B. O fedor da América profunda: Rodolfo Kusch e o dilaceramento em Josefina Plá (1903-1999). **Boitatá**. Londrina, n. 22, jul-dez 2016.

FLEURI, Reinaldo Matias. Aprender com os povos indígenas. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 26, n. 62/1, p. 277-294, 2017. DOI: 10.29286/rep.v26i62/1.4995. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4995>. Acesso em: 18 abr. 2021.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KUSCH, R. **Obras Completas**. 1ª ed. Rosario: Fundación A. Ross, 2007, v. 1, 656p.; 17 x 11.

KUSCH, R. **Obras completas**. 1ª ed. Rosario: Fundación A. Ross, 2007, v. 2, 712 p.; 17 x 11

MATUSCHKA, D. V. **Exposición y crítica del concepto de "estar" en Rodolfo G. Kusch**. Publicado en el 1985 en *CUYO* (Vol. 2) Institución Editora: Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Filosofía Argentina y Americana.

SANTOS, Genivaldo de Souza. Soltar o lastro: a categoria *estar* de Rodolfo Kusch e a dimensão ética da atenção. *In*: CARVALHO, A. B. *et al.* **Pensamento Latino-americano e educação**: Por uma ética situada. Marília: Cultura Acadêmica, 2020.

SILVEIRA, F. R.; MENEZES, A. L. T. Corporeidade, imagem, fagocitação e alteridade: comunicação Mbyá-Guarani no Facebook.

Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones", 11(2), 12-29. Disponível em:

<https://revistas.urosario.edu.co/xml/5115/511555883002/index.html>.
Acesso em ago. 2021.

VIVEIRO DE CASTRO, E. Os pronomes cosmológicos e o
perspectivismo ameríndio. **Revista Mana**, n. 02, v. 02 – out. 1996.
WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y
políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

Aproximações entre o Pensamento de Paulo Freire e o Pensamento Deocolonial: por uma pedagogia nativa, intercultural e libertadora

Marina Coimbra Casadei BARBOSA DA SILVA⁶⁴

Cláudio Roberto BROCANELLI⁶⁵

Introdução

A proposta deste texto é abordar uma outra perspectiva para se (re)pensar a educação. Trata-se de uma crítica à educação brasileira e sul americana, que se estruturou predominantemente em bases de tradição europeia, iluminista e positivista. Ofertamos reflexões sobre outros modos de pensar a realidade educativa, por meio do pensamento decolonial, que é um movimento muito mais amplo que visa construir conceitos e teorias próprias da América Latina, mais especificamente aqui, brasileira, conforme nossa proposta de reflexão. O movimento decolonial é um amplo movimento filosófico e cultural que põe em questão o paradigma epistemológico euro-norte-americano que acabou se impondo e se tornou hegemônico em todo o território geocultural da América Latina. Essa

⁶⁴ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Campus de Marília. E-mail: graunasilva@gmail.com

⁶⁵ Doutor em Educação e Docente do Departamento de Administração e Supervisão Escolar da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Campus de Marília. E-mail: claudiobrocaneli@gmail.com

tomada de consciência atrelada ao questionamento do eurocentrismo tornou-se emergente desde a segunda metade do século XX, em países colonizados da Ásia e da África e mesmo na própria Europa, com a sensibilização de alguns pensadores que repudiavam a situação de alienação e de dependência em que viviam os povos colonizados.

A partir dessa perspectiva, pensadores da América Latina iniciaram uma busca pela identidade e originalidade de um pensamento próprio e autônomo; dentre eles, podemos citar Leopoldo Zea, Salazar Bondy, Enrique Dussel, Arturo Roig, Paulo Freire que, em um primeiro momento, se juntaram ao Grupo de Estudos Subalternos Latino-americanos, e posteriormente consolidados no Grupo Colonialidade/Modernidade, cujos nomes expoentes são: Anibal Quijano, Walter Mignolo, Fernando Coronil, Nelson Maldonado-Torres, Edgardo Langer, Santiago Castro-Gomez, Ramón Grosfoguel. Conta com a contribuição de Caherine Walsh e Immanuel Walerstein, norte-americanos, de Joseph Easternmann, austríaco e Boaventura Santos, de Portugal.

Essa nova perspectiva de olhar para o mundo e para todo modo de conhecimento, saberes, culturas e afetos, têm sido empregada na teoria e na prática de diversos campos do conhecimento. Aqui no Brasil, já podemos identificar algumas iniciativas teóricas e práticas da decolonização do pensamento latino-americano retratado em ações de pensadores e educadores.

É, portanto, de fundamental importância a participação desses demais autores brasileiros que estão em um processo de reflexão sobre a realidade nacional que estamos inseridos, além de outros inúmeros estudos. Para ilustrar autores que se inspiram na decolonização como temática para suas respectivas pesquisas, indicamos: Fernanda Bragato, no campo do Direito, Luciana Balestrini, no campo sócio-político, Gilberto Ferreira, no campo da Educação, José Eustáquio Romão e Manuel

Tavares, no campo da Filosofia, Antônio Joaquim Severino e Alonso Bezerra de Carvalho na área da Filosofia da Educação, e muitos outros.

A educação e a colonização epistêmica

Pode-se afirmar, com essa trajetória de estudos, que uma proposta educacional que busque ser livre das amarras de uma cultura que não é autêntica, nativa, já pode ser considerada em conformidade com um pensamento decolonial, por se opor à hegemonia do pensamento epistêmico. Com isso, o que pretendemos neste texto, especificamente, é estabelecer relações entre o pensamento de Paulo Freire – e sua metodologia de trabalho educacional e filosofia de vida e atuação – e demais autores do pensamento decolonial, com a finalidade de pensar a educação e outras possibilidades de formação das pessoas envolvidas e toda a sociedade.

A prevalência do saber epistêmico em detrimento das demais dimensões da vida que marcaram a modernidade, a sociedade e a educação, recebe ferrenhas críticas atualmente e esboça-se uma perspectiva decolonial. Há um arsenal de reflexões sobre a problemática educacional na América Latina e não apenas no aspecto educacional, mas abrange também o cultural, o político, o antropológico, o filosófico, enfim, reflexões que se desenvolveram diante da tomada de consciência da necessidade de decolonização do pensamento. A teoria decolonial evidencia as consequências trazidas pelo epistemicídio no bojo do processo civilizatório e busca pensamentos outros para a superação do modelo estranho imposto.

Temos atualmente uma crescente produção de saberes com a perspectiva decolonial. Acreditamos que a necessidade de nos

reconhecermos como latino-americanos é inadiável. Não somos apenas descendentes de europeus, africanos, norte-americanos, etc. Somos da América Latina e temos uma cultura e um solo que estão em nós antes da colonização, dos costumes que foram impostos, da cultura que foi outorgada, da espiritualidade que foi manipulada. Esses estudos endossam e dão corpo para a incessante busca da construção e compreensão de uma antropologia filosófica americana.

O epistemicídio é um termo empregado por Boaventura Souza Santos (1997), a princípio, no seu livro *Pela Mão de Alice*, e também tem sido utilizado frequentemente por autores e autoras que analisam a influência da colonização europeia (branca) e do imperialismo capitalista sobre os processos de produção e reprodução da vida. Entendemos por epistemicídio a destruição dos conhecimentos, saberes e culturas não assimilados e negados pela cultura branca/ocidental. É uma das consequências do colonialismo instaurado pelo avanço imperialista europeu sobre os povos da Ásia, da África e das Américas.

Por outro lado, há um movimento antropológico-filosófico que visa resgatar aspectos culturais elementares dos povos autóctones que por anos foram sufocados, o que refaz o percurso a fim de compreendermos e construirmos uma identidade própria latino-americana. Para esse fim, os estudos têm se pautado na perspectiva intercultural que reconhece a pluralidade e a diversidade de saberes e culturas e compreende a possibilidade e importância de uma efetiva interação e convivência entre essa multiculturalidade, sem hierarquização ou hegemonia, e essas culturas plurais, que passa a ser, portanto, uma interculturalidade, conforme defende Walsh (2007).

Pensando sobre o currículo formatado para a educação brasileira, o mesmo não apresenta uma equidade das culturas plurais que vivenciamos no nosso país, configurando-se, portanto, como um currículo colonizador

que impõe o pensamento hegemônico, especialmente na Educação Básica, na qual temos poucas possibilidades de flexibilização; tal modelo curricular se condensa em uma perspectiva de formação passiva – em grande medida não há participação do alunado. Há falta da interculturalidade e de integração dos saberes já advindos da história de vida social e comunitária do aluno que tantas vezes não são considerados na prática da alfabetização e tampouco considerados para a elaboração de atividades criativas.

Do mesmo modo, ações excludentes e colonizadoras estão presentes nas escolas, nas salas de aula, encenando mais uma vez o quadro já vivido de invasão de territórios, desconsiderando a vida anterior daquele que está ali para receber uma formação, esta já predefinida por outrem, que despreza até mesmo o diálogo. A escola deveria ser o espaço da troca de pensamentos, saberes e reflexões, muito mais do que de recepção de informações a serem copiadas, assimiladas e reproduzidas por todas as pessoas de uma mesma forma.

Com a finalidade de formular uma reflexão que valorize o diálogo e outras ações formativas participativas, buscamos relacionar e articular as ideias de Paulo Freire, Patrono da Educação Brasileira, com demais autores da perspectiva decolonial, pois consideramos que uma educação formativa é distinta de uma instrumental, conteudista e bancária. A educação formativa é aquela que permite a participação das pessoas envolvidas, especialmente dentro da sala de aula – e em todos os espaços escolares – fomentando a formação integral e vital, não apenas preparando a pessoa para um momento específico, mas para toda a sua vida como agente social atuante no mundo e na comunidade na qual está inserido (a).

A partir daí, considerando a premissa de que em muitos países com um passado colonial – colonizador –, como o Brasil, mantém-se o mesmo legado colonial na esfera escolar, isso nos chama a atenção para a necessidade de teorias e práticas didático-pedagógicas que contestem os

resquícios de tal dominação. Isso implica em admitir que a independência econômica e política exige independência nos modos de pensar e de agir e, portanto, a escola é um espaço privilegiado para a manutenção ou para a alteração dessa lógica colonialista reinante.

Embora os estudos decoloniais tenham sido profundamente abordados nos últimos tempos e levantado bastante polêmica, de modo que suas teorias revelam convergências ao mesmo tempo em que geram polissemias e discrepâncias, o objetivo aqui é articular contribuições de teorias e pensamentos decoloniais ao campo da educação.

Paulo Freire, ainda que nunca tenha se considerado especificamente um pensador decolonial, defendeu um movimento para a libertação das pessoas por meio da educação; também pertencia ao grupo referente aos estudos subalternos, uma vez que ouvia a voz do colonizado, ou melhor, do oprimido, conforme suas próprias palavras. Portanto, destacamos que a educação brasileira ganhou contribuições importantes de Paulo Freire em épocas em que o projeto educativo se iniciava de forma mais consistente e com a atuação do Estado no campo escolar, ofertando a possibilidade de escolas para todas as pessoas, ao menos nos anos iniciais (e até a universidade) conforme verifica-se no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, marco histórico de tais ações na educação brasileira.

Com isso, a perspectiva de uma educação para todas as pessoas começava a ser vislumbrada por muita gente, e já ofertava outra perspectiva de formação escolar, acadêmica e humana. É certo que durante muito tempo ainda, aquilo que estava reservado a pessoas abastadas ou que tinham algum interesse em seguir carreira religiosa, continuava sendo privilégio. Porém, aos poucos, passou a ser possível estar na escola, chegando aos nossos dias como escola obrigatória, para todos, gratuita, laica, pública e de qualidade.

Obviamente vemos que isso ainda permanece um grande desafio no Brasil. Há problemas no sistema educacional, os quais privilegiam alguns, excluem outros e conservam um número grande de pessoas à margem da sociedade, por ocasião da falta de mesmas oportunidades e falta de apoio básico. De todo modo, é fundamental a luta permanente em busca por uma educação que leve as pessoas à dignidade de vida.

Freire, com seus pensamentos, práticas e reflexões textuais, buscou criar uma metodologia de trabalho e estudos que possibilitasse a conquista de novas formas de vida que não meramente aquela determinada por um poder soberano e dominador, como algo que vem de fora e enxerta-se na vida do que já está aí. Seu desejo sempre foi o de que as pessoas, por meio da educação, pudessem, ao mesmo tempo em que são alfabetizadas, alcançar a consciência de si e da sociedade em que vivem, superando os limites, fazendo parte da sociedade e, em grande medida, escolher outra forma de vida que não a de resignação. Vemos, em suas iniciativas, formas de lutar contra a colonização, o que compreendemos, portanto, como ações para decolonizar o espaço educativo.

Tais ideias, expostas acima, primam por reclamar um espaço que seja construído desde aqui, de nossas terras, de nossos ambientes e de nossas experiências, diferente da legitimação de uma superioridade europeia. Um movimento contrário ao eurocentrismo, na condição de “uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica, colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos” (QUIJANO, 2005, p. 126), mostra-se como o principal aspecto que precisa ser desestabilizado por uma educação decolonial, uma vez que o eurocentrismo configura, muitas vezes, uma ideologia responsável por manter o espaço escolar preso a uma “epistemologia monocultural”, conforme denominada por Semprini (1999).

Vale destacar que o Brasil ficou sob domínio colonial português, oficialmente, do século XVI ao início do século XIX. Esse domínio aparece nas disciplinas escolares e em toda dinâmica da educação brasileira. De Sá (2019) realizou uma revisão historiográfica sobre as lutas educacionais dos movimentos negros e indígenas no Brasil e aponta que foi a partir dessas lutas que foi possível a concretização de algumas leis federais, a saber, as leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que tornaram obrigatórios o ensino de história, cultura e literatura indígena brasileira, africana e afro-brasileira em toda a educação básica nacional. A busca pela decolonização epistêmica, debatida nos estudos decoloniais, se dá a partir da exaltação dos saberes subalternos – ou das intituladas epistemologias/vozes do Sul, nas quais, o sul representa a oposição a um norte, como referência menos geográfica e mais metafórica, de um pensamento europeu/ocidental em diversas áreas, como ciência, política e economia, e inclusive, educação. Portanto, implica em pensar sobre a filosofia do conhecimento que orienta a validação dos saberes escolares. Para Mignolo (2005, p. 668).

Hoje, a descolonização já não é um projeto de libertação das colônias, com vista à formação de Estados-nação independentes, mas sim o processo de descolonização epistêmica e de socialização do conhecimento. A “diversidade epistêmica” será o horizonte para o qual convergem o “paradigma da transição” [...], proposto por Santos, e “um outro paradigma” que está a surgir da perspectiva de conhecimentos e racionalidades subalternos.

O currículo monocultural de matriz colonial é equivocadamente diante da realidade pluricultural que temos em nosso país; portanto, as escolas deveriam adotar um paradigma de transição, de uma educação de viés colonial para uma educação decolonial. Isso não significa a substituição de um repertório escolar por outro. Falar sobre o eurocentrismo não implica

discutir a qualidade e a relevância dos saberes de origem europeia, porém há de se contestar que os mesmos tendem a ser universais e mais valorizados.

Apontamos para a emergência de uma educação que dê possibilidades de criação de uma consciência clara a respeito de tudo o que ocorre e é definido por saberes supostamente superiores; para essa tomada de consciência e a consciência desse acontecimento, é o mesmo que considerar a realização de uma alfabetização escolar ao mesmo tempo em que ocorre a conscientização – tomada de consciência de si, do outro e da sociedade – promovendo a libertação de amarras e representações presentes no íntimo das pessoas por ocasião da formação eurocêntrica, que valoriza apenas uma face da moeda, ou que coloca a mesma face dos dois lados da moeda, sem que a outra se contraponha e visualize um diálogo possível como oportunidade de mudanças. O problema da colonização é a exclusão extrema do outro, impossibilitando o logos a dois e criando, como arma, um monólogo que oprime e que causa resignação cega.

Para uma aproximação dessa compreensão, temos reflexões de Paulo Freire, em suas várias obras escritas e entrevistas realizadas. Freire deixou relevantes contribuições para a educação brasileira e um legado a toda educação latinoamericana. Suas reflexões são recurso para se pensar a vida marginalizada que é aparente e escancarada na América Latina; vida tomada, vida de sofrimento, vida abandonada, cultura invadida, vida resignada e explorada. Tudo isso, de algum modo, precisa ser superado pelas próprias mãos humanas, quiçá, de acordo com as crenças aqui ainda persistentes, pelas divinas, as quais dão brilho aos olhos de povos pobres e sofredores que almejam dias melhores, sempre. A libertação não pode ser algo dado, mas iniciado no terreno dos próprios colonizados, em um movimento de resistência e luta pela construção dos seus próprios métodos, teorias, modos de viver, pensar, ser e estar. Isso refletiria na educação como um todo, ou, por

sua vez, se isso ocorrer na escola, haverá, aos poucos, um reflexo na vida das pessoas, criando outras representações coerentes com a vida dos povos daqui.

Sob essa perspectiva, olhar para os conteúdos e para as práticas pedagógicas de modo decolonial é contestar a suposta neutralidade epistêmica usualmente associada à esfera escolar em seu currículo e verificar que informações, saberes e conhecimentos que não estão presentes nas escolas, não estão de forma proposital. A inclusão ou a exclusão de conteúdos escolares envolve relações sociais e de poder que podem, inclusive, hierarquizar os saberes e condicionar os currículos em uma narrativa que uniformiza em uma única história e cultura de um país. Portanto, deve-se travar uma luta para revisitar tudo o que se legitimou nesses últimos quinhentos anos, proporcionando superações de representações estranhas, inaugurando novas formas de pensamentos arraigados, advindos das raízes da América.

Compreendemos, portanto, que o rol de conhecimentos escolares não é apenas uma “lista” de saberes, mas é uma parte constituinte de um complexo sistema de regulação, de modulação. Para Silva (2017, p. 194),

[...] é no currículo que o nexa entre representação e poder se realiza, se efetiva. As imagens, as narrativas, as estórias, as concepções, as culturas dos diferentes grupos sociais – e sobre diferentes grupos sociais – estão representados no currículo de acordo com as relações de poder entre esses grupos sociais. [...] As representações são tanto o efeito, o produto e o resultado de relações de poder e identidades sociais quanto seus determinantes.

Boaventura de Souza Santos (2007, p. 71) descreve sobre a impossibilidade de existir ao mesmo tempo o imperial e o colonizado; existe um abismo metafórico que descreve isso e que sintetiza pontos fundamentais para que esse fenômeno seja compreendido:

o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. [...] A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistência é excluído de forma radical. (SANTOS, 2007, p. 71)

No Brasil, é expressiva a necessidade de impor leis para a introdução de um repertório representativo da pluralidade cultural no currículo escolar. Assim, a decolonização do ensino pode também ser entendida como a análise da “zona colonial” – não mais territorial e sim metafórica – dos currículos, manuais e documentos educacionais. Aqui é o mesmo que pensar a decolonialidade em nível de América do Sul e transpô-la para os espaços escolares; conforme enunciado acima, são possibilidades de superação em via de mão dupla: dos espaços macros para o micro da sala de aula, ou da sala de aula para os espaços maiores, nacionais e sul americanos, superando ressignações construídas historicamente.

A fim de explicitar melhor essa afirmação anterior, vemos que Quijano (2005) desenvolveu o conceito de colonialidade relacionado àquilo que de colonial permanece mesmo após a descolonização, àquilo que transcende o colonialismo histórico, sendo a colonialidade o lado da modernidade que ainda precisa ser melhor estudado e compreendido, pois é responsável por manter as hierarquias em distintos setores sociais, para

além da hierarquia epistêmica, também uma hierarquia estética, que “administra os sentidos e molda as sensibilidades ao estabelecer as normas do belo e do sublime, do que é arte e do que não é, do que será incluído e do que será excluído, do que será premiado e do que será ignorado” (MIGNOLO, 2017, p. 11).

Considerando as reflexões e ações dos autores citados, verificamos que vem aumentando o número de trabalhos que denunciam as lacunas presentes nos manuais escolares em relação à falta de pluralidade cultural, em nome de ênfases nos conhecimentos de matriz europeia, fruto de um modelo de ensino herdado de um passado colonial que, por muito tempo, manteve assegurada a educação para os colonos portugueses e seus descendentes. Inobstante à independência de 1822, a permanência de uma zona colonial continuou nas mais diversas esferas da vida, pois tornou-se uma representação coletiva incrustada socialmente.

Uma proposta decolonial para a educação: articulações com Paulo Freire

Uma perspectiva decolonial de educação implica em movimentos simultâneos de adição e de revisão de conteúdo, não meramente e pouco produtiva, de substituição de um referencial cultural por outro. Partindo de uma reflexão que contraria a conservação colonial, consideramos que a perspectiva de uma educação decolonial é congruente com alguns aspectos do pensamento de Paulo Freire. Podemos dizer que uma pedagogia decolonial alinha-se à concepção de pedagogia crítica de Freire, desenvolvida a partir de 1960.

A valorização das memórias coletivas dos movimentos de resistência e a busca de outras coordenadas epistemológicas são

características presentes na perspectiva decolonial e também nos trabalhos de Freire. Não está sendo sugerido aqui, equivocadamente, uma equivalência entre as teorias freirianas e as teorias decoloniais, pois há críticas com relação à superação de uma realidade dominada para a participação nas mesmas condições dos dominadores, o que recai em uma vida igual, sem que se alcance as origens mais profundas da América, com os ancestrais daqui condição cara à decolonialidade.

Porém, propomos um diálogo entre a teoria decolonial e a pedagogia de Paulo Freire, levando em consideração que a educação popular, tão defendida pelo educador, chama a atenção para as potencialidades do saber local e das vivências dos subalternos, aos quais ele se referia por oprimidos. A vida à margem carece de sair dessa posição de forma consciente, participando dos bens culturais ligados à escola e tomando consciência da situação de resignação que pode e deve ser superada em todos os ambientes, macros, mesos e micros.

A Pedagogia do Oprimido, de Freire (1961), levanta as questões da realidade brasileira, do povo que se encontra no silenciamento, na opressão, de escanteio na sociedade, e também na sala de aula, como lugar de reprodução de poder e dominação. Seja qual for a modalidade ou o ambiente, todo oprimido não é visto porque é colocado constantemente em condição de passividade e conservado inconsciente das explorações sofridas.

De todo modo, a educação pode vir a ser uma prática da liberdade, como Freire (1967) deixou evidente. Nessa práxis – tomada de consciência que se opera nos homens enquanto eles agem no mundo –, as relações vão sendo modificadas e vai ocorrendo a libertação na forma de tomada de consciência da sua condição de oprimido, explorado e, conseqüentemente, a sua ação muda em relação ao mundo e o mundo muda com sua ação.

Na *Carta aos Professores*⁶⁶, Freire promove nova leitura do mundo, outra forma de ver as condições de vida e a necessária busca de uma consciência libertadora de todos os sujeitos, alertando que todos estão inseridos em uma condição de assujeitados a um sistema excludente. Fundamentalmente, ele afirma na Carta a importância das ações do professorado, ensinando tudo e somente o que sabe verdadeiramente, bem como o valor da palavra como uma fonte que opera nos homens e mulheres, uma ação que modifica tudo o que está à sua frente, pois há um movimento ofertado pela leitura da palavra que promove nova leitura do mundo, esta acrescentada à leitura anterior que fazia, ou seja, é riqueza de conhecimentos e de visão que se desenvolve em cada um que se dispõe a essa tarefa de aprender e ensinar.

Assim, justifica-se uma afirmação que dê condições de pensar e educar para a libertação; isso implica na libertação de todos, sem exceção. É o mesmo que pensar em uma vida mais justa, considerando todas as pessoas como próximas e iguais em todos os aspectos, mantendo os mesmos direitos e vivenciando as mesmas experiências de vida; caso consideremos impossível uma situação de igualdade para todos, ao menos que todos sejam respeitados e tenham condições dignas de existência e de vida.

Quando Freire (1978) escreveu *Cartas a Guiné-Bissau: Registros de uma Experiência em Processo*, ele demarcou um trabalho de construção de modelos e de políticas de alfabetização, principalmente de adultos, naquele país, após um momento de independência, ocorrido nos anos 1976 a 1977. Por isso, podemos afirmar que o tema da colonização está presente

⁶⁶ Esta carta foi retirada do livro *Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar* (Editora Olho D'Água, 10ª ed., p. 27-38) no qual Paulo Freire dialoga sobre questões da construção de uma escola democrática e popular. Escreve especialmente aos professores, convocando-os ao engajamento nesta mesma luta.

de modo explícito e muito usado nos textos de Freire. O autor enfatiza o desafio deixado pela herança colonial no sistema geral do ensino do país, haja vista o objetivo de “desafricanização” e a educação antidemocrática que marcaram o regime (FREIRE, 1978).

Para a superação dessa situação, Freire propõe promover uma nova prática educativa, visando uma transformação radical, pois o colonialismo como uma ideologia, não poderia ser vencido por meio de escolhas “neutras”. Para Freire, aquele momento histórico não poderia ser superado pelo caminho da neutralidade, e sim com militantes engajados na construção de uma outra realidade para o país.

Na ocasião em que Freire relatou as ações desenvolvidas no país, ele referenciou aos pensamentos de Frantz Fanon e Albert Memmi em um ponto, e também mencionou Aristides Pereira e Amílcar Cabral em outro ponto, para reafirmar a necessidade de um movimento de decolonização do pensamento, de decolonização das mentes (nas palavras de Pereira) e de africanização das mentalidades (nas palavras de Cabral), conforme Freire, 1978. Consideramos que são ações que tocam em situações e temas próximos às raízes de nossas origens como povo, ainda que haja, para trás disso ainda, os povos originários destas terras, os quais são constantemente esquecidos no tempo histórico brasileiro.

Esses esforços para se estabelecer outra realidade, chamada por Freire de “esforço interestrutural” na educação, deve ser empregada em oposição ao pensamento hegemônico. Portanto, o questionamento das narrativas únicas é imprescindível. Sobre isso, Freire (1978, p. 20) diz que:

Neste sentido, a reformulação dos programas de Geografia, de História e de Língua Portuguesa, ao lado da substituição dos textos de leitura, carregados de ideologia colonialista, era um imperativo. Fazia-se necessário que os estudantes guineenses estudassem, prioritariamente,

sua geografia e não a de Portugal, que estudassem seus braços de mar, seu clima e não o Rio Tejo. Era preciso que os estudantes guineenses estudassem, prioritariamente, sua história, a história de resistência de seu povo ao invasor, a da luta por sua libertação que lhe devolveu o direito de fazer sua história, e não a história dos reis de Portugal e das intrigas da Corte. (FREIRE, 1978. p. 20)

Apesar de o contexto ao qual Freire se refere ser bastante específico, a persistência de uma ideologia colonial nos currículos brasileiros permite a reflexão de alguns pontos sobre a educação no nosso território. É sabido que não se trata mais de uma busca por uma “reconstrução do nacional”, como Freire mostrou necessário ser feito em Guiné-Bissau. Porém, passados praticamente 220 anos da data oficial da Independência do Brasil, a narrativa colonial é ainda predominante nas escolas, substanciada em comportamentos autoritários.

Oportunamente, citamos aqui bell hooks⁶⁷ (2017) – ativista, professora e escritora norte-americana que teve influências do pensamento de Paulo Freire – que faz uma ressalva a respeito dos aspectos de decolonização simbólica e também a insistência de Freire na ideia de conscientização. Freire sempre lembra os seus leitores de que a conscientização nunca é um fim em si mesmo, mas é sempre uma medida em que se soma a uma práxis significativa, ou seja, é necessário saber que mudanças de atitudes – e aqui devemos evidenciar a referência a mudanças de práticas educativas – configuram-se em um importante estágio inicial de transformação. O começo, e não o fim, de um processo político decolonizador, que se dá de acordo com a formação de um povo movido

⁶⁷ A autora prefere seu nome grafado em letras minúsculas. A justificativa é da própria autora, pois ela considera que o mais importante é a substância e não quem ela é. Para ela, nomes, títulos, nada disso tem tanto valor quanto as ideias.

pela tomada de consciência instigada por ações novas, legítimas e originais, nascidas de um terreno próximo, seu, do aqui e do saber em suas raízes mais profundas.

Consideramos longo o caminho para se chegar a escolhas e a práticas didático-pedagógicas que rompam com a hierarquia de culturas impostas pelo colonialismo e perduram camufladas pela colonialidade na esfera escolar. Esse caminho decolonial não é linear, mas é recortado por relações de poder; e a escola e o currículo, não podem estar alheios a seus respectivos contextos sócio-históricos.

O currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua verdade. (SILVA, 2001, p. 11).

Falar sobre opções decoloniais para o contexto escolar está longe de concordar com uma mínima e insatisfatória concessão de espaço nos currículos, pois preconizam uma mudança substancial, que desconstrói o currículo turístico, que é caracterizado pela associação das minorias a um lugar e papel marginais, estereotipado de rememoração e esporádico; exemplo disso são as poucas celebrações pontuais e superficiais do “dia do índio”, sem dar espaço para uma articulação do saber e da autoria indígena à totalidade do calendário escolar. Outro exemplo, é que em lugar da hegemonia das narrativas europeias sobre escravidão, houvesse a articulação de histórias de resistência negra. Ao menos, havendo algumas ações nesse mesmo sentido de valorização dos povos dominados, poderia

resultar em um reconhecimento de si e como busca de uma ancestralidade esquecida.

Portanto, é preciso iniciar a decolonização da educação brasileira o quanto antes, aliás, parece-nos que foi iniciado, considerando os vários escritos vinculados a esse pensamento de resistência, resgate e volta às raízes, assim como a existência de autores bastante preocupados em registrar a importância dos povos originários do Sul Mundial; o desejo é causar uma virada no *mapa mundi*, não no sentido do sul metafórico vir a ser o norte, ou vice-versa, mas no sentido da horizontalidade dos valores, das origens, da cultura.

Quando se fala em educação, não significa apenas a educação instrumentalizada do ensino e a transmissão de saberes, dos espaços escolarizados. Como afirmou Paulo Freire, a pedagogia é compreendida como uma metodologia essencial dentro e para as buscas sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas da libertação; se a pedagogia é um modo de conduzir, então é sumamente importante que se conduza de outros modos que não os já cristalizados de forma impositiva e fora da realidade própria.

As lutas sociais também são cenários pedagógicos onde os participantes exercitam suas pedagogias de aprendizagem, desaprendizagem, reaprendizagem, reflexão e ação. É preciso reconhecer que as ações dirigidas para mudar a ordem do poder colonial, muitas vezes, começam na identificação e no reconhecimento de um problema e na formação de oposição à condição de dominação e opressão. A prática educativa como um meio para a intervenção com o objetivo de derrubar a situação atual de colonialidade é já uma educação decolonial.

Walsh (2013) inicia seu livro, *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, mostrando a luta para uma pedagogia decolonial. O interesse da autora é para com as práticas que

abrem outros caminhos e condições de pensamento, levantando e construindo práticas pedagógicas que fazem questionar e desafiar o fundamento lógico e único da modernidade ocidental e o poder colonial ainda presente, com a finalidade de desligar-se dele.

A pedagogia decolonial é composta por pedagogias que encorajam o pensamento a partir de genealogias, racionalidades, conhecimento de diferentes práticas e sistemas civilizacionais e vivos. Pedagogias que encorajam possibilidades de ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar e ouvir, diferentes formas de conhecer, voltadas para processos e projetos de caráter, horizonte e intenção decolonial.

Para que essa proposta de educação possa se efetivar, é necessário uma realização coletiva, que levante reflexões e ensinamentos sobre a própria situação/condição colonial e o projeto decolonial inacabado, enquanto chama a atenção para o político, epistêmico, existencial que luta para transformar os padrões de poder e princípios sobre os quais o conhecimento, a humanidade e a própria existência foram circunscritas. Pedagogias, nesse sentido, são práticas, estratégias e metodologias que estão entrelaçadas e construídas na resistência, na oposição, na insurgência e na afirmação de reexistência e re-humanização.

Essa compreensão de pedagogia está aliada com entendimentos da chamada pedagogia crítica, iniciada por Freire na década de 1960 e adotada por diversos educadores populares e intelectuais-ativistas em todo o mundo até a década de 1990, quando começou seu declínio antes do surgimento do projeto neoliberal e, como consequência disso, na América Latina como um todo, houve declínio de projetos de posição política de esquerda e, assim, aumentou o conservadorismo nas universidades, incluindo as ciências sociais e humanas e a prevalência da hegemonia de raiz europeia e norte-americana na instituição educacional.

O trabalho de Walsh (2013) se propõe a perguntar o que implica pensar o decolonial pedagogicamente e o pedagógico decolonialmente e como – com quais propósitos e perspectivas – seu caminho está sendo traçado. Com isso, nossa intenção é inserir tal provocação nos ambientes escolares e em outros espaços educativos que permitam a ascensão da cultura arraigada como ponto de partida e resgate de origens.

Freire conferiu uma estrutura de base para se pensar em uma pedagogia política, iniciada nos chamados Círculos de Cultura e uma aprendizagem que nasce nos/dos termos próximos e conhecidos pela gente que está aí, no seu lugar original. Para o autor, o fazer político-pedagógico é indissociável do pedagógico-político, ou seja, as ações políticas que envolvem a organização de grupos e classes populares devem levar a uma intervenção para a reinvenção da sociedade.

O autor defende que a intervenção é oposta à adaptação; portanto, acomodar é simplesmente se adaptar a uma realidade sem questioná-la. A intervenção, por sua vez, implica necessariamente que se conheça e se assuma o caráter político. Nas palavras de Freire (2003), ele afirma que é substancialmente político e apenas adjetivamente pedagógico, o que implica em dizer que o ato de educar e educar-se são atos políticos. Não há prática social mais política do que a prática educacional. Na verdade, a educação pode esconder a realidade da dominação e da alienação, ou pode fazer o contrário, denunciá-los, anunciar outros caminhos, tornando-se uma ferramenta emancipatória. (FREIRE, 2003).

Podemos dizer que a preocupação central de Freire estava focada nas condições existenciais e vividas pelas classes pobres e excluídas, ou seja, com os oprimidos e marginalizados e com a ordem injusta que engendra a violência dos opressores e que desumaniza os oprimidos. Portanto, foi a problemática da opressão, dominação, marginalização e subordinação – internalizada e estrutural-institucional – que levou Freire ao

desenvolvimento de sua posição crítica à educação. O projeto de Freire era, primordialmente, traçar percursos metodológicos e análises destinadas a reconhecer esta realidade/condição e para a conscientização, politização, libertação e transformação humana.

Em *Pedagogia da Indignação*, Freire (2000) escreve sobre os oprimidos e a consciência da classe oprimida, para a consciência do homem e da mulher oprimidos, da humanização e da desumanização e para a relação opressor-oprimido, colonizador-colonizado, colonialismo e (não) existência; além disso, Freire também dá atenção ao problema do projeto neoliberal. Em uma autocrítica de Freire, ele demonstra a práxis crítica, não como algo fixo, identificável e específico, mas como uma prática contínua e um processo de reflexão, ação, reflexão.

Em meio a tais discussões, vemos o multiculturalismo como uma evidência política social, mas que nas sociedades contemporâneas neoliberais adquirem um caráter meramente descritivo, legitimador do monoculturalismo, da cultura e ideologia das classes dominantes, que, por meio da globalização hegemônica, dissemina a ideologia capitalista de obtenção de lucro a qualquer custo, o que impede uma visão multicultural emancipatória. É notável que o termo “multiculturalismo” adquiriu diversas concepções no meio acadêmico.

Estabelecemos neste escrito que o multiculturalismo aqui defendido é aquele que pressupõe a igualdade entre os seres humanos, em que nenhuma cultura se sobrepõe a outra; ao contrário, todas devem harmoniosamente conviver e manifestar-se nas suas diferenças, garantindo a identidade própria de cada cultura, sua diversidade cultural e o reconhecimento das minorias. O multiculturalismo aqui adotado é o crítico, advindo de movimentos e lutas sociais e de representações de gênero, raça e classe.

Walsh (2007) alerta – e estamos de acordo com sua postura e reflexão – que muitas políticas educacionais fazem uso dos termos multiculturalismo e interculturalidade de maneira agregadora e submissa ao padrão epistêmico colonial, mantendo a hegemonia europeia. A autora propõe o entendimento da interculturalidade crítica como fundamento de uma pedagogia decolonial:

A interculturalidade crítica (...) é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si (...), é um projeto de existência, de vida (WALSH, 2007, p. 08).

Portanto, não se pode reduzir o termo interculturalidade ao modismo que denota o contato entre o ocidente e as demais civilizações. O termo interculturalidade representa uma concepção contrária à geopolítica hegemônica monorracial e monocultural do conhecimento, e impele à transformação e ao enfrentamento das estruturas que praticam e estabelecem a lógica epistêmica eurocêntrica, promovendo, assim, a manutenção da colonialidade do poder.

Considerações Finais

As diferenças de conceitos e a falta de compreensão estão presentes em nosso cotidiano, dificultando o entendimento do funcionamento das relações humanas, como uma marca em nossos povos daqui; há, no homem sul americano e em qualquer pessoa que tenha vivido por muito tempo em comportamento de resignação, o medo de ser inferior, pois já foi catalogada como inferior toda a América do Sul, seja nos mapas, seja no ser humano, seja em sua cultura. Isso cria no ser daqui o panorama de um superior como o útil e o inferior como o inútil, assimilando, processualmente, uma postura resignada.

Portanto, superar o medo da história pode ser o primeiro passo para a superação de toda forma de vida inferiorizada; há aqui uma história acidentada, não linear, com grandes diferenças, por exemplo, entre campo e cidade, o que já define rico e pobre. Os analfabetos, no segundo grupo citado – comumente pobres –, não fazem parte da história. Foi construída a história a partir de fatos e coisas, desprezando o homem, sua humanização ou hominização, como diria Freire; não se narra com vigor e clareza a história do homem daqui.

A história divulgada trouxe personagens criados como superiores, desfazendo-se de pessoas que aqui se constituíram até algum certo momento. Essas pessoas morreram, ou melhor, foram aniquiladas e precisam ser resgatadas de seu poço interior, de algum modo que, ao menos, haja lugar e tempo para a sua dignidade.

Diante dessas reflexões, nosso desejo é construir um pensamento que valorize o outro não reconhecido e que dê razões para novas reflexões e possibilidades na educação, *locus* primordial de vida digna a todos, e nos diversos lugares em que tais reflexões cheguem. É sempre oportuno um

pensamento que instigue novas ações e novos comportamentos como uma postura ética situada na sociedade em que estamos todos inseridos, não esquecendo-se da realidade anterior e dos povos originários.

A fim de ilustrar situações aqui destacadas, concluímos o texto recordando uma fala de Ariano Suassuna em sua *Aula Espetáculo no Tribunal Superior do Trabalho*⁶⁸, onde ele afirma: ‘há um Brasil Oficial e um Brasil Real’. O Brasil Oficial é dos privilegiados, lugar onde estão todas as pessoas bem de vida, especialmente os que estão à frente, governando e todos os demais bem abastados. O Brasil Real é o povo, que sofre a cada dia com muitos males, dificuldades e, impositivamente, é feito resignado de modo que sua voz não tenha força, nem peso, nem som, nem lugar na história.

Por outro lado, em outra fala de Suassuna que nos dá uma função social e uma missão diante dos desafios atuais, temos: ‘O escritor procura o que tem de verdade por trás da aparência’. Essa pode ser a maravilha que ainda nos resta como força que resiste, escrevendo, registrando e ensinando mudanças pelas leituras novas, oportunizando outras leituras do mundo.

Referências

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1961.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1967.

FREIRE, P. **Cartas a Guiné-Bissau**: Registro de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

⁶⁸ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8ieVa2tVPac>. Acesso em 15 abr 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, P. **Carta de Paulo Freire aos professores**. 2001

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017

MIGNOLO, W. Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: lógicas de la colonialidad y poscolonialidad imperial. **Tabula Rasa**, No. 3. 2005. p. 47 a 72.

MIGNOLO, W. Desprendimiento y apertura. Un manifiesto. (2007 a)
In: CASTRO-GÓMEZ, S; MIGNOLO, W. **Epistemologias do sul**, foz do iguaçu/pr, 1(1), p. 12-32, 2017.

QUIJANO, A. Colonialidad do poder, eurocentrismo e América Latina.
In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005

SÁ, A. P. S de. Descolonizar a educação é preciso: Significados de uma perspectiva pós-colonial de educação a partir do contexto brasileiro. **Rev. Educação Sociedade e Culturas**, 2019.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice**. O social e o político na pós-modernidade. Cortez, 4. ed. 1997.

SEMPRINI, A. **Multiculturalismo**. Tradução de Loureano Pelegrin. São Paulo: Edusc, 1999. 178 p.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto escolar. Belo Horizonte: Autêntica. 2001.

SILVA, T. T. Currículo e identidade social: Territórios contestados. *In*: Tomaz T. Silva (Ed.), **Alienígenas na sala de aula**: Uma introdução aos estudos culturais na educação. Petrópolis: Editora Vozes. p. 185-202. 2017.

WALSH, C. “¿Son posibles una ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. **Revista Nómadas**, No. 26. 2007. p. 102 a 113.

WALSH, C. (Ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

Um Currículo Decolonial ou a Decolonialidade no Currículo: uma análise preliminar

Eliacir Neves FRANÇA⁶⁹

Zuleika Aparecida Claro PIASSA⁷⁰

Introdução

Uma discussão acerca do currículo escolar implica, a nosso ver, em demarcar teórica e politicamente a perspectiva que assumimos. Destarte, para a discussão que propomos neste texto, a chave de leitura para nosso olhar e análise será a perspectiva teórica do pensamento decolonial⁷¹, mais especificamente as categorias da colonialidade do poder elaborada pelo sociólogo peruano Anibal Quijano e a colonialidade do saber na

⁶⁹ Líder do Grupo de Pesquisa “*Quo Vadis?* Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais”. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação, Ética e Sociedade (GEPPES) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, do Laboratório de Políticas Públicas e Planejamento Educacional da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Secretária Geral da Sociedade Brasileira de Educação Comparada (SBEC). Editora da Revista Brasileira de Educação Comparada (RBEC). Docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL)/Paraná/Brasil. E-mail: eliacir@uel.br.

⁷⁰ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Campus de Marília. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa “*Quo Vadis?* Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais”; Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação, Ética e Sociedade (GEPPES) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Docente do Departamento de Educação e Coordenadora do Colegiado do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL)/Paraná/Brasil. E-mail: zuleikapiassa@uel.br.

⁷¹ Adotamos aqui a perspectiva elaborada por “Catharine Walsh como maneira de distinguir entre la propuesta de-colonial del proyecto modernidad/colonialidad, por un lado, del concepto de «descolonización» en el uso que se le dio durante la Guerra Fría, y, por otro, de la variedad de usos del concepto de «post-colonialidad»” (MIGNOLO, 2008, p. 246).

perspectiva de Walter Mignolo. Tal escolha se sustenta no fato do processo da colonização ainda não ter sido rompido em nosso país. E por que advogamos isso? Fundamentalmente porque o discurso eurocêntrico se faz hegemônico no currículo oficial ainda hoje, na medida em que apresenta os conteúdos com base em uma chave de leitura de mundo moderno/colonial/racializado ancorado no padrão de poder colonial moderno: a classificação social, a distribuição do trabalho, as relações de gênero e as relações intersubjetivas. (QUIJANO, 2014)

Advogamos aqui a favor da desobediência epistêmica como base para a elaboração de uma proposta de currículo escolar⁷². Não temos a ilusão de vermos a implantação de uma política curricular nestes moldes a curto e médio prazo, afinal lá se foram mais de cinco séculos de trabalho escolar pautados na perspectiva colonial, calcados nos valores dos colonizadores travestidos de instrumento de libertação, de autonomização e de formação para o exercício da cidadania e para o trabalho.

Estamos convencidas de que, a partir do pensamento crítico e analítico, podemos construir espaços de esperança no mundo, na contramão daquele forjado pelo projeto civilizatório do norte global chamado capitalismo.

A abordagem teórica para a elaboração de um currículo com perspectiva decolonial não tem um autor de referência, uma origem comum. O que há são as vivências cotidianas de homens e mulheres que trazem no corpo, no olhar, na alma as marcas da violência do colonizador materializadas no desrespeito, no abuso emocional e material, no racismo,

⁷² A proposta deste capítulo se originou dos estudos desenvolvidos no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Ética e Sociedade (GEPPES) e no Grupo de Pesquisa *Quo Vadis?*. A partir dos estudos e debates em ambos os espaços, a problemática de pensar um “currículo outro” se apresentou para nós.

na misoginia e na violência praticados pelos próprios colonos em nome dos valores e conteúdos de um projeto civilizatório que não lhes pertence.

No limite deste texto nos propomos a problematizar a questão da construção de um currículo decolonial que aqui nominaremos *currículo outro*⁷³. Nossa intenção é oferecer subsídios para que o silenciamento próprio do currículo oficial seja rompido, senão, no mínimo percebido pelos sujeitos intra e extramuros da escola. Entendemos que o processo de rompimento do silêncio historicamente produzido pode ser possível na medida em que os sujeitos dominados/subalternizados passem a interrogar as teorias educacionais, bem como os saberes historicamente acumulados pela humanidade transmitidos pela via do currículo.

Estamos convencidas que, uma vez demonstrado que permanecemos colonizados, entre muitos motivos porque a declaração de independência do Brasil e a proclamação da República foram atos dos colonizadores – no caso da primeira – e dos intelectuais colonizados – no caso da segunda – será possível iniciarmos o processo de rompimento com o colonialismo e, então poderá adentrar às salas de aula um “currículo outro”.

O currículo oficial é um espaço constantemente contestado e traz em si o resultado de uma disputa de forças entre grupos de diferentes interesses políticos e econômicos, que organizam e desorganizam um povo. A decisão de estabelecer os saberes de um grupo como o mais legítimo, como oficial, enquanto os saberes de outros grupos são abordados de forma marginal, com abrangência apenas local ou mesmo com um valor abaixo daqueles, demonstra algo de extrema importância sobre quem detém e deseja manter o poder em uma determinada sociedade.

⁷³ A ideia de “currículo outro” que propomos aqui se sustenta na discussão que Walter Mignolo faz na obra *Histórias locais/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Ver MIGNOLO, 2003.

Apple (2000) explica que, ao se eleger uma forma cultural como sendo legítima, estabelece-se um sistema de predisposições subjetivas que tendem a reproduzir tal forma cultural. “Através de sua incorporação ao currículo centralizado oficial cria, então, uma situação na qual os sinais que definem o “gosto” se tornam sinais que definem as pessoas” (p. 55). Da mesma forma Quijano acentua que:

[...] de la misma manera, no obstante que el colonialismo político fue eliminado, la relación entre la cultura europea, llamada también ‘occidental’, y las otras, siguió siendo una relación de dominación colonial. No se trata solamente de una subordinación de las otras culturas respecto de la europea, en una relación exterior. Se trata de una colonización de las otras culturas, aunque sin duda en diferente intensidad y profundidad según los casos. Consiste, en primer término, en una colonización del imaginario de los dominados. Es decir, actúa en la interioridad de ese imaginario en una medida es parte de él. (QUIJANO, 1992, p. 12)

Historicamente, a sociedade ocidental proclamou os saberes e os conhecimentos acumulados pela burguesia europeia, de cunho liberal, como sendo a base da cultura de sua população (APPLE, 2000). Tal pressuposto ancorou a conquista do Atlântico e a colonização da América, justificando as atividades dos colonizadores europeus como missionários a serviço do “bem” desses povos considerados selvagens, contrapondo-os ao colonizador “civilizado”.

E foi a partir desta cultura que muitas das atrocidades vividas por alguns povos africanos, asiáticos e latino-americanos foram, por muitos séculos, legitimadas, aceitas e naturalizadas, como foi o caso da dizimação completa de alguns povos nativos da latino-américa, a escravização de povos africanos, além de todo o sofrimento que lhes fora imposto.

No se ha demostrado suficientemente quizá que el colonialismo no se contenta con imponer su ley al presente y al futuro del país dominado. El colonialismo no se contenta con apretar al Pueblo entre sus redes, con vaciar el cerebro colonizado de toda forma y de todo contenido. Por una especie de perversión de la lógica, se orienta hacia el pasado del pueblo oprimido, lo distorsiona, lo desfigura, lo aniquila [...]. (FANON, 2000, p. 79)

Por séculos, a educação proclamada como ideal, estudada e apreciada pelos sistemas educacionais oficiais formais, que se constituíram nos países latino americanos, foi a educação denominada tradicional liberal burguesa. O ideal de homem, advindo da obra de autores como Rousseau, Kant, Pestalozzi, Herbart, ícones da pedagogia moderna, por séculos passaram incólumes à crítica pedagógica mais avançada. No máximo, encontramos um posicionamento contrário à metodologia proposta por tais projetos pedagógicos, como foi o caso do pragmatista John Dewey, nos Estados Unidos nas décadas de 1920 e 1930. Dewey criticava o que ele denominou de “velha escola”, asseverando que a frieza, a disciplina e o excesso de racionalismo presentes neste modelo curricular não contribuía para a formação de um cidadão predisposto à democracia, tão pouco o levaria à emancipação, à liberdade e à auto realização tão almejada por essas teorias. Veja-se, que mesmo um modelo curricular progressista como o cunhado por Dewey estabelece uma visão ideal e universal de homem, pautada em uma concepção metafísica construída a partir de matrizes epistemológicas europeias.

No século XX, o avanço científico e tecnológico levou a humanidade a um nível de progresso jamais visto em tão pouco tempo. Avançamos mais em um século que nos últimos dez anteriores a ele, porém esse progresso não se estendeu a todos os povos e não se deu na mesma proporção no âmbito da subjetividade dos indivíduos. Ao contrário, ele foi

fruto da ação exploratória e predatória de um povo sobre outro e de seus recursos naturais, a partir da criação de toda uma estrutura política e social que subalternizou estes povos e teve na educação, principalmente a escolar, sua principal aliada.

Este processo gerou efeitos tais como as grandes guerras, bolsões de pobreza em vários cantos do planeta, injustiças de toda ordem, uma vez que toda forma de existência humana que fugisse ao modelo ideal, proclamado pelos colonizadores, homem, hetero, branco, cristão e abastado, era considerado como indigno de qualquer forma de felicidade. Por tudo isso e por suas próprias inconsistências, a cultura europeia entrou em crise, sendo trazida para o centro da crítica da filosofia e das ciências humanas e sociais. Era preciso repensar todo o caminho histórico construído pela humanidade e rever suas certezas ou verdades.

Os avanços dos estudos antropológico, que evidenciaram o valor das diferentes culturas e desnudaram as intenções colonizadoras europeias, bem como o processo de globalização, que possibilitou o intercâmbio entre pesquisadores e movimentos sociais identitários de todos o mundo, engendraram novas epistemologias, forjadas nos mais diferentes solos do planeta e passaram a ter influência nos debates do campo do currículo.

Os desafios que se colocam para nós, que nos apresentamos comprometidos com a viabilização de uma sociedade em que se tenha como hegemônica a diversidade como projeto universal e não como um “novo universal abstrato” são: a) quais mecanismos lançaremos mão para a construção e consolidação deste “currículo outro”? e, b) como realizar uma necessária reflexão acerca das possibilidades de inserção de elementos dos postulados decoloniais como reverso da modernidade para a elaboração de propostas curriculares capazes de oferecer condições de formação crítica, cuja base é uma cultura latino-americana, seja em perspectiva individual ou coletiva.

Mister pontuar que, em um primeiro momento esta proposta pode parecer utópica, todavia, sem que busquemos pensar para além das matrizes teóricas europeias hegemônicas não há que se falar em formação crítica latino-americana, tampouco no rompimento com o silenciamento imposto pelo processo de colonização.

Organizamos o texto em dois segmentos: em um primeiro momento situamos a perspectiva teórica decolonial de poder, de saber e de ser como condutores de nossos pensamentos. Em um segundo momento, apresentamos reflexões sobre as possibilidades de inserir tais estudos, e a ética que ele coteja, no currículo escolar, com a proposta de uma formação crítica de matriz latino-americana.

A colonialidade do poder e do saber: decifra-me ou permanecerás sendo devorado

As categorias de colonialidade do poder e do saber se constituem em elementos de grande envergadura para a discussão a que nos propomos aqui. A primeira foi pensada pelo sociólogo peruano Anibal Quijano no final da década de 1980 e a segunda decorre desta, tendo sido desenvolvida pelo semiólogo argentino Walter Mignolo na década de 1990.

De acordo com Quijano (1992) o conceito de colonialidade do poder se assenta na crítica às relações de colonialidade presentes nas dimensões econômica e política da sociedade que ainda se mantém hegemônicas. Objetivamente falando, a colonialidade do poder denuncia a continuidade das formas de dominação mantidas após o processo de independência das colônias nas Américas Central e do Sul, África e Ásia e, também, a manutenção dos processos de colonização, agora, impostos pelos organismos internacionais e multilaterais no âmbito do

sistema/mundo capitalista moderno e contemporâneo, materializados no discurso veiculado pelos meios de comunicação, nas redes sociais, nas políticas públicas e no currículo oficial, por exemplo.

Outra questão importante que devemos atentar é a dimensão emocional da colonização. Veja que

[...] a colonização é fundada na psicologia; que existem no mundo grupos de homens atingidos, não se sabe como, por um complexo que deve ser chamado complexo de dependência, que esses grupos são psicologicamente feitos para serem dependentes; que eles precisam da dependência, que eles suplicam por ela, exigem, reivindicam; que este é o caso da maioria dos povos colonizados [...]. Embelezados com o existencialismo, os resultados são surpreendentes; os lugares comuns mais banais são reformulados e reformados; os preconceitos mais absurdos, explicados e legitimados; e, magicamente, os gatos se tornam lebres (CÉSAIRE, 2020, p. 55).

Para o projeto de construção do *currículo outro*, a colonialidade do poder se apresenta como instrumento capaz de apontar e explicar processos de silenciamento/subalternização que se dão nos âmbitos subjetivo e objetivo. Todavia, sob o nosso ponto de vista, a decolonialidade do saber é aquela que efetivamente poderá viabilizá-lo, na medida em que lançará luz sobre o processo de dependência psicológica possibilitando ao colonizado perceber-se sujeito da sua história. Dito de outra forma, a decolonialidade do saber quando presente no currículo escolar pode provocar questionamentos às hegemonias epistemológicas mantidas e garantidas pela escola. Tal processo, provavelmente, culminará na construção de um novo marco epistemológico, cujo objetivo é, à princípio, a construção de outros lugares de fala na educação.

Um currículo outro

Pela via da ressignificação de perspectivas no campo epistemológico da educação é que defendemos ser possível que os silenciados se façam produtores de conhecimento na medida em que, de posse do saber escolar, ganham voz a partir do seu lugar de fala, já não mais do colonizador. Não temos respostas prontas, até porque um genuíno problema possui infinitas possibilidades de soluções. Assim, denominamos o convocar a pensar em uma nova forma de sistematização da formação escolar, considerando uma matriz epistemológica decolonial de currículo outro, em que os subalternizados do processo colonizador podem dar o seu nome e se reconhecer nele.

Para continuarmos as reflexões sobre currículo e decolonialidade, tomemos as palavras de Quintero *et al.* (2009) como referência para pensarmos os reflexos do processo colonial europeu sobre os povos colonizados:

A assimetria das relações de poder entre a Europa e seus outros representa uma dimensão constitutiva da modernidade e, portanto, implica necessariamente a subalternização das práticas e subjetividades dos povos dominados; 5. A subalternização da maioria da população mundial se estabelece a partir de dois eixos estruturais baseados no controle do trabalho e no controle da intersubjetividade. (QUINTERO *et al.*, 2009, p. 04)

A educação, como prática social institucionalizada, no contexto apresentado na citação, assume o papel de preparar as subjetividades tanto para o trabalho na condição de explorado, quanto para a assunção política da posição de subalterno. Depois de séculos de exploração colonial, seguida

de sua forma imperial e atualmente em sua forma financeira, temos uma realidade cultural em que a condição de subalternizados “corre nas veias”. Reverter, rever exige por parte do subalternizado uma coragem epistemológica no sentido subjetivo, e atitudes de enfrentamento no sentido objetivo. Abrir mão dos grandes sistemas de pensamento que nos forjaram epistemologicamente, as metanarrativas, se tornam uma condição para isto, na medida em que as formas de pensamento criadas e cultivadas no contexto da diversidade latino-americana supõem contrapor-se a qualquer forma de generalização, como sinônimo de respeito e afirmação desta diversidade enquanto elemento histórico e constituinte de nossa identidade.

Em um sentido social, faz-se mister ressaltar que a colonialidade ultrapassa o colonialismo, sobrevivendo ao tempo e às transformações sofridas pelo capitalismo comercial que lhe deram origem.

Para a educação e para o campo do currículo, nesse contexto, a categoria que motiva a nossa reflexão é a colonialidade do saber. Segundo Figueira, Quinteiro e Elizalde (2009), a colonialidade do saber supõe o caráter europeu de toda produção do conhecimento realizada nos limites da geopolítica totalitária europeia, a partir da conquista de territórios espalhados pelo sul global. Conhecimento este, que tomou a cultura europeia produzida na modernidade como mais avançada, em função dos resultados que a mesma produzira em termos de progresso tecnológico, científico e econômico em seus países de origem. No entanto, incutiu nos povos colonizados a ideia de que, por não partilharem desta cultura, não teriam o direito à dignidade humana. Impondo como condição para a ascensão social o domínio desta cultura via instituição escolar, desconsiderando, assim, que esta mesma colocou o homem como um predador “natural da natureza”; que absolutizou o totalitarismo da razão instrumental como sendo a legítima forma de atividade do pensar humano

e considerou como necessária para o desenvolvimento econômico a exploração do homem sobre o homem. Também se estabeleceu negando as culturas e as epistemologias nativas por não terem se utilizado da racionalidade científica como forma exclusiva de produção de saberes.

Mesmo estando no século XXI, os objetivos dos currículos oficiais dos países latino americanos não diferem muito entre si, expressam valores universais, abstratos, pautados no individualismo e em uma perspectiva da cultura moderna europeia. Kant ainda vive firme e forte nos currículos latino-americanos. Seus ideais de formação do homem como culto, civilizado, disciplinado e moralizado, em uma perspectiva única, metafísica e universal ainda são almeçados pelos sistemas escolares, que acrescentaram o perfil empreendedor para imprimir o pragmatismo próprio da contemporaneidade. No currículo mexicano oficial, por exemplo, encontramos que ao final da educação básica, ou seja, nos objetivos, espera-se que os escolarizados ajam da seguinte maneira:

Pensamiento crítico y reflexivo: analiza situaciones, identifica problemas lógicos, matemáticos y de otra índole, formula preguntas, define sus ideas y las fundamenta con argumentos y evidencia. [...] Valores, convivencia y colaboración: respeta la ley, tiene juicio ético, privilegia el diálogo para solucionar conflictos, ejerce sus derechos y asume sus obligaciones como ciudadano, trabaja en equipo de manera constructiva y ejerce un liderazgo participativo y responsable.[..] Desarrollo físico y emocional: Conoce sus fortalezas, debilidades y capacidades, reflexiona sobre sus propios actos, es empático y construye vínculos afectivos, se mantiene sano y activo, y tiene una orientación vocacional (MÉXICO, 2021).

Não estamos criticando a validade, em si, desses objetivos gerais, mas acenamos que não há no campo dos valores a menção à cultura nativa,

ou mesmo à diversidade tão própria do país. No campo do pensamento crítico e reflexivo predomina o racionalismo e o empirismo científicos, próprios do pensamento moderno. Encontramos em outros documentos, mais específicos, voltados ao trabalho docente orientações sobre o tratamento da diversidade cultural, tratados como algo complementar, porém considerados necessários à democracia mexicana. Outro exemplo encontramos em nosso país em relação à Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), em que são estabelecidas dez competências a serem desenvolvidas pelo sistema educacional, consideradas no documento como “direitos de aprendizagem”. Excertamos duas para fins de análise:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. 3 Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. (BRASIL, 2018, p. 09)

Também, não há no documento de referência curricular brasileiro uma finalidade mais explícita de se estabelecer um pensamento ou atitude crítica ao processo histórico de produção da cultura brasileira em sua condição colonizada, em seus aspectos singulares e imanentes. Ambos os documentos deixam evidentes as finalidades pragmáticas acerca da formação voltada à ciência, ao empreendedorismo e à produtividade, até mesmo no campo das artes.

Santos (2020) utiliza-se do conceito de “epistemologias do sul” para caracterizar teorias que se propõem a investigar outras construções epistêmicas decolonizadoras do pensamento e da cultura. Afirma ele que

as ciências modernas, principalmente as sociais, conceberam a humanidade como “um todo homogêneo que habita deste lado da linha” (p. 161), referindo-se ao hemisfério norte. Esta mesma ciência moderna reconheceu o colonialismo histórico baseado na ocupação estrangeira, mas não a reconheceu como forma de sociabilidade e parte integrante da dominação capitalista. Também não a reconheceu como responsável pela formação de uma base cultural subalterna entre esses povos. Acreditavam os intelectuais e educadores que toda a humanidade poderia se emancipar pelos mesmos mecanismos e segundo os mesmos princípios, reivindicando os mesmos direitos, junto às instituições estruturais, no sentido formal. O mesmo aconteceu com a educação. Defendiam que, com base nesta imaginação humanista, que desenvolvendo os mesmos currículos seria possível desenvolver a ciência e promover a emancipação e o progresso humano e social. Não se ativeram ao fato de que o capitalismo seria incapaz de abdicar do conceito de sub-humano, enquanto parte integrante da humanidade, ou seja, alguns grupos humanos precisam ser regulados, podem ser explorados, simplesmente porque não são completamente humanos.

Esta concepção balizou a cultura que se produziu nas sociedades colonizadas e se manifestou no currículo escolar que a reproduziu e a reforçou por longos séculos.

As formas de desigualdade, de discriminação social, os genocídios em massa foram criando movimentos políticos de resistência, que por sua vez criaram movimentos intelectuais no século XX. Estes, como vimos anteriormente, passaram a questionar os estatutos da educação burguesa, bem como as identidades produzidas pela mesma, e passaram a avaliar o projeto moderno de formação produzido e reproduzido nas escolas pela via de seus currículos e de suas práticas.

Em termos de América Latina, os movimentos a favor da inclusão de pessoas com deficiência também fizeram com que intelectuais, concentrassem seus olhares e críticas naqueles que de alguma forma eram excluídos por suas diferenças culturais. Estes intelectuais já vinham desenvolvendo seus trabalhos há mais de cinco décadas em alguns casos, mas foi a partir da década de 1990 que começaram a ganhar notoriedade. Buscaram inicialmente compreender as formas de produção e reprodução cultural que se processava no processo de escolarização formal, fundamentaram movimentos sociais em torno de um currículo escolar mais democrático e produtor de identidades culturais imanescentes. Até mesmo na Europa, movimentos intelectuais como o pós-colonialismo, nos Estados Unidos o multiculturalismo; e interculturalismo e os estudos decoloniais que emergiram em países colonizados do hemisfério sul trouxeram à baila acadêmica o desafio, primeiramente, de escrutinar o currículo escolar na busca por entender como a colonialidade ainda se fazia presente, influenciando práticas pedagógicas heterônomas e epistemicamente burguesas eurocêntricas, mesmo estando tão longe temporalmente do colonialismo original. Em um segundo momento, o desafio se desdobra em se pensar e criar um currículo decolonial. É óbvio que não somos ingênuas a ponto de pensar que esta será uma tarefa para um pequeno grupo de humanos acadêmicos bem intencionados, que trabalhando arduamente conseguirão sistematizar uma trajetória de formação escolar coerente, marcada pela total ruptura com a cultura burguesa moderna, cujas características já exploramos.

Lembremo-nos que a decolonização do pensamento e da cultura é um processo que tem de acometer tanto o colonizado, quanto o colonizador, portanto, implica em um acontecimento extremamente profundo que perpassaria todas as áreas dos saberes e das práticas sociais. (SANTOS, 2020)

Considerações Finais

Cabe-nos pensar, neste momento, a possibilidade de introduzir, paulatina e inicialmente, formas de resistência por meio de conteúdos, práticas, espaços e tempos de formação elementos da crítica decolonial que despertem o gigante do “sono esplêndido”. Então, estamos falando da decolonialidade do currículo enquanto conceito, enquanto problema, enquanto potência de ruptura para se criar um novo mais próximo de nossas origens, de nossas ancestralidades, de nosso tempo e de nosso espaço. Um **currículo outro** que se sustente em uma perspectiva de ruptura com a condição de colonizado. Em um primeiro passo, segundo Santos:

não é buscar a completude ou a universalidade, mas sim procurar atingir uma maior consciência da incompletude e da pluriversidade, não para valorizar conhecimentos segundo critérios abstratos baseados em curiosidade intelectual, mas diferentes conhecimentos nascidos em contra a dominação ou, se não nascidos na luta, suscetíveis de serem usados em lutas de forma produtiva (SANTOS, 2020, p. 383)

Não se quer trocar de lugar o colonizador e o colonizado, mas colocá-los em um mesmo lugar em que ambos se compreendem em sua constituição histórica e que, portanto, tem a diversidade, a diferença como elementos próprios do humano, produzidos a partir de um ser e estar no mundo, mediado por relações de poder que perpassam a política, a economia, a cultura e portanto, as identidades sociais e individuais.

Outro elemento, assinalado por Walsh (2017) seria a memória coletiva como fonte dos conteúdos curriculares. Segundo a pedagoga:

Un ejemplo se encuentra en el uso de la memoria colectiva entre las comunidades del afro-Pacífico ecuatoriano impactadas por el extractivismo, el cultivo de la palma, la situación de violencia traída por la regionalización del conflicto colombiano y las complicidades entre narcotraficantes, intereses capitalistas y extractivistas y el supuesto olvido estatal. Recuperar, reconstruir y hacer revivir la memoria colectiva sobre territorio y derecho ancestral, haciendo esta recuperación, reconstrucción y revivencia de procesos pedagógicos colectivos, ha permitido consolidar comprensiones sobre la resistencia-existencia ante el largo horizonte colonial y relacionarlas al momento actual. También ha contribuido a restablecer y fortalecer relaciones de aprendizaje intergeneracionales y, a su vez, emprender reflexiones sobre los caminos pedagógico-accionales por construir y recorrer. (WALSH, 2017, p. 60)

Tomando a memória coletiva como um ponto de partida, a proposta de um currículo outro é de se localizar as referências dos saberes em um tempo e em um espaço conhecido, experienciado e, portanto, repleto de significados e sentidos, e não na tradição acadêmica ocidental. Santos (2020, p. 271), inclusive recorda que “todas as disciplinas modernas foram estabelecidas deste lado da linha abissal (o lado da sociabilidade metropolitana) como se o outro lado da linha (a sociabilidade colonial) não importasse ou não influenciasse”.

E como chegamos a tal condição? Estaríamos imbuídos de uma intencionalidade consciente de negar quem somos e nos igualar ao ocidental, advindo do outro lado do Atlântico? Quijano (1992) esclarece que os colonizadores, não só impuseram uma imagem de si para os colonizados como sendo melhores, mais evoluídos no que se refere aos seus padrões de produção de conhecimento, mas depois criaram leis de acesso a este conhecimento e deles forneceram aos dominados apenas alguns rudimentos, para cooptá-los e usá-los em algumas instâncias de poder.

“Entonces, la cultura europea se convirtió, además, en una seducción: daba acceso al poder. Después de todo, más a la represión el instrumento principal de todo poder es su seducción. (QUIJANO, 1992, p. 13)

As palavras de Quijano, neste fragmento, deixam explícito o poder de sedução produzido pelo colonizador em relação a sua cultura, associando a sua aquisição pelo dominado, mesmo que rudimentarmente, à participação de uns poucos em alguns setores do poder colonial.

Parte da tarefa de se construir um currículo outro está em desmistificar, desencantar esta sedução por meio da crítica e de outro olhar histórico sobre os próprios fatos que constituíram o pensamento colonial. E então esperamos que “as sutilezas do vocabulário, que a nova terminologia não os assustem! [...] Inicialmente, pode parecer um pouco doloroso, mas na chegada você verá que vai encontrar toda a sua bagagem” (CÉSAIRE, 2020, p. 51).

Em termos de organização dos tempos, dos espaços e do trabalho pedagógico, não há uma resposta pronta para “como romper a tradição academicista racionalista ocidental?” Este é um genuíno problema em que convergem várias possíveis respostas, porém, sabe-se que todas elas demandam das instituições formadoras, sejam elas de nível básico ou superior, um envolvimento dos sujeitos do currículo como protagonistas da elaboração crítica de seus saberes. Segundo Mignolo (2003) o papel das instituições de nível superior não é reproduzir a ação do colonizador, levando ao dominado um saber que os intelectuais julgam necessários e legítimos a um novo pensar, mas ao contrário, é dar voz aos dominados pelo pensamento colonial, é problematizar em conjunto com o colonizado a imanência que ambos compartilham, estando, em alguns momentos, em diferentes lugares de fala. É também penetrar as pequenas lacunas de autonomia que os sistemas oficiais não podem controlar na dinâmica do

cotidiano, os chamados entre-lugares⁷⁴ que se constituem entre as fronteiras da cultura ocidental eurocêntrica e a cultura dos vários grupos sociais subalternizados.

Hoje, na condição de país subalterno em que o Brasil se encontra, dominado pelos organismos multilaterais e suas regras, que alcançam inclusive a educação, para manter a hegemonia dos países centrais e suas culturas, não acreditamos na condução de um currículo outro a partir de instâncias oficiais, uma vez que estas devem respostas às metas estabelecidas por estes organismos, em função de negociações financeiras, por exemplo. Então, colocamo-nos a pergunta: como fazer com que esta discussão chegue a cada sala de aula?

A resposta parece simples à primeira vista, mas demanda esforço, tempo, estudo, paciência, resiliência e todos os outros substantivos que possam ser equivalentes, uma vez que o colonizado está em um estado de mergulhado, convencido e escravizado pela ameaça de perder suas fontes de sobrevivência. Ousar mudar é lançar-se a um desconhecido, com a coragem da convicção. Esta só poderá ser dada mediante um novo saber construído a partir de novos referenciais que não se colocam como verdades, nem se hierarquizam, mas se assumem como o discurso daqueles que foram historicamente silenciados e que, também historicamente, tem buscado resistir e encontrar eco para sua fala.

⁷⁴ Segundo Ribeiro, o conceito de “entre-lugares” foi criado pelo sociólogo indiano Homi Bhabha e significa um pensamento liminar, construído nas fronteiras entre formas culturais distintas. “Pela natureza deles, não é simples caracterizar tal espaço cultural, mas eles podem se encontrar, por exemplo, na experiência da comunicação eletrônica entre jovens das camadas sociais pobres, que reúne duas dimensões de tempo distintas na vivência humana: o pós e o pré-moderno” (RIBEIRO, 2015, p. 163). Também podem ser vislumbrados na expressão e construção da cidadania a partir da arte popular como o hip-hop, danças de rua, capoeira e outros.[...] “Ou ainda nas experiências religiosas que agregam diferentes tradições, como aquelas que reúnem em uma só vivência o urbano, o afro e elementos tradicionais cristãos. (IDEM, p. 164)

Pois, enfim, precisamos nos decidir e dizer, de uma vez por todas, que a burguesia está condenada a ser cada dia mais hostil, mais abertamente feroz, mais desprovida de vergonha, mais sumariamente bárbara; que é uma lei implacável que toda a classe decadente se transforme e um receptáculo para o qual fluem todas as águas sujas da história; que é uma lei universal que toda classe, antes de desaparecer, deva primeiro desonrar-se de forma completa, omnilateral, e que, com as cabeças enterradas sob o estrume, as sociedades moribundas emite seu canto de Cisne. (CÉSAIRE, 2020, p. 55)

Há muito trabalho a ser realizado até que tenhamos um **currículo outro!**

Referências

APLLE, M. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

FANON, F. Sobre la cultura nacional. *In*: BRAVO, A. F. (Comp.). **La invención de la nación**: lecturas de la identidad de Herder a Homi Bhabha. Buenos Aires: Manantial, 2000. p. 77 - 90.

CÉSAIRE, A. *Discurso sobre o colonialismo*. Trad. Cláudio Willer. São Paulo: Veneta, 2020.

MIGNOLO, W. **Historias locales/diseños globales**: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal, 2003.

MIGNOLO, W. *Desobediencia epistémica*: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010

GOBIERNO DE LA REPÚBLICA DEL MÉXICO. Secretaria De Educación Pública. **Os fines de la educación en el siglo XXI**.

QUINTERO, P. *et al.* **Uma breve história dos estudos decoloniais**. Editora Mas Afterall. (Ebook).

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*. Lima, v. 13, n.29, p. 11 – 20, 1992.

QUIJANO, A. **Cuestiones y horizontes**: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO; Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2014.

SANTOS, B. de S. **O fim do Império Cognitivo**: as afirmações das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

RIBEIRO, C. de O. A Contribuição das noções de entre-lugar e de fronteira. *In: Rever*. ano 2015 · nº 02 · jul/dez 2015.

WALSH, C. **Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial**: Luchas, caminos y siembras de reflexión-acción Para resistir, (re)existir y (re)vivir. Edita Alternativa. (Ebook). Disponible em: <https://alternativas.osu.edu>. Acesso em: 17 abr. 2021.

Decolonizar o Saber: a construção do espírito de nação e o processo de colonização das américas à luz da teoria de Rodolfo Kusch

Ricardo Francelino da SILVA⁷⁵

Introdução

O processo de construção de Nação, ou do espírito de Nação foi atravessado por variados motes éticos, estéticos, políticos e sociais. A palavra Nação nos remete a pertencimento, àquilo que nos torna nós e não apenas eu, ao fator ou fatores que permitem a um determinado povo, em um momento específico de sua história se unir em torno de um ideal ou de ideais compartilhados e dignos de se preservar. A história registrou momentos em que pequenas aldeias e vilas se uniram e formaram nações que alteraram a história da humanidade, mas vimos também a divisão de povos que, mesmo possuindo inúmeras contingências para se unirem, permaneceram separados e foram aniquilados.

Na conquista da América não foi diferente pois, as divergências políticas e culturais, o combate interno e mesmo as próprias crenças religiosas, possibilitaram a entrada do colonizador em terras Incas, Astecas,

⁷⁵ Doutorando em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Campus de Marília. Mestre em Psicologia pela Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, Campus de Assis. E-mail: ricardo.francelino@unesp.br

<https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-212-3.p273-292>

Maias, terras Tupis e Guaranis, entre outras. A forma de agir do invasor procurou explorar as divergências internas existentes entre os próprios povos da terra para subjugar e expropriar as riquezas aqui presentes. Não fora a superioridade bélica ou destreza marcial que possibilitou ao invasor europeu lograr êxito em sua empreitada, mas sim, o acirramento das divergências políticas e sociais existentes entre os próprios povos aqui presentes.

Como nos afirma Todorov (1991), a superioridade em umérica e conhecimento da terra, dariam vantagem insuperável ao nativo, mas a vileza e a inescrupulosidade dos aventureiros mercantilistas lhes permitiram enganar por tempo suficiente os povos nativos desse continente, suficiente para que as doenças trazidas pelo europeu, para as quais os cidadãos daqui não possuíam imunidade, dizimassem quase 1/5 do novo mundo do século XVI. Todorov (1991) estimou que habitaram o continente cerca de 80 milhões de pessoas, cerca de ¼ da população mundial estimada para o período em cerca de 400 milhões.

O processo de aviltamento praticado pelo invasor europeu necessitou de tempo e orquestração para seu sucesso. A construção da ideia de inferioridade, de subdesenvolvimento, propagadas pelo colonizador espanhol e português fez parte do processo de criação de uma superestrutura ideológica. A invasão das novas terras não seria, senão, um ato de bondade, conduzido pelos céus, para civilizar e propagar o reino de Deus aos perdidos. Vimos que, ao longo da história da humanidade, as justificativas religiosas e civilizatórias foram empregadas em inúmeras situações.

De todas as mazelas que o nativo americano teve de enfrentar, nenhuma foi tão dura quanto às doenças trazidas pelo invasor. Até para picada de cobra existiam intervenções da medicina natural indígena, contudo, existiu um veneno muito mais eficaz, e para esse ainda não havia

anticorpos, o homem branco europeu. Conta-nos Tzvetan Todorov, (1991), que milhões de pessoas foram mortas por doenças trazidas pelo colonizador. Mais que as guerras e a escravidão imposta a diversos povos ameríndios, as doenças trazidas pelo estrangeiro devastaram as populações das Américas.

As civilizações nativas, consideradas primitivas e inferiores pelos invasores europeus, demonstraram grau de desenvolvimento e técnica surpreendente. Aprenderam a cultivar inúmeras plantas desconhecidas no restante do mundo. O milho cultivado no Peru, Bolívia e principalmente México, possuía variedade de espécies e diversificadas formas de processamento. Estudos arqueológicos dataram amostras de milho encontradas em abrigos rochosos na região originalmente habitada pelos Zapotecas, Vale de Oaxaca, de 4.500 a.C., o que dataria as amostras dessa região ao surgimento da escrita cuneiforme pelos sumérios antigos. Amostras de feijão e abóbora encontradas nesta região datam de cerca de 10.000 mil anos atrás, o que comprova que o homem pré-histórico Zapoteca já fazia uso desses alimentos (FLANNERY,⁷⁶ 1985). Batata, mandioca, tomate, cacau, feijão eram cultivados pelos mais variados grupos étnicos presentes no continente invadido. Os Incas desenvolveram técnicas de plantio em regiões montanhosas que revolucionaram a agricultura no mundo. Até a descoberta dos terraços Incas, a agricultura era realizada em planícies. Os Maias possuíam um sistema em umérico vigesimal desenvolvido, conhecimentos de matemática, engenharia e astronomia que intrigaram os colonizadores. Tenochtitlán, capital Asteca do período das invasões, possuía tamanha grandiosidade em sua estrutura

⁷⁶ Prehistory and Human Ecology of the Valley of Oaxaca, Mexico – Estudo dirigido por Kent Vaughn Flannery, em cooperação com demais colegas da Universidade de Michigan, entre 1966 a 1980.

e organização, tamanho e importância que fora comparada a Constantinopla e Roma pelos invasores.

Não sabemos de fato o quão assertivo poderia ser a manutenção dos termos e definições arbitradas para os povos que aqui estavam. Expressões como o “novo mundo”, “América”, “Índios”, “Colonizador”, não refletem o que de fato foi e, é o continente em questão, o que hoje conhecemos como América, ou continente americano.

Os povos que aqui habitavam a terra na chegada dos europeus, aqui já estavam há milênios, para ser mais exato há quase 30 mil anos, como demonstram pesquisas em arqueologia (CLASTRES, 2004, p. 65). Existem registros de que os maias iniciaram o processo de unificação a mais de dois mil anos.

O processo de aculturação e de negação do outro posto em prática pelos invasores europeus alicerçou-se sobre a ideia de inferioridade dos povos do novo continente. Esta ideia faz parte de um processo maior e intencional denunciado por Marx (1989) na formação da superestrutura ideológica e política que dá sustentáculo ao capital para expropriar e subjugar o homem. Nesse quesito, István Mészáros (2011) nos adverte que a superestrutura de organização e conduta social, dos mecanismos coercitivos do Estado, opera como mecanismo de controle um “usurpador a serviço dos usurpadores da riqueza social” (p. 99). No caso específico da invasão do recém-descoberto continente, inferiorizar o outro é condição necessária para a imposição de uma cultura, uma forma de organização social (mercantilista), uma religião que libertaria os incautos do obscurantismo. Em outros momentos da história o processo de dominação ocorre em nome do desenvolvimento, para o qual os povos subjugados nunca puderam participar. A história é contada, salvo exceções raras, pelos vencedores e sempre pelo ponto de vista de quem detém os meios de comunicação e veiculação da informação. Existe um provérbio

moçambicano que diz: “até que os leões tenham os seus próprios historiadores, as histórias da caça continuarão glorificando o caçador”.

O movimento de desconstrução desse processo de aculturação e de expropriação da cultura dos povos subjugados perpassa pela necessidade de reescrita da história, mas não por aqueles que venceram, mas sim pelos atores que foram privados de voz e de expressão em nome do desenvolvimento. Qualquer produção é crivada pelos agentes sociais que patrocinam os meios de realização. Frei Bartolomeu de Las Casas⁷⁷ e outros escritores do período colonial registraram algumas das atrocidades realizadas em nome da “descoberta do novo mundo”, contudo, toda e qualquer produção não está isenta das relações sociais, políticas e materiais que permitam sua realização. O processo de conquista refletiu o movimento realizado para criar uma realidade paralela que permitiu a negação da cultura do outro, vista como inferior e, apregooou o chamado desenvolvimento. Contra esse processo, as considerações de Rodolfo Kusch (1922-1979), contribuem de maneira fecunda para o acirramento do debate e conseqüente processo de desconstrução histórico-cultural, chamado por Kusch de-colonialismo para, a partir desse movimento, direcionarmos para o centro das pesquisas, as riquezas técnicas, científicas e culturais produzidas pelas civilizações pré-colombianas.

A construção do espírito de nação e da identidade nacional

Uma pergunta intrigante de Aristóteles que moveu pesquisadores ao longo da história foi: qual o fim de todas as coisas? O que, de fato, seria necessário para o homem ser feliz, pleno, satisfeito e realizado? Atingir o

⁷⁷ LAS CASAS, F. B. *O paraíso destruído: a sangrenta história da conquista da América Espanhola*. Tradução de Heraldo Barbuy. Porto Alegre. L&PM. 2011. p.176

estado eudaimônico? Nas Américas, divindades, crenças e valores antigos foram suplantados em nome de um desenvolvimento que, de fato, buscou preparar o “novo mundo” para a expropriação.

A desconstrução de valores, processo paulatino de desprezo pela cultura notadamente americana, foi a caminho adotado para impor a lógica do capitalismo mercantil, aprisionar e expropriar o Asteca, o Inca, o Maia, o Tupi o Guarani, etc., de suas posses, de seus valores, de suas crenças, de sua alma. O processo de desmistificação denunciado por Adorno e Horkheimer (1985) em *Dialética do Esclarecimento*, ganha uma nova versão no caso americano, não a substituição dos mitos pela explicação racional das coisas, mas sim, a substituição de um mito por outros mais eficazes no processo de dominação do nativo (catolicismo romano). Nietzsche (2010a) criticou severamente a moral judaico-cristã que aprisionou a alma humana e alicerçou os discursos de dominação. No caso das Américas, ganha destaque o processo de catequese jesuítica em um primeiro momento e, de outros agentes missionários em um segundo período, que trabalharam na negação completa da cosmologia ameríndia. Mas podemos nos perguntar, o que é ser americano? Ou melhor, o que é ser nativo americano? O que é ser cidadão desse continente saqueado e nomeado de América?

As civilizações ameríndias foram dizimadas, sua cultura ultrajada e destruída, seus valores subjugados em nome de um desenvolvimento que, na prática, escravizou e empobreceu, em todos os aspectos possíveis, as populações. Como romper com essa superestrutura construída para a manutenção da riqueza alheia? O sistema capitalista demanda a acumulação de riquezas e a exploração do ser humano. Contudo, qual a ligação da cultura ameríndia, que se construiu pelas relações familiares, tribais muito mais próximas de uma filosofia africana que de fato de uma

filosofia universal? Poderia *Ubuntu*⁷⁸ representar o que existiu com mais intensidade no passado e ainda hoje subsiste, ou melhor, resiste de uma cultura tipicamente ameríndia?

Existem no campo de batalha e de resistência embates políticos e ideológicos muito fortes e arraigados no imaginário social das populações mestiças. Os arrendatários de impostos que aqui se estabeleceram cooperam para a manutenção dos *status quo* adquirido e continuam a propagar os valores dos antigos colonos como forma de manutenção do sistema.

O “sistema” é forte e eficaz, dispõe de inúmeros instrumentos de convencimento que nos impele ao inconversível, ou melhor, nos convence do que até então, tínhamos como impossível, que se torna possível por vermos, ouvirmos e sentirmos, em um unísono social, a repetição da fábula. O poder da superestrutura de criar realidades é quase inacreditável. O impossível torna-se realidade, realidade estranha ao sujeito americano. A acumulação de terras e capital, as desigualdades sociais, a falta de educação de qualidade para todos, a implantação do espírito da aceitação, são meios pelos quais a realidade alienígena foi construída. O homem nativo das Américas foi expropriado de sua essência, restando ao mesmo à sobrevivência. Mas apenas sobreviver é o suficiente?

O papel da educação na construção de uma identidade americana

Nesse contexto, quais conhecimentos devem ser valorizados? Assim, o debate sobre os conhecimentos cotidianos é inserido em cena, em contraponto aos conhecimentos formais da escola, conhecimentos que,

⁷⁸ Ubuntu é a raiz da filosofia africana.” (Ramose, 1999)

muitas vezes, não possuem ligação com o restante da vida dos estudantes. Aprende-se o que não se conhece, sobre assuntos e culturas externas à sua, por meios e métodos externos à realidade social onde o sujeito está inserido, sem considerar, nem minimamente o interesse, vontade ou sonhos do sujeito. Um “sujeito coisa”, sendo preparado para viver no mundo do amanhã. O que de fato nos leva para a escola? Isso ocorre para crescimento pessoal e preservação da cultura, ou manutenção da ordem sugerida?

A falta de sucesso no ambiente escolar causa certo estigma que seguirá o educando por ao longo de sua vida. Mas de fato, o que um momento ruim, um descuido, um sentido, uma nota ruim pode traduzir da capacidade ou de uma potencialidade em formação? A escola de fato tem trabalhado para a emancipação do cidadão ou manutenção da chamada ordem? No lema da bandeira brasileira está contida a frase *Ordem e Progresso*, ordem para quem, com qual objetivo e progresso em qual direção, com qual finalidade? O “bem estar” e união da população ou enriquecimento de uma elite agrária, latifundiária, herdeira das grandes famílias que aqui vieram para colonizar o novo mundo?

Kusch (2007a) nos propõe a mudança do paradigma dominante da modernidade, a mudança de uma lógica do ser para a lógica do estar, da essência para a permanência, do conceito para o símbolo. É de fato uma nova postura epistemológica, ou melhor, uma postura epistemológica muito antiga e renegada por centenas de anos pelo colonizador europeu. A superação da ideologia dominante exige a alteração do centro de gravidade do *status quo* que impera, pautado na ética do ter e do poder, para uma ética das relações, uma ética relacional.

O processo de colonização buscou expropriar o homem nativo americano de seus ideais, suas crenças, valores, de sua própria história, inserindo no novo mundo uma nova perspectiva de realidade, uma

teleologia alienígena ao nativo. Esse movimento de negação da cultura ameríndia foi implementado pelos próprios arrendatários de impostos⁷⁹, que viram a oportunidade de enriquecer, sobras de uma nobreza cavalheiresca sem terras que migram para as Américas em busca de fortuna e terras.

Esta história iniciou-se com os cronistas e naturalistas, viajantes que por este continente estiveram para retratar as belezas do novo mundo, mas que de fato desempenharam papel fundamental nos conhecimentos sobre geografia, flora e fauna, culturas, usos e costumes dos da terra, para uso do dominador.

O processo de pensamento desenvolvido por Rodolfo Kusch (1922-1979), nos remete a resgatarmos a permanência do estar americano, voltando-se à tradição que se manteve resistente ao longo das gerações, resistente aos ataques constantes e ao processo de extermínio advindos da chamada modernização. As artes, as canções antigas, os costumes, a forma de fiar um *sombrero*, de se relacionar com a terra e a natureza. A cultura própria dos povos andinos, dos povos existentes no Brasil pré-colonial, do verdadeiro americano que foi deixada de lado. A filosofia americana estabelece bases epistemológicas mais próximas com a filosofia africana, *ubuntu*, do que com as demais existentes. A ética relacional fora o que atribui sentido à configuração social americana. Contudo, após a invasão europeia, o ter e o poder substituíram os princípios de permanecer e estar, que significavam as populações ameríndias. O viés da posse está intrínseco ao sistema capitalista de existência, sem o qual o capitalismo não existiria.

Os conceitos de inferioridade, de país subdesenvolvido, de terceiro mundo, fizeram e fazem parte da cultura escolar dos países latino-americanos. O processo de desvalorização impetrado pelos de lá, fez parte

⁷⁹ Alusão ao método de dominação do império romano para com as províncias dominadas.

da história, mas não só da história passada, mas presente e quiçá, futura. Contra essa lógica da dominação cultural, ética e política que Kusch se rebela, contra a lógica da nomeação e da posse, direta e/ou indireta. Os livros didáticos trazem em seus conteúdos conceitos importados, valorizados pela elite intelectual e pelos mecanismos de manutenção do poder.

Afirmar que uma pessoa, cidade, país ou grupo de países é melhor ou pior baseado em sua riqueza, tem sido a lógica operante do capital na América profunda. A escola, nesse contexto, ocupa papel determinante na desconstrução da lógica da submissão imposta, da fabricação da cultura e das ideologias que expropriaram o nativo de sua verdadeira essência. Kusch diz:

La verdadera dimensión de estar no mas debe ser entendido a nivel del miedo. Se dá mucho mas adentro todavía de la vida cotidiana, cuando con motivo de algún fracaso o de una injuria, o peor aún, cuando hemos cometido un aparente mal y la sociedad nos segrega, llegamos a ese punto donde tenemos conciencia de lo “poco” que somos. (KUSCH, 1976, p. 20 / 2007b, p. 27).

A luta contra esse sistema parece-nos, como demonstrou a história, uma tarefa de Sísifo, mas resta-nos realizar o movimento inverso de, por meios das bases estabelecidas, substituímos o ter e o ser pelo estar, processo não só de resistência, passivo, mas sim, de encanamento, de luta para a transformação do que foi imposto ao homem americano como realidade. Um processo ativo que se inicia na tomada de consciência sobre a história e a partir dessa tomada de consciência, libertação da alienação, um retorno às produções verdadeiramente americanas.

A educação formal, nesse universo, ocupa papel de destaque, visto que é um dos principais meios pelos quais a cultura, a ciência e as artes são ensinadas às novas gerações. Trata-se de uma proposta de revolução paradigmática, em seu sentido epistemológico, ético e filosófico.

De uma lógica da modernidade ao retorno a uma lógica da convivência

Os princípios da lógica que movem a modernidade resgatam os fundamentos da lógica formal grega, princípios do terceiro excluído, do não contraditório e da identidade, da lógica dialética.

Valorizar o homem americano consiste em valorizar todas as esferas do pensamento verdadeiramente americano, a sabedoria chamada popular, e que aqui podemos chamar de filosofia milenar, resiliente e sobrevivente, tão forte que, mesmo sendo há séculos atacada, aviltada, negada e desmerecida, sobrevive.

Um pensamento ou escrito que produza reflexão deve, a priori, estabelecer nexos substanciais com a realidade circundante. A crítica de Kusch à elite intelectual do círculo acadêmico de seu tempo se deu, pelo menos em seu entendimento, da incapacidade de se romper com a lógica de repetição de verdades já estabelecidas, para a produção de evidências sobre verdades a se conhecer. Não foi apenas uma negação da cultura europeia, mas sim uma tomada de decisão em relação à liberdade de se pensar e filosofar sem a necessidade da validação da tradição hegemônica.

Maturana em *Ciência e Vida Cotidiana: A Ontologia das Explicações Científicas*, afirma que uma verdade científica é uma proposta validada por uma comunidade de cientistas.

A ciência, como um domínio cognitivo, não é exceção a esta forma de constituição, e eu chamo o critério de aceitabilidade, que define e constitui a ciência como domínio cognitivo e que simultaneamente constitui como cientista a pessoa que o aplica, de critério de validação das explicações científicas. (MATURANA, 2001, p. 127).

A supremacia das ciências como detentora da verdade e único meio possível para se explicar a realidade já foi debatida por inúmeros pensadores. Na obra *Um Discurso sobre a Ciência*, Boaventura de Souza Santos (2008)⁸⁰ discorre sobre a crise do paradigma dominante das ciências modernas. Segundo ele “[...] estamos a viver um período de revolução científica que se iniciou com Einstein e a mecânica quântica e não se sabe ainda quando acabará [...]” (SANTOS, 2008, p. 40).

Maturana e Boaventura nos apresentam um viés das ciências enquanto construção e portanto, passível de desconstrução. Na superação dessa realidade teatral, retomaremos o que Kusch propõe como caminho para superação desse não ser Europeu. Santos (2019) fez a seguinte proposta de pergunta para resumir o pensamento de Kusch. “Se pudéssemos resumir a pergunta principal que embasa todo o pensamento de Kusch essa seria: o que há aqui na América que não nos faz europeus?” (SANTOS, 2019, p. 75).

Para responder essa demanda, Kusch (1922-1976) retoma o debate entre os conceitos de *hedor* e *pulcritud*. O debate entre o *hedor*, conceito ligado ao lado obscuro, renegado, a periferia das cidades, se contrapõe à *pulcritud*, a parte limpa, bonita das cidades, com traços europeus. Os dois conceitos trabalhados por Kusch remetem a luta constante entre uma América renegada, expropriada, abandonada, aviltada em sua dignidade e direitos, representada pelas periferias e camadas excluídas da sociedade e

⁸⁰ A 1ª edição foi publicada em 1987 pela editora Afrontamento, no Porto – Portugal.

de uma América europeizada, elitizada, que mantém a ordem social estabelecida, em favor do **bem estar social**, pelo menos no discurso, de uma minoria da população, representada pelas elites urbanas e rurais. O *hedor* que representa a periferia é condição *sine qua non* de existência da limpeza, do pudor. Este cenário representa a ética do “**ter**” em seus primórdios mais vorazes, que considera o ser humano coisa e as pessoas meios para fins.

Segundo Santos:

A América convive então com a oposição entre o “fedor”, hedor, popular e o “pudor”, pulcritud, das classes médias e altas de origem europeia que habitam os centros urbanos. O cheiro, a cor, os hábitos não europeus são, no seu limite, expurgados do contato com a classe média que, por sua parte, sofre o ressentimento por tampouco aceder de fato ao “ser-alguém.” (SANTOS, 2019, p. 76).

Segundo Tasat e Perez (2013), em Kusch, os opostos não se superam ou se eliminam, mas convivem na contradição dos cosmos e do caos, que sempre estão aí. Portanto através da mediação integração que seria possível à construção do mundo, do homem, de sentidos, que poderiam ser traduzidos como cultura própria, tanto comum, de-colonial, americana. O colonialismo como se evidencia ganha novo arranjo, mas não deixa de tudo, de perpetuar-se. Contra essa realidade Kusch (1922-1976) se dedicou a trabalhar em sua vida e obra.

Assim, para superar o processo de aviltamento da lógica do capital e do domínio intelectualista, Kusch irá propor uma geocultura, uma cultura localizada no tempo e no espaço. Uma proposta de pensamento que fosse condicionado pelo lugar, em suas interações culturais e sociais, “[...] un pensamiento condicionado por el lugar, o sea que hace referencia

a un contexto firmemente estruturado mediante la intersección de lo geográfico con lo cultural.” (KUSCH, 2012b, p. 75). Por este viés, esse pensador buscou evidenciar a cultura e a tradição nativa americana, dando voz a um dos espectros da cultura que ficou encoberto pelo discurso e cultura dos dominadores. Kusch (1976/2007b) denuncia em *Geocultura del Hombre Americano* um medo que o americano tem de assumir sua posição como agente da história, o que ele denominou de “medo de sermos nós mesmos”, diante da barbárie histórica, política e social ocorrida. Forjou-se um estereótipo negativo do nativo, do que fora subjugado, uma amarra produzida pelos ditames da cultura. A história dos vencidos nunca é exaltada nos livros de história, e Kusch propõe a denúncia desse movimento ideológico como forma de desnudar a cultura heterônoma, exógena ao americano. O pensador denuncia a audácia da filosofia universal de propor um pensamento des-situado, desvinculado de um lugar e um tempo, de técnicas particulares de conhecer que se propõem a explicar toda e qualquer realidade.

Considerações Finais

Kusch retoma o debate fenomenológico na distinção do ser-alguém e do estar-alguém. O europeu aqui chegou e se deparou com uma filosofia de vida e de **estar** no mundo, que foi incompatível aos interesses do invasor. Propõe a história da América do período das invasões até a atualidade como a história menor das Américas em detrimento de uma história maior, com início na pré-história e reforça a importância de resgate das heranças nativistas para o processo de decolonização. Sobre essa relação entre o ser e o estar o autor esboçou que,

[...] hay como un desgarramiento ontológico entre mi estar y el ser. Por eso descubrimos siempre que somos anteriores al ser de otros. Por eso creemos estar no más, y vemos al occidental que no está, sino que siempre es. [...] Y eso ocurre porque nos sentimos en el puro estar, y tenemos que optar por ser y convertir lo que es en un simple papel a asumir frente a la realidad, sin que seamos realmente. Por eso nuestro papel para ser aplasta nuestra posibilidad de vivir. (KUSCH, 2008, p. 99).

Vivemos uma ética em que o ser tornou-se o *modus operandi* dessa realidade e controla a superestrutura. “Os de baixo”, representado nos escritos de Kusch pelo *hedor*, das classes não abastadas, da periferia, da cultura subalterna, das ações a serem evitadas se contrapõe à *pulcritud*, limpeza ou pudor, das classes abastadas, continuadores da tradição hegemônica europeia, representantes de um ideal “des-ideal” de ser. Os sinais e manifestações dos excluídos são expurgados pelo contato com a classe média, que se ressentida por não conseguir ser alguém, segundo Kusch. Os referenciais, símbolos e signos construídos não conseguem atender as demandas e expectativas de um estar verdadeiro por pautarem-se em uma ética, uma política, uma lógica de sociedade alienígena, externa ao ser ontológico americano. A busca das origens e raízes apontada pelo pensador Argentino seria um dos caminhos possíveis para retomada das rédeas da história, retomada do lugar do cidadão verdadeiramente americano como protagonista de sua história e responsável pela sociedade em que vive. A ética do nós, o *ubuntu* da filosofia africana, seria o caminho para a construção de uma epistemologia da convivência, do estar em contraponto ao ser.

A história é sempre escrita por vencedores e nesse processo constroem-se verdades artificiais, como mecanismo de manutenção da superestrutura de dominação, inicialmente posta em prática pelo invasor

européu e continuada por seus descendentes (os cidadãos dos centros urbanos, das classes abastadas). A fábula da inferioridade bélica, do atraso científico, da inferioridade cultural foram os meios para o processo de expropriação. Foram descobertas evidências da manipulação da agricultura na planície do México de oito mil anos antes de Cristo. A base da alimentação europeia, pelo menos uma porção considerável dela advém das culturas descobertas nas Américas (milho, batata, cacau, feijão), foram levados ao restante do globo por tecnologias desenvolvidas pelos povos ameríndios, biotecnologia avançada para o período. Com os povos ameríndios foram descobertos conhecimentos em astronomia, matemática até superiores aos presentes na Europa do período. Na atualidade sabe-se que não fora a superioridade bélica que permitiu ao invasor lograr êxito na invasão, mas sim a falta de defesas naturais, de imunidade para as doenças trazidas pelos europeus.

Uma máxima do pensamento de Kusch (2007) retrata que a filosofia é o discurso de uma cultura que encontra seu sujeito. A produção filosófica, ética estética e política do sujeito verdadeiramente americano foram negadas em subserviência ao discurso hegemônico, a ética hegemônica a cultura que pertence aos sujeitos vitoriosos. Contudo, Kusch nos conclama a realizarmos o caminho inverso e desenterrarmos o pensamento negado como possibilidade de sustentação, não de uma nova ética, mas sim de uma ética já existente, e por que não dizer resistente e uma cultura verdadeiramente americana. Cabe a nós dar voz aos pensadores que realizaram essa proposta reflexiva, na contramão do discurso hegemônico.

Alguns dos escritores gregos já afirmaram a importância do todo na constituição ética e política de uma sociedade (Aristóteles). Mas a busca situada dessa condição constitui-se em condição *sine qua non* que se traduz na pós-modernidade, um instrumento, veículo de resistência e de luta por

uma identidade verdadeiramente nativo americana. Uma luta contra o ódio ao outro e seus agentes, que, ao longo da história, conseguiram inculcar, no ideário nativo, o conceito de superioridade da filosofia europeia sobre as demais, da ética do norte sobre o sul, dos ricos sobre os pobres.

Uma máxima da filosofia africana presente no pensamento de Kusch que marca sua proposta ética situada é a seguinte: os europeus diante da diferença buscam a igualdade, o nativo americano diante da diferença busca a convivência. Não há nos princípios éticos, filosóficos do nativo a necessidade de extermínio da diferença. A convivência é possível, pois juntos somos mais fortes.

Referências

ADORNO, T.; W. HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1985.

KUSCH, R. **Geocultura Del Hombre Americano**. Colección Estudios Latinoamericanos. Buenos Aires: Fernando Garcia Cambeiro, 1976.

CLASTRES, P. **Arqueologia da violência**: pesquisas de antropologia política. São Paulo: Cosac & Naify, 2004. 325pp.

FLANNERY, K. V. **Guila Naquitz**: Archaic Foraging and Early Agriculture in Oaxaca, Mexico. Academic Press, New York, 1985.

FLANNERY, K. V. **Obras completas**. Tomo II. Rosário: Editorial Fundación Ross. Argentina. [2000], 2007a.

FLANNERY, K. V. **Obras completas**. Tomo III. Rosário: Editorial Fundación Ross. Argentina. [2000], 2007b.

FLANNERY, K. V. **Esbozo de una antropología filosófica americana.** Rosario: Fund. Ross. [1978], 2012b.

FLANNERY, K. V. **La negación en el pensamiento popular.** Buenos Aires: Las cuarenta, 2008.

MARX, K. **Contribuição à Crítica da Economia Política.** Tradução de Florestan Fernandes. São Paulo: Ed. Mandacaru, 1989.

MATURANA R., H. **Cognição, ciência e vida cotidiana.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

MÉSZÁROS, I. **Estrutura social e formas de consciência II** - A dialética da estrutura e da história. São Paulo: Boitempo, 2011.

NIETZSCHE, F. **Genealogia da moral:** uma polêmica. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010a.

SANTOS, B.S. **Um discurso sobre as ciências.** 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, G. A. O. Contribuição do Pensamento de Rodolfo Kusch para o Desenvolvimento de uma Psicologia Existencial Latino-Americana. **Phenomenological Studies - Revista da Abordagem Gestáltica** - XXV (1) - 73-82, 2019. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rag/v25n1/v25n1a08.pdf>. Acesso em: jul. 2019.

RAMOSE, M. B. **African Philosophy through Ubuntu.** Harare: Mond Books, 1999, p. 49-66.

TASAT, J. A. & Pérez, J.P. **El hedor de América:** Reflexiones interdisciplinarias a 50 años de la América Profunda de Rodolfo Kusch. Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación y EFUNTREF, 2013.

TODOROV, T. **A Conquista da América:** a questão do outro. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1991.

Os Deuses se Acabaram, Resta-nos o Número: uma contribuição de Rodolfo Kush à educação

Alonso Bezerra de CARVALHO⁸¹

Introdução

Ao longo de minha trajetória, ministrando disciplinas em cursos de licenciatura, tenho constatado que os alunos, especialmente aqueles que estão nos anos finais de formação, demonstram certo sentimento de inquietação e de angústia, chegando ao ponto de considerarem que ainda não estão prontos e nem preparados para enfrentar os desafios que emergem e dinamizam a uma sala de aula. Se não bastasse as condições de trabalho e de salário, a eles não parecerá fácil lidar com várias classes ao mesmo tempo, escolas com culturas diferentes, gestores, coordenadores e colegas de profissão com os mais diversos pontos de vista e atitudes. Diante dessas informações, começam a se darem conta de que estão prestes a assumir uma profissão de grande responsabilidade, mas que tem sofrido um processo de desvalorização ao longo do tempo, inclusive com situações de profundo desrespeito e de violência pelo público que vai atender, manifestas por meio de agressões verbais e físicas, entre outras. Alguns relatam que quando vão fazer o estágio ouvem dos próprios futuros colegas

⁸¹ Docente do Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Campus de Marília. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Ética e Sociedade (GEPEES), cadastrado no CNPq. E-mail: alonso.carvalho@unesp.br

palavras bastante desestimuladoras, revelando o desânimo a que estes estão submetidos. Em um misto de frustração e de busca pela sobrevivência, grande parte dos professores demonstra uma concepção de escola, de educação e de prática docente que beira a uma catástrofe.

Diante desse diagnóstico, podemos fazer algumas reflexões acerca dos saberes e das práticas que são adotados nos cursos de formação de professores. Creio que não é de todo sem sentido aventarmos a ideia de que a angústia e a insegurança dos futuros docentes são os efeitos de um processo formativo que fora concebido e implementado a partir de uma lógica e de uma prática que nem sempre leva em consideração o real, isto é, a vida que constitui as nossas existências e que pulsa em nossas experiências cotidianas. Mais do que isso, desconsidera que os saberes e as maneiras de conduzir nossas vidas – de alunos e professores, por exemplo, - têm diferentes origens e matrizes e que são construídos em distintos lugares e tempos percorridos pelos sujeitos. E nos parece que levar isso em consideração pode ser bastante enriquecedor.

Deste modo, talvez seja necessário investir em programas de formação que além de promover e propor atividades que estimulem o protagonismo por meio de um espírito inquiridor e de capacidade argumentativa, explicita as vicissitudes do exercício da profissão, os modelos e desafios socioculturais envolvidos e manifestos. Para tanto, isso inclui considerar a dimensão do trabalho coletivo, posturas éticas e afetivas, a partir de uma inserção na escola e nos espaços de trabalho desde o início da sua formação, responsabilizando-se por uma produção própria de sentidos e valores. (CUNHA, 2015).

Embora o final do século XX e o início do século XXI tenham apresentado mudanças significativas nas estruturas científicas, sociais e educativas, com ressonâncias nas formas de pensar, sentir e agir das novas gerações e que, de certa maneira, fizeram mudar o papel das escolas e as

funções docentes, queremos ir um pouco mais longe e mais fundo. Para os propósitos deste texto, a ideia é pensar a educação a partir de uma perspectiva que denominaríamos de *decolonial*, ou seja, levando em consideração as singularidades, o *ethos*, a cultura, os símbolos, os mitos, as crenças, os valores, etc., de um lugar situado que é a América Latina ou *Abya Yala*⁸². Ainda que sejam importantes, as mudanças das quais falamos parecem ainda seguir uma lógica que dá continuidade a um projeto de dominação, de conquista, de manutenção do poder, de imposição de uma maneira de ser, de pensar e de agir que remonta aos primórdios do processo colonizador. Um novo projeto e uma nova prática educacional no Brasil e nos países colonizados, que poderia trazer consequências positivas para o processo de formação de professores, parece exigir um processo de desaprendizagem, de problematização, mas, sobretudo, de pensar e de educar de outra forma.

Nesse sentido, tomaremos algumas ideias do filósofo e antropólogo argentino Rodolfo Kusch (1922/1979) para nortear, ou melhor, *sulear*⁸³

⁸² Embora no restante do texto mantenhamos a expressão América Latina, consideramos fundamental o resgate da expressão *Abya Yala*. Como sabemos, América Latina é uma imposição colonizadora desde o processo de invasão, ocupação e apropriação europeia dos territórios dos povos originários do nosso continente, invisibilizando e desvalorizando a cultura, visão de mundo, os costumes, as crenças, os símbolos, etc., aqui existentes. O conceito de América Latina foi utilizado tanto para marcar uma continuidade com o modelo de civilização europeu no continente, como para reproduzir a exclusão de povos e culturas que, no período colonial, estavam localizados fora do modelo de humanidade desenhado pela colonialidade do poder. Por seu lado, *Abya Yala* configura-se como parte de um processo de construção político-identitário em que as práticas discursivas cumprem um papel relevante de decolonização do pensamento e que tem caracterizado o novo ciclo do movimento dos povos originários. (QUENTAL, 2012; PORTO-GONÇALVES, 2015)

⁸³ O termo *sulear* expressa um posicionamento que pretende chamar a atenção para o caráter ideológico do termo nortear, associando-o à ideia de que o norte está acima e, portanto, apresenta-se como superior, conforme chamou atenção Paulo Freire (1992). Boaventura de Sousa Santos parece seguir a mesma direção contra-hegemônica quando formula o que ele denomina *epistemologias do sul*, em que o Sul é “concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo.” (SANTOS; MENESES, 2009, p. 12).

as reflexões que pretendemos realizar. Ainda que Kusch não tenha escrito textos específicos sobre educação e decolonialidade, creio que é possível depreender de sua obra, noções, categorias, concepções e metodologia que podem contribuir para pensarmos e até formularmos perspectivas inovadoras ao campo da educativo e da pesquisa. Aqui retomar dois conceitos que considero ser chaves para essas reflexões: “ser alguém” e “mero estar”.

“Ser Alguém” e “Mero Estar”, a modo de apresentação

Segundo Kusch, o pensamento racionalista, de matriz europeia, influencia, domina, reinterpreta, à sua maneira, o que encontra em “nuestra América”, instaurando o seu jeito de conceber e agir sobre o mundo. Por seu lado, trata-se, agora, de desconstruir essa estrutura que se coloca como superior, útil, progressista e civilizada, em detrimento das culturas autóctones e indígenas aqui já existentes. A racionalidade ocidental estaria centrada no *ser*, no ente, na coisa, nos objetos e na busca de uma objetividade, enquanto a racionalidade seminal indígena se funda no estar, no domicílio, no habitat, no vivido⁸⁴. Lançando mão dos modos de observação próprios da ciência antropológica, foi a campo aprofundar suas intuições no sentido de conhecer e compreender a maneira de pensar e de existir autenticamente americana. Para ele, a experiência americana havia gerado em sua história situações únicas - ontológicas,

⁸⁴ “Sabemos que estar provém de *stare*, latino, *estar em pé*, o qual implica uma inquietude. O *ser*, por seu lado, enquanto provém de *sedere*, *estar sentado*, conota um ponto de apoio que conduz á possibilidade de definir. Um mundo definível, por sua vez, é um mundo sem medo e, ao contrário, um mundo submetido ao vaivém das circunstâncias, é um mundo temível. Então, a oposição entre *estar em pé* e *estar sentado* implica uma referência à oposição entre *inquietude* e *repouso*.” (KUSCH, 2007a, p. 529. Grifo do autor)

epistemológicas, estéticas, éticas, etc. -, que podem ser caracterizadas como sendo baseadas no predomínio do “estar” sobre o “ser”.

A característica marcante do pensamento americano, portanto, não requer uma técnica ou uma lógica que nos levaria a um conhecimento que dissesse o como as coisas são, representando e definindo-as conceitualmente, mas viver e sentir o conteúdo tal como nos toca e nos afeta, o que o distanciaria do caráter formal do pensar europeu. Kusch crê que é necessário um equilíbrio entre conteúdo e forma, de tal maneira que possamos colocar em suspeita a técnica e a lógica que promete o progresso como consequência e que tem marcado, inclusive, a educação, ao fundamentar o ensino na ideia do progredir e do avançar, ou seja, em uma concepção de razão que considera tudo passível de ser dominado, controlado e previsto. Assim, de um lado estaria o inferior, o inútil e, de outro, o superior e o útil, que tem como objetivo o progredir, o ascender, o *ser alguém*, não importa a que preço, conforme comenta o professor Carlos Cullen:

Ser alguém implica o *afã* de sê-lo e esse *desejo* identifica-se, neste contexto, com o *progresso*, com a substituição dos frutos pela (*acumulação*) de simples coisas, com a obsessão de *somar objetos*. Assim, a *perfeição do ser*, em última instância, implica *ter* (...) O *indivíduo* busca a *perfeição* e esta identifica-se com um *afã de progresso infinito* relacionado com os *objetos*, um *progresso* que implica a *negação do velho desejo* que simplesmente pretendia *conservar a vida*, comprometido com o *mero estar*. (CULLEN, 2003, p. 53, grifos do autor).

Influenciados por uma visão europeia, não suportamos o medo e o *estar*, pois isso nos angustia, diferentemente do indígena, que ao sentir medo recorria aos bruxos em busca de ajuda. Para eles, assumir a dimensão

humana é viver a nível da terra e enfrentar nossos temores. Para nós, isso não é suficiente, pois queremos tudo claro, esclarecido e passível de ser compreendido e manipulado pela razão. É como se houvesse um imperialismo da racionalidade que, na verdade, revela a nossa fraqueza e impotência frente à totalidade daquilo que deveríamos pensar e viver. Somos incapazes de simbolizar ao pensarmos em termos ocidentais, pois queremos reduzir tudo a uma relação de causa e efeito. Diante desse quadro, podemos constatar na sociedade americana uma dupla polaridade: de um lado, o “*mero estar*” e, de outro, o “*ser alguém*”, conforme expressões kuschianas. Ou seja, vivemos uma rara mescla de um não saber da vida que se apresenta e se constitui de uma profundidade cotidiana incompreensível por meio de técnicas e lógicas pedagógicas e científicas e um saber enciclopédico, acadêmico e pautado pelos livros. Segundo Rodolfo Kusch, a noção de cultura que predomina entre nós, por influência europeia, não passaria de um simples fetichismo.

O melhor exemplo é a livraria. Entramos nela e sempre sentimos nossa inferioridade frente a tanto saber contido nos livros. Seguimos vivendo a enciclopédia científica em nível cultural. Pensa-se que esse saber acumulativo que se dá no ensino e que se cristaliza na livraria é uma vantagem do século. (...) O que o século XX chama cultura reduz-se, então, a um simples fetichismo (KUSCH, 2000, p. 22).

Portanto, o solo, o medo da ira divina, as forças hostis da natureza, o aqui e o agora da vida, são as características centrais para se pensar e compreender a singularidade da cultura latino-americana: é o “*mero estar*” como estrutura existencial e como decisão cultural. Diferente do mundo do “*ser*” que define e que faz referência à essência, o mundo do “*estar*”

assinala e aponta a condição, o modo exterior de *tudo aquilo que existe* (ente), sem preocupação com uma interioridade.

O mundo do *estar* não supõe uma superação da realidade, mas uma conjuração da mesma. O sujeito continua tendo a realidade frente a si, porque carece de ciência para atacá-la. [...] O mundo do *ser*, ou seja, o ocidental, aparentemente resolve o problema da hostilidade do mundo mediante a teoria e a técnica. (KUSCH, 2007a, p. 116, grifos do autor).

No horizonte simbólico americano destaca-se o predomínio do estar, ou seja, de um viver puro, domiciliado e prendido a um solo que se apresenta como inalienável, mágico, profundo e autêntico. Isso quer dizer, explica Kusch, que nas culturas ocidentais, e que é bem manifesto na América, o *ser* se sobrepôs ao *estar*, conquistando-o. Porém, a trajetória do *estar* se confunde com o caos de um mundo que angustia, de um “mundo que é assim” e que deve ser contemplado e vivido, não no sentido de um progresso e de explicações científicas, simplesmente.

De um lado, o mundo do ser europeu-ocidental que se pauta pela ideia de um progressismo civilizatório, racional, superior, a partir de uma lógica de racionalidade fundamentada segundo o esquema de um sujeito individualizado e autônomo que se sobrepõe a um objeto que é coisificado, drenado de subjetividade e de raciocínio.

O sujeito ocidental implica um avanço sobre o mundo e uma modificação deste. [...] Uma cultura que constrói o predicado como algo essencial, ou seja, subordinando ao sujeito a uma ordem superior e teórica, como ocorre na lógica ocidental. (KUSCH, 2007c, p. 268).

O homem ocidental, que pretende “ser alguém” indo à escola, como veremos, apoia-se em um conhecimento da realidade, interpretando-a como obstáculo e como um objeto a ser manipulado e como uma coisa a ser manipulada. A ansiedade e o medo que desperta o mundo são enfrentados com ações exteriores que lhe dão forma, criando uma outra realidade.

De outro lado, o mundo do “mero estar” americano que não supõe uma superação da realidade demoníaca, bárbara e indesejável, mas faz uma invocação a ela, colocando-se e colocando-a à sua frente. Enquanto o Ocidente cria a ciência e a educação para se contrapor e enfrentar o medo, o indígena se mantém em sua magia, em seus rituais, conservando a realidade do mundo, limitando-se a interagir com a natureza, retirando dela o melhor proveito, mas com um profundo respeito.

O estar, o estar aqui ou mero estar é uma possibilidade para amenizar a crise e a neurose cultural de nossos tempos. Eis aí uma opção decolonial que nos apresenta [Kusch], como giro ou virada existencial e vivencial, neste momento de crise da modernidade e do humanismo ocidental. Este giro decolonial é outro ensino que nos propõe um pensar geoculturalmente situado a nós que vivemos em outras latitudes. (ESPOSTO, 2018, p. 145, grifos nossos).

Se o primeiro concebe e transforma a escolarização em um processo de formação para levar o aluno a “ser alguém” por meio dos saberes científicos e tecnológicos e pela normalização e disciplinamento ou moralização da vida bárbara, irracional e arcaica, o segundo, por sua vez, procura se integrar à realidade que o constitui, conservando e conservando-se frente à natureza.

Esta dupla forma de situar-se e dualidade penetrou no imaginário educativo, de modo que se pensa - de maneira similar à de Comênio - na educação como *preparação para* ser alguém – sob as figuras de ser adulto, civilizado, cidadão, trabalhador. Nesse sentido, a escolarização tem negado ao sujeito cultural popular, tentando substituí-lo pelo sujeito pensante – que coincide com o sujeito civilizado que pensa a América; pensar dessa forma significa *ser alguém*. (HUERGO, 2015, p. 41, grifos nossos).

Enfim, podemos dizer que essas duas formas de ver e agir sobre o mundo, marcam e orientam as práticas, inclusive pedagógicas, e as identidades que constituem e formam a América Latina. Resumindo: uma, que se baseia no intelectual, vê apenas objetos e constrói práticas e técnicas que contribuam, pressionem e levem o indivíduo a ser alguém; outra, que se funda no emocional, provendo o mundo de signos e deuses, representa e exprime o mero estar. Em geral, a pedagogia e a didática obedecem à primeira forma, considerando-a como o único sentido possível das práticas educativas ao privilegiar o racional, o número, etc., que, internalizado, desconfia ou até proíbe tudo aquilo que provém do emocional e de seus deuses, estigmatizados como demônios, degradação, perigos e deformações. É o que exploraremos a seguir.

Os deuses não estão interessados em números, mas na unidade densa onde a vida ainda existe.

Como dissemos acima, Kusch não se dedicou estritamente ao tema da educação, porém alguns de seus escritos fazem referência direta ou indiretamente a vários conceitos e noções que poderão nos ajudar a pensar e a construir uma perspectiva pedagógica desde ou para um lugar situado

que é a América. Retomando ou se inspirando em categorias como “ser alguém” ou “mero estar”, ele aborda o tema da educação de maneira mais direta em textos como “Ser alumno en Buenos Aires”, “Um maestro a orillas del lago Titicaca” e “¿Saber o sabiduría?” (KUSCH, 2007b), no sentido de sintetizar e exprimir a singularidade e a maneira de um pensar e de um sentir que mobiliza e atravessa a história dos povos originários latino-americanos. Kusch, em suas andanças pelos altiplanos andinos pode perceber dicotomias e ambivalências que se opõem, contradizem, negam e tensionam com o pensamento hegemônico, inclusive no processo de escolarização, que aqui se instaurou. Acerca dessas viagens, ele registra no exórdio de *América Profunda*, livro de 1962: “em umerosas viagens ao altiplano e a investigação sobre religião pré-colombiana, limitada às zonas quéchuas e aymará, deram-me a pauta de que havia encontrado provavelmente as categorias de um pensar americano.” (KUSCH, 2007a, p. 3). Seria muito interessante fazer um estudo sobre a sua proposta metodológica, objetivo que fica para outro trabalho. Para a sequência deste escrito nos limitaremos a refletir sobre um de seus textos “pedagógicos”.

Em “Ser aluno em Buenos Aires”, Kusch (2007b, p.563) relata o que significa ir à escola e como ela funciona, mas em uma perspectiva que dê respostas originais e problematize os condicionamentos impostos pelo pensamento ocidental eurocêntrico que tem marcado e constituído a nossa realidade latino-americana. Dito de outro modo, a proposta de Kusch é indicar que a marca do Ocidente, com o processo de colonização, foi universalizar os seus valores, suas crenças e pensamentos, seja no campo da ciência, da filosofia e na educação, desvalorizando o que nos é específico e singular e que forma a cultura da América desde tempos imemoriais.

Muito semelhante a um conto, “Ser aluno em Buenos Aires” não apenas narra questões especificamente pedagógicas, mas revela a coerência e a sintonia com as reflexões filosóficas e antropológicas que empreende

em suas obras. A partir de um lugar fertilmente arraigado, Kusch faz brotar elementos essenciais para se pensar em uma educação libertadora e emancipadora, gerada no contexto de uma cultura e de uma vida que forma e movimentam orgânica e animicamente a “nuestra América”. Inicialmente parece denunciar que o processo de escolarização promove, sob a influência europeia-ocidental, baseada no “ser”, uma separação e uma contradição entre o sujeito e o objeto, o indivíduo, a comunidade e o mundo. Procurando racionalizar e construir uma subjetividade desarraigada e cindida, a educação faria a promessa de que o indivíduo quando vai à escola pode e deve “ser alguém”. Assim, relata Kusch:

Fomos alunos em Buenos Aires por muitas razões. Uma delas porque mamãe nos levou aos empurrões e bruscamente ao colégio, outra porque fomos sempre rapazes muito aplicados, outra porque já éramos grandes e queríamos melhorar no emprego, ou tomar contato com outra ordem de coisas, como a cultura e a técnica. É provável também que tínhamos na família algum tio, que ocupa agora uma alta posição em uma empresa por ter estudado. Nossos pais levaram em consideração este exemplo e nos disseram: “Olha, vocês têm que estudar para *ser alguém* na vida”. Então, logicamente, ingressávamos em alguma instituição. (KUSCH, 2007b, p. 563, grifo nosso).

Esse processo inicia-se pela entrada na escola que, se nos primeiros dias e meses parece ser um lugar divertido, onde se experimenta um clima novo, com mudanças no ritmo da vida, na maneira de olhar as coisas, de novas relações, etc., chega um momento em que passamos a viver situações desagradáveis e até amargas, pois devemos estudar. A sala de aula torna-se um espaço que, se permite brincadeiras e algazaras, com a chegada solene do professor produz-se um silêncio para que a aula comece. Todos passam a estudar a lição do dia, mesmo que não entendam nada, em que o

professor propõe atividades e exercícios, o que o torna os primeiros momentos parecerem horas intermináveis, sobretudo se se comete tropeços, erros e incompreensões do conteúdo. Embora se tente acertar, muitas vezes o que se tem como resultado é uma avaliação condenatória: “Sente-se! Você não sabe nada. Nota um para você!”. A escolarização, nesse sentido, não passaria, então, de um processo de redução do aluno a um número. Porém, diz Kusch:

somos muito mais que um número. Ou, pelo menos, não se leva em conta o verdadeiro sentido dos números. Afinal, quando inventaram as matemáticas? Melhor dizendo, os números já existiam quando o mundo foi criado ou quando nos perdemos [ou seja, quando houve a queda do paraíso]? Em outras palavras, antes ou depois de Adão? Todos dirão que foi depois de Adão, porque antes não existia colégios nacionais. No entanto, a coisa não é bem assim. As matemáticas foram inventadas quando o mundo foi criado, assim nos disse Pitágoras. Por exemplo, o zero era o ovo original do mundo, dele saindo a divindade, ou seja, o número um. Depois, o casal original, ou melhor, Adão e Eva. E posteriormente a trindade, para em seguida o quatro como símbolo do mundo, e depois todas as coisas. Os carros, as casas, os trens, as ruas, Buenos Aires e os professores.” (KUSCH, 2007b, p. 564).

Somos muito mais que um número. Esse parece ser o grande desafio e problema que a educação moderna não parece querer enfrentar. Baseada da lógica do “ser”, reforçada pelo desejo de “ser alguém”, o “estar” histórica e divinamente situado e arraigado, como identidade, cultura e horizonte simbólico dos povos latinoamericanos, é traduzido em práticas de expropriação, de colonização, de subordinação e de extermínio. Ao transformar o aluno em um número, a educação o equipara a mais um objeto, como “os carros, as casas, os trens, as ruas”, perdendo a densidade

que existe na vida, na terra, na comunidade, na paisagem e na cultura, enfim, indo, “no sentido contrário da criação”, como lembra Kusch (2007b, p. 565). O processo de quantificação do mundo e das pessoas é, de fato, perturbador, assim como foi para o aluno que recebeu, ou melhor, foi castigado com nota um. Como dizer que o aluno não sabe nada?

se somos pequenos, sabemos algumas coisas, sim. Sabemos jogar bola. Sabemos tudo o que diz respeito à mãe de alguém, isto é, do seu carinho, dos seus resmungos enquanto faz a comida ou do que nos diz quando voltamos tarde. Se somos grandes, sabemos tomar iniciativas, ou sabemos seguir uma mulher pela rua. Se se é casado, sabemos dizer à esposa tudo o que corresponde quando ela está nervosa e amargurada por lavar os pratos todos os dias e nem receber nunca uma nota um (...) E acima de tudo, grandes e pequenos, eles conhecem o quarto que vivem, se é pequeno ou desarrumado, sabem sobre as ruas do bairro, o armazém do quarteirão, as casas simples, a menina que mora em frente, o bêbado que mora ao lado, o louco da esquina, e sabem sobre o solo que se pisa, as ervas daninhas [yuyos], as árvores, a terra, as pessoas e sobre a sua vida e de sua morte, em resumo, algo de América é conhecido. De tudo isso se sabe. E tudo isto realmente não vale nada? (KUSCH, 2007b, p. 565).

No entanto, o que se tem visto, e nisso Kusch é certo em seu diagnóstico, é um desprezo, uma desvalorização e uma invisibilização dessa vida densa e divina que pulsa nas pessoas e no mundo, em nome de uma única verdade: “você tem que ser alguém”. Para tanto, ao invés da nota um, você precisa de um dez, o que vai tornando a vida bastante desanimada, em que a alma (*anima*) vital vai se esvaindo, tudo porque se precisa estudar mais e mais. Seduzidos por esse discurso, os alunos até que enfim conseguem o tão desejado e merecido dez, pois as regras gramaticais, os teoremas e as classificações de botânica começam a exercer sobre nós um

raro encanto. “Tudo aquilo que antes era odioso, agora nos parece luminoso, brilhante e até bonito [...] Nos sentimentos beatificados [...] Ganhamos a santidade” (KUSCH, 2007b, p. 566). Agora ninguém tem mais medo de fracassar, porquanto todos passam a compreender que “ser alguém” é, de fato, o melhor caminho; é um ideal de vida a ser aspirado, bastando manter o dez pelo resto da vida, mesmo que para isso seja necessário abandonar o “estar”, ou seja, “uma vida marcada, conduzida diariamente desde a infância até a morte, no bairro, pisando o solo, aqui, encerrados na América” (KUSCH, 2007b, p. 568). Mas que ensinamentos podemos tirar disso tudo?

Para Kusch, é justamente aí que se encontra o grande problema da educação e da escolarização na América: ser aluno em Buenos Aires para “ser alguém” é deixar-se de “estar”. Em outras palavras, é praticamente negar o que está em baixo, nas ruas, na terra, na comunidade, nos símbolos, nos valores e no ethos popular que forma a América. É isso que Kusch parece denunciar. Viveríamos em uma época caracterizada pela lógica instrumental herdada de um longo processo de desenvolvimento científico marcado pela homogeneidade e o reducionismo e pela onipresença da tecnologia.

A necessidade de prever a ação em uma ordem estabelecida levou os ideais da modernidade [europeia] a consumir-se como modernização tecnológica, vincular, negando as sabedorias arraigadas em América, que lutaram e resistiram, preservando de geração em geração os ritos orais e a memória coletiva dos povos ancestrais, como também na mestiçagem produzidas no cotidiano das novas cidades. (TASAT, 2019, p. 111)

Somos tão ocidentalizados que aqueles que, na América, se negam a entrar na lógica do “ser alguém” são considerados preguiçosos, pois não querem subir na vida e, por isso, são inúteis, fracassados e se contentam a “estar” apenas. No entanto, como vimos, o que predomina na educação, nos termos expostos por Kusch, é uma desvalorização daquilo que dá peso e densidade à vida. Quem não obtém nota dez é lançado fora do sistema, é como se ele não fosse nada, bem na lógica proposta por Parmênides: “o ser é, e o não-ser não é”, ou melhor, “o ser é e o nada não é”. É seguindo justamente este raciocínio que “o professor pode [atribuir dez] em nome de Parmênides, porque o aluno traz consigo uma vida marcada de seu bairro, e isso não convém”, diz Kusch (2007b, p. 568), porque o que interessa é se ele tem condições para ser, isto é, “ser alguém”. O ser vivo denso, divino, tal como os números se apresentavam em Pitágoras, revestidos de divindade e de um caráter germinativo do mundo, como era o zero, perde seu valor. O que vale é o dez, mas apenas como um número esvaziado de sentido e de significado.

Nesse sentido, é que Kusch vai concluir o seu texto, “Ser alumno en Buenos Aires”, afirmando que em nossa época os deuses se acabaram, restando-nos apenas os números, como quantificação e instrumentalização do mundo e da vida.

Os deuses não estão interessados em números, mas na unidade densa onde a vida ainda existe. Para eles, tirar um dez, é como tirar um zero, ou seja, você tem que começar tudo de novo, sempre. O verdadeiro sentido da vida não é apenas cumprir o pequeno dever, mas assumir sempre um pouco a criação do mundo. Não podemos dizer sem mais que o mundo está criado, mas que cada um deve sempre assumir, com toda a sua vida, sua própria criação, tal como ocorre nas profundezas do bairro e nas profundezas da América. E é tão difícil isso. Mas essa é a lei dos deuses. Primeiro o zero com o caos, depois a divindade com o

um e assim por diante até o infinito. Porém, só assim com os deuses. Porque, do contrário, seríamos uma esfera apenas, porém sem vida. (KUSCH, 2007b, p.568-569)

Portanto, uma educação que se pretende emancipadora e libertadora talvez não devesse prescindir de considerar essas reflexões trazidas por Rodolfo Kusch, de maneira a contribuir no enfrentamento e na construção de práticas pedagógicas criativas, inquietas e profundas. Essa ideia de que o sentido da vida está em assumirmos a nossa responsabilidade como criadores de mundo é bastante inspiradora para que olhemos o espaço da escola e da sala de aula com um novo significado.

Considerações Finais

Ser alguém ou meramente estar? Neste texto, quisemos mostrar que esta pergunta é na atualidade uma interpelação fundamental e inovadora que pode contribuir para pensarmos novos modos e novos métodos para abordar a questão do educar. Desarraigada, a realidade educacional parece que tem passado ao largo das inquietudes que a vida desperta em todos envolvidos no processo pedagógico. Talvez isso pode nos levar a compreender grande parte das angústias e da insegurança que futuros professores têm experimentado nos anos finais dos cursos de licenciaturas, à luz do que constata quando têm oportunidade de conhecer e observar o ambiente escolar.

Desde a formação até a prática docente na sala de aula o que se vê é um processo de desarraigo em relação à dinâmica que constitui a vida, tendo em vista que prevalece um olhar e um pensamento hegemônico e excludente, que pretende tudo igualar, homogeneizar e nos tornar parte de

uma totalidade que define o que é a felicidade, a verdade e a boa educação. Fundada na ideia de “ser” ou “ser alguém”, tudo que está fora ou não se encaixa nessa totalidade é bárbaro, selvagem e passível de ser dominado e até exterminado, como foram os povos originários latinoamericanos.

É a partir desse diagnóstico, feito por Kusch, que talvez seja necessário assumirmos uma maneira de pensar e de agir educativo a partir daquilo que foi negado pela positividade ocidental. Diferente de um professor como aquele de Buenos Aires, o desafio está em termos uma formação que aclare que o arraigo no solo que habitamos não é outra coisa senão levar em conta a condição humana como “estar” e desde aí buscar alternativas nas formas de ser, resistindo a um pensamento totalizador e a uma superestrutura que se pretende idêntica para todos os sujeitos, suprimindo as diferenças. A partir de uma atitude decolonial, talvez esteja no momento de considerar, promover e atender à fecundidade do diálogo entre diversas de “estar no mundo”, reconhecendo e valorizando os vários sentidos de viver. O “estar” não é terra de ninguém e, por isso mesmo, é de todos, o que significa dizer que mais do que dominar uns aos outros, a tarefa, inclusive educativa, é aprender uns com os outros. Em uma periferia de uma grande cidade, por exemplo, a escola poderia se lançar a um processo de aprendizagem dos modos de ser, de estar, de viver, de sentir, de pensar, de se organizar, etc., da comunidade que atende. Com isso, podemos sair do processo de submissão e incorporação de um único modo de entender e exercer a tarefa educativa, pautada em parâmetros e critérios apresentados como supostamente universais para definir a qualidade da educação.

Neste sentido, edificar um novo pensar e um novo agir, inclusive pedagógico, talvez seja necessário para nos contrapor aos impulsos individualistas do *eu moderno*, de matriz cartesiana, e refletir sobre um nós que não seja metafísico e nem abstrato, mas arraigado em suas origens,

situado na terra e em suas raízes. Isso significa dar um passo atrás, voltar a um estado embrionário que, como uma semente que cresce, possa dar frutos, enfim, uma semente que germina sem determinismos e que se compromete com o mundo a partir de um “mero estar”, em contraponto, mas não em substituição, “ser alguém”. Para tanto, talvez seja necessário buscar uma mestiçagem, isto é, um diálogo e um hibridismo entre o “ser” e o “estar”, o que pode favorecer a pensarmos em um “estar sendo”, pois

nossa autenticidade [latinoamericana] não se funda no que o Ocidente considera autêntico, mas em desenvolver a sua estrutura inversa, na forma “estar sendo” como única possibilidade. Trata-se de outra forma de essencialização, a partir de um horizonte próprio [o latino-americano]. Somente o reconhecimento de este último dará nossa autenticidade (KUSCH, 2000, p. 239).

Se o processo colonial na América Latina buscou eliminar e acabar com todos os deuses, manifesto nas crenças, nos símbolos, nos ritos e mitos indígenas, transformando o mundo, as coisas e os humanos em objetos, em algo quantificável, pois só assim se pode “ser alguém”, nos parece que a educação também é herdeira desse processo. Por isso, vale a pena insistir em uma tarefa educativa que resista e inverta com inteligência – crítica, dialógica, argumentativa e responsável – a esse processo que destrói, desrespeita, deslegitima, invisibiliza e desvaloriza o que é diferente – o outro. Enfim, que comecemos por nos ocuparmos do outro que é, sem sombra de dúvidas, uma maneira de ocuparmos de nós próprios. Essa parece ser a nossa interpelação ética!

Referências

CULLEN, C. **Rodolfo Kusch**: esbozo de una dialéctica de la subjetividade. Buenos Aires: UBA, 2007

CUNHA, M. I. Formação de professores: espaço e processos em tensão. *In*: GATTI, Bernardete A. *et al.* (orgs). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

ESPOSTO, R. **Rodolfo Kusch**: actualidad de un pensamiento americano: lecturas y reflexiones. Buenos Aires: Biblos, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HUERGO, J. **La educación y la vida**: un libro para maestros de escuela y educadores populares. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 2015.

KUSCH, R. América Profunda. *In*: **Obras completas**. Rosário: Editorial Fundación Ross, 2007a. Tomo II.

KUSCH, R. Geocultura del hombre americano. *In*: **Obras completas**. Rosário: Editorial Fundación Ross, 2000. Tomo III.

KUSCH, R. **Obras completas**. Rosário: Editorial Fundación A. Ross, 2007b, Tomo I.

KUSCH, R. **Obras completas**. Rosário: Editorial Fundación A. Ross, 2007c, Tomo IV.

PORTO-GONÇALVES, C. W. Abya Yala. **Enciclopédia Latinoamericana**, 2015. Disponível em <https://bit.ly/3yGqRGm>. Acesso em 20 abr. 2021.

QUENTAL, P. de A. A latinidade do conceito de América Latina. **GEOgraphia**. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense. v. 14, n. 27. 2012. Disponível em <https://bit.ly/3jI94IR>. Acesso em 20 abr. 2021.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

TASAT, J. A. **La educación negada**: aportes desde um pensamento americano. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2019.

História Cultural e Ética Intercultural: reflexões sobre o ensino do *ETHOS* Latino-Americano

Mateus de Freitas BARREIRO⁸⁵

Introdução

Neste capítulo, discutem-se algumas contribuições da história cultural e da ética intercultural, tendo como propósito, refletir sobre o reconhecimento dos *ethos* latino-americano na educação escolar e na sociedade como um todo. Desde a colonização da América Latina, foram praticadas diversas formas de violências pelos colonizadores, incluindo a imposição de um *ethos* eurocêntrico, ocasionando um “memoricídio” das tradições ameríndias. Nas últimas décadas, os diferentes *ethos* latino-americanos, apresentaram um modo plural de estar na modernidade e de estar na escola, constituindo processos de identidades multifacetadas, geralmente marcados por processos de segregação. O desenvolvimento deste ensaio tem a finalidade de iniciar um diálogo interdisciplinar sobre a eticidade latino-americana, debatendo como os ensinamentos das éticas deontológicas tendem a definir uma normativa de como as pessoas devem pensar, viver, trabalhar e ser no mundo.

⁸⁵ Doutorando em Educação na Faculdade de Filosofia e Ciências, na Universidade Estadual Paulista – UNESP/Marília, Brasil. E-mail: mateusfbb@gmail.com
<https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-212-3.p313-330>

O conjunto das reflexões indica que, cada vez mais, a ética deve se consolidar como prática educativa para a formação da cidadania, da pedagogia escolar e para a organização da sociedade. As contribuições da história cultural e da ética intercultural, apresentam como diferencial, o reconhecimento dos *ethos* latino-americanos e, com isso, contribuem para reforçar tais aspectos no desenvolvimento de uma educação escolar que possa levar a formação de uma densa consciência focada na formação cultural e política de nosso continente. As diversas crises da moral sobre os rumos do mundo moderno e da América Latina, tornam-se um desafio para encaminhar soluções para a questão da formação ética e para a ausência de pensamento crítico em diferentes contextos sócio-políticos. A educação caminhou sempre próxima da filosofia desde a Antiguidade, pois a filosofia se constituiu como uma intenção educacional de formar o ser humano. Ao longo das últimas décadas, a educação tem sido predominantemente utilizada para o desenvolvimento de saberes técnico-instrumentais, enquanto o ensino da ética acabou ficando em segundo plano, ainda com o agravante que a ética tende a estar desvinculada das culturas locais.

Na América Latina, o ensino da ética carece de pesquisas a respeito das experiências populares de diversas culturas. Para contextualizar a ética na América Latina, mostra-se necessário entender as diversas culturas latinas, que compõem um conjunto de símbolos e significados, levando em consideração as diferentes perspectivas de olhares, em uma dada época e em uma dada sociedade. De modo geral, a história cultural em suas diferentes vertentes, ao analisar o processo histórico das diversas formações culturais na América Latina, poderá manter diálogos interdisciplinares com a ética intercultural, envolvendo outros campos de saber como a história da educação.

Levando em consideração os objetivos do presente capítulo faz-se necessário uma breve introdução sobre os pressupostos básicos da história cultural, com o intuito de iniciar diálogos com a ética intercultural. A partir deste debate introdutório sobre a eticidade latino-americana, será possível pensar como o ensino da ética, poderá se desvincular dos pensamentos colonizadores, de um *ethos* civilizatório, mas sem deixar de se reconhecer as características da modernidade que tensionam com as culturas latino-americanas.

A história cultural em suas diversas matizes procurou entender os sentidos que emergem no interior de uma cultura popular, desvinculando-se das grandes narrativas históricas, responsáveis pelos costumes preponderantes de uma época. Visando traçar um amplo e profundo panorama sobre a história cultural, Peter Burke (2005) na obra *O que é História Cultural?* realiza uma detalhada pesquisa bibliográfica sobre a trajetória da história cultural, remontando às contribuições de diversos autores e aos desafios que a história cultural teria que enfrentar.

O conceito de cultura popular, primordial para história cultural, se fez presente em obras que abriram caminhos para estudar as manifestações de diversos povos e suas culturas em momentos diferenciados no tempo e no espaço. Dentre tais estudos merecem destaque, entre outros autores, as obras de Eric Hobsbawm (1959) *História Social do jazz*, de Edward Thompson *A formação da classe operária inglesa* (1987) e *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição* (2017), de Carlo Ginzburg. Peter Burke (2005) destaca ainda o surgimento, em fins da década de 1980, do movimento que ficou conhecido como Nova História Cultural (NHC), marcado por continuidades e rupturas com o movimento inicial da História Cultural, enfatizando a história dos imaginários, mentalidades, emoções e política. Neste contexto, as obras anteriores de grandes expoentes de diferenciados

ramos do conhecimento humanístico contribuíram para fundamentar os caminhos da NHC, podendo-se mencionar dentre eles Lévi-Strauss (1976), Norbert Elias (1994), Michel Foucault (1972) e Pierre Bourdieu (1983).

De acordo com Peter Burke (2005), a história cultural não é monopólio dos historiadores, mas é uma disciplina de caráter multidisciplinar, por isso é complexo definir precisamente o que é história cultural. Embora a história cultural seja uma disciplina que possui um campo autônomo, ela serve de fundamento para outros campos de pesquisas, como os estudos em história da educação, que também tem seu objeto próprio, mas que se interliga a outras disciplinas históricas ou com elas caminham juntas. A intersecção entre história cultural e história da educação, faz aproximar dois segmentos de saberes que fornecem entrecruzamentos para se pensar a eticidade na América Latina. Os historiadores da cultura têm como um dos desafios, tentar contornar as intermináveis discussões sobre os objetos culturais que constituiriam a matéria-prima da história cultural, mas ao mesmo tempo, encarar a dimensão ou perspectiva cultural como algo que está presente na economia, na política e na sociedade como um todo (FALCON, 2006). Neste sentido, à história cultural interessa o estudo da “teia simbólica”, tecida pela tensão dialética entre a modernidade e as culturas latinas, acrescentando ainda, os olhares da história cultural sobre as narrativas cotidianas das culturas locais.

Segundo Falcon (2006), a história da educação utiliza os procedimentos metodológicos, conceitos e referenciais teóricos, incluindo muitos objetos de investigação da história cultural. A ideia de compreender o cotidiano dos grupos e da cultura popular, também pode se estender para as instituições escolares na América Latina, pois as práticas de ensino da ética devem considerar as múltiplas de subjetividades, fruto de diferentes

comunidades e culturas locais (FALCON, 2006). Algumas dificuldades se interpõem em relação às pesquisas sobre certas culturas originárias da América Latina, principalmente as que se referem às poucas provas documentais para seu entendimento e compreensão, necessitando de debates interdisciplinares, para um maior alcance hermenêutico sobre as culturas orais, como o que foi realizado nos estudos de Carlo Ginzburg (2017).

Em sua obra *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição*, o historiador italiano, Carlo Ginzburg (2017) elucidou aspectos dos imaginários da cultura oral do campesinato italiano do século XVI da região do Friuli, atendo-se especificamente a um personagem específico, o moleiro, Menocchio. Nesta análise Ginzburg desvenda a dinâmica das relações entre as culturas locais, ligadas a tradições populares provindas de culturas orais antigas e a cultura dominante das narrativas dos inquisidores que interrogaram Menocchio. Este movimento de perceber a história, opondo-se às visões e conceitos do pensamento de uma cultura hegemônica e das metanarrativas, são cruciais para entender a dialética dos conflitos entre as chamadas culturas dominantes e dominadas.

Segundo Sloterdijk (2012), os olhares comuns sobre as culturas e subculturas, tendem a utilizar códigos binários, como por exemplo, o nobre *versus* comum, para culturas cognitivas, conhecimento *versus* ignorância, para culturas militares, covarde *versus* valente, para culturas administrativas, subordinado *versus* superior, para culturas políticas, poderoso *versus* impotente e assim adiante (SLOTERDIJK, 2012). O pensamento de Sloterdijk dá um passo além; ao sustentar que a um dos polos, é socialmente atribuído um valor mais elevado do que outro. Enquanto o primeiro torna-se um atrativo, o segundo emerge entendido como algo de grandeza negativa, a ser evitado, exercendo sobre o homem, uma influência orientadora para pensar e agir, fundamentada em uma

tensão permanente entre polos negativos e polos positivos (BRUSEKE, 2011)

Com a aceleração da globalização, as características dos processos de identidade na América Latina revestem-se de uma relação ambivalente com o pensamento da modernidade, merecendo maior profundidade para entender a multiplicidade cultural, singular à América Latina. Para Jurandir Malerba (2009), as perspectivas teóricas de problemas ligados aos campos da história social e da nova história cultural, poderiam aprofundar temas condizentes com os problemas estruturais da América Latina, como por exemplo, a autenticidade dos pensamentos formulados na América Latina, para explicar sua história e situação presente. As críticas de Jurandir Malerba (2009), tem como alvo, as fragmentações dos objetos de estudo do pós-estruturalismo e seus sucessores, que segundo o autor, sedimenta a cultura em vários nichos, dificultando uma visão abrangente sobre os problemas estruturais da América Latina. Polêmicas à parte, não se pode acusar a história cultural de centralizar as interpretações sobre uma cultura, mas pelo contrário, a diversidade de objetos de estudos que a história cultural se propõe a estudar, poderá auxiliar na compreensão das diversas formações culturais da América Latina, contribuindo para traçar um panorama geral. Aos poucos, os estudos da história cultural, abriram perspectivas fora do continente europeu, ao se desprender de antigos conceitos teóricos generalizantes, movendo-se em direção aos valores de grupos particulares, em locais e períodos específicos, onde há a preocupação em incluir pessoas comuns e suas experiências concretas no cotidiano local.

A historiografia tradicional pode ter ignorado um olhar sobre as culturas populares, formando uma visão unilateral ao enfatizar as grandes narrativas, que muitas vezes apresentam resquícios de pensamentos colonialistas. Falar sobre um pensamento originário da América Latina

requer a busca de uma memória que foi perdida; um ponto de partida de pensamento muito distante do logocentrismo ocidental e das clássicas noções de temporalidade, mas paradoxalmente alguns saberes e conceitos desenvolvidos na Europa, poderá auxiliar a olhar a eticidade do outro, a partir de uma alteridade sensível, uma alteridade que não é formal, mas da ordem ontológica, nas raízes da profundidade humana.

Memoricídio do *ETHOS* Latino-Americano

Os primeiros colonizadores europeus da América Latina sustentavam a falsa ideia de descobrimento de uma nova terra, ignorando a realidade de uma terra que estava habitada por seu povo originário. A expressão “descoberta” da América Latina carrega um sentido de apropriação sobre algo que é novo, um domínio sobre bens naturais, sociais, culturais e simbólicos; estes modos de apropriações visam legitimar a posse sobre um povo e a sua terra.

A expansão do domínio europeu sobre o “Novo Mundo”, ocorreu em um amplo período histórico, marcado pela transição do pensamento medievalista, para o pensamento moderno, culminando em um processo de ruptura com as tradições religiosas de mundo, constituindo um conjunto de experiências de cada indivíduo consigo mesmo e com os outros. Contudo, o compromisso dos colonizadores em “catequizar” a América Latina, ainda permaneceu na modernidade, causando uma espécie de “memoricídio” do *ethos* originário dos ameríndios.

A história cultural é um ramo do conhecimento importante para o entendimento do jogo de verdades e forças que compõem os conflitos entre povos colonizadores e os povos originários da América, pois ela constitui-se em um vasto campo de conhecimento que permite um olhar

diferenciado sobre este choque cultural ocorrido a partir do século XVI, com desdobramentos para o entendimento das culturas populares latinas, que perduram até os dias de atuais, adentrando o universo da sociedade como um todo, incluindo as culturas escolares.

Deste jogo de forças fazem parte instituições que são pilares de sustentação da sociedade no âmbito de cada uma das nações latinas, como a Igreja, o Estado e mais recentemente, o movimento avassalador do fenômeno da globalização. Ainda que de maneira tardia, nas últimas décadas, foram realizados estudos para compreender as mentalidades das culturas originárias da América Latina, que vem sofrendo uma espécie de “memoricídio”, que consiste em um processo que não se resume em colonizar a América Latina, expropriar riquezas de sua terra e cometer genocídios, mas também em uma imposição para o esquecimento das tradições dos habitantes originários da América Latina por meio da sobreposição do *ethos* dos colonizadores.

Para Pierre Bourdieu (1983), o *ethos* é composto por vários princípios internalizados que conduzem o indivíduo, de forma involuntária, a aderir aos costumes partilhados por um grupo social. Para entender a releitura que Bourdieu fez de Aristóteles e Platão, referente às noções de *ethos*, *eidos* e *hexis*, tornou-se indispensável para ele condensar estas noções e passar a entendê-las a partir do conceito de *habitus*. O *habitus* norteia o modo das pessoas sentirem, julgarem e representarem o mundo. Como estruturas que conduzem as ações e os pensamentos, o *habitus* é indispensável para classificar, hierarquizar, ou ainda, expressar a percepção do real através do corpo.

Com a colonização europeia da América Latina e a globalização que vem ocorrendo nas últimas décadas, cada vez mais os *ethos* latino-americanos se desintegram; *ethos* que trata das disposições internas do ser, que compõe a sabedoria prática, pela *hexis* que corporifica os costumes por

intuição, a partir da experiência comunitária dos primeiros ameríndios. O fato dos colonizadores tentarem transformar os *ethos* originários da América Latina, em uma moral deontológica, tem como propósito a imposição de um *habitus* “civilizatório”, legitimando os binôminos civilizados-selvagens e dominadores-dominados. Desse modo, a transformação do *ethos* dominante em uma moral universal, tende a definir uma visão sobre como se deve ser e perceber a realidade. Nos modelos deontológicos, a ética é compreendida como uma racionalidade que se exprime por um conjunto de princípios universais. Na sala de aula, é comum as práticas pedagógicas que prescrevam o que é certo ou errado, bom ou ruim, sem promover uma discussão que levem o aluno a constituir uma subjetividade única.

Nos períodos “pós-coloniais” o *ethos* moderno difundiu-se pelo mundo, devendo ser pensado na perspectiva da modernidade. Conforme a maior parte dos analistas contemporâneos, a modernidade pode ser entendida como as mudanças nas concepções sobre o homem e a realidade, que ocorreram progressivamente a partir do século XVI, e que tem frutos em paradigmas fundamentados na noção de ordem, progresso, verdade, razão, objetividade, emancipação universal, incluindo uma crença no progresso linear da evolução da humana. Acreditou-se que o homem, fruto de lutas históricas e sociais, seria livre e emancipado com o desenvolvimento da modernidade. No entanto, não se eliminou a dominação do homem pelo o homem, perdurando ainda os reflexos da colonização e da escravidão.

A descrença nas promessas libertadoras da modernidade, que não se concretizaram, estimularam o surgimento de estudos que buscassem resgatar os processos de autenticidade do pensamento latino-americano. Trata-se de um campo de pesquisa ainda recente, que começou a ser estudado nas últimas décadas, por pensadores como Enrique Dussel

(2000), Rodolfo Kusch (1976), Ricardo Astrain (2010), Aníbal Quijano (2000) entre outros.

Desse modo, refletir sobre os processos de reconhecimento de um pensamento originário da América Latina, é muito produtivo debruçar-se nos estudos do grupo de intelectuais que contribuíram para reconhecer a autenticidade das culturas locais, tais como, sobre a contribuição dos estudiosos como Kusch (1976) e Ricardo Salas Astrain (2010). Rodolfo Kusch, filósofo e antropólogo argentino, tem trabalhado com a noção de *geocultura* e formulou críticas sobre o “logocentrismo” de influência europeia que dominou a interpretação sobre os saberes do homem latino-americano. Nesse processo o autor recorreu à antropologia para observar as culturas indígenas do Altiplano e dos camponeses, partindo de um olhar para entender um saber local, que a filosofia logocêntrica não conseguia assimilar fora de sua própria lógica. Já o chileno Astrain (2010) partiu para a investigação dos fundamentos da ética intercultural, que se fundamenta no reconhecimento do outro, a partir de um *ethos* local que está em interação com diferentes tradições, se distanciando de uma moral deontológica e de práticas que visam colonizar as culturas locais.

É necessário frisar que a proposta de reconhecer um *ethos* ou pensamento latino-americano, passa por um movimento de retomar, desconstruir e recompor, os próprios conceitos que analisam as diferentes formações culturais. A autenticidade latino-americana, não implica em uma ruptura total com os valores da modernidade ou pós-modernidade, mas são processos complexos que vão se construindo ao longo da história, que precisam ser reconhecidos como tais, com sua autenticidade.

Kusch (1953) em seu primeiro livro *La seducción de la barbárie*, investigou a relação entre duas racionalidades presentes na América; o ocidente, centrado no *ser*, no *ente*, no objeto, e por outro lado, havia o pensamento indígena, focado no *estar* e no *hábitat*, que sempre foi

desconhecido pela cultura erudita e por muitos acadêmicos (KUSCH, 1953). Em diversas obras de Kusch, o autor mantém um debate crítico com a filosofia de Heidegger, elucidando que o *ser* ocidental, entendido enquanto *Dasein*, centra-se na apreensão do mundo e da natureza, enquanto o *estar* é o significante que melhor representa a relação de extensão do indígena com a natureza.

Heidegger (2001) também trabalha a questão em sua obra *Ser e Tempo*, dando um novo sentido à noção de *ser*, desvinculando-se da metafísica da “coisa” ou da substância, mas corresponde a uma abertura da existência intrínseca do *ser* humano, a morada do homem no mundo (HEIDEGGER, 2001). Para se ter uma dimensão, como a filosofia europeia acerca do *ser* é hegemônica; para tanto, basta pensar sobre os primórdios da tradição milenar do *ser*, iniciando-se com os pré-socráticos, tendo como os principais expoentes Heráclito e Parmênides. A problemática do *ser* aparece também nos fundamentos aristotélicos das obras nomeadas *Metafísica*, possibilitando a Heidegger reinterpretar o aristotelismo, no sentido de desvelar as estruturas ônticas do *ser*, que estavam encobertas por uma metafísica aristotélica.

A busca por uma ontologia e epistemologia autêntica para a América Latina, tem sido um dos maiores desafios de Kusch (1976), mesmo que para isso seja necessário uma releitura de alguns saberes filosóficos, para poder apresentar sua própria analítica existencial do “*estar-siendo*”, entendendo que a uma pessoa só existe porque ela está se relacionando com o seu próprio meio. Outra diferença do saber indígena, é a busca pelo equilíbrio e o distanciamento de dicotomias como *bem* e *mal*. Deste modo, o *ethos* indígena se afasta da ideia de combater um suposto *mal*, com o suposto *bem*, mas a antropotécnica principal, seria o equilíbrio entre as forças.

No livro *Geocultura del hombre americano*, Kusch (1976) argumenta que o pensamento ocidental, concebe o homem da América Latina como um ser incompleto, incapaz de se adaptar às diretrizes da educação ocidental, baseada na técnica e no positivismo. A cultura ocidental eurocêntrica na América concentrou-se em espaços urbanos e não conseguiu compreender a cultura do homem nativo. O homem nativo resiste ao pensamento ocidental, porque ele não compreende a sua cultura, fora de uma perspectiva orgânica. A cultura indígena, estudada por meio do trabalho de campo e pela perspectiva antropológica, é uma cultura completa em si, com horizonte simbólico próprio (KUSCH, 1976). Diante do esforço de Kusch, em reconhecer a cultura originária da América, seria possível pensar em um *ethos* originário da América?

Pensar em um *ethos* latino-americano implica uma reflexão filosófica para o nosso tempo, orientado pela ética imanente do outro, um pensamento sempre novo, voltado para a anterioridade do outro, uma alteridade da ordem corpórea, mais sensitiva e menos representativa. O sujeito moderno é o ser para a razão, com isso, afasta-se toda a possibilidade de fala sobre o corpo, um corpo que apenas quer *estar*. Contudo, a ideia de entender um *ethos* da América, a partir da noção de corpo, ainda se mostra um gesto interpretativo que carece de maiores investigações, devido à pluralidade da América Latina que é indígena, negra, branca, desigual, regional, ideológica, enfim um Continente com problemas e tradições híbridas.

Ética intercultural e os desafios para o ensino da ética Latino-Americana

Na obra *Ética intercultural: (re) leituras do pensamento latino-americano*, o filósofo chileno, Ricardo Salas Astrain (2010), sustenta que a

ética intercultural “é uma proposta filosófica que esboça teoricamente um modo de compreender os registros discursivos que condensam as formas de reflexividade em torno das normas e da cultura” (ASTRAIN, 2010, p. 17). Neste sentido, a partir da análise da noção de ética intercultural, é proposto pensar na construção de um espaço aberto para alteridade. Os processos de reconhecimento, que inauguram a possibilidade de transcender, através do reconhecimento intercultural, propõem-se a romper com as relações assimétricas que ocorrem desde a colonização até as últimas décadas, sob as mais variadas formas de violências simbólicas.

A conquista de um bem ético comum, está associada à conquista de uma vida em convivência, por meio do diálogo entre os povos, o respeito pela diversidade e a incessante busca pelo reconhecimento do outro. Mas a busca de uma ética comum, que reconheça as diferenças culturais, é um desafio teórico-prático complexo, requerendo constantes mudanças de paradigmas sobre o outro, mudanças de saberes e sensibilidades.

Segundo Astrain (2010), a filosofia ocidental, demorou muitos séculos para responder os diversos elementos da experiência moral. Ao contrário de outras culturas, como as asiáticas, as africanas ou as dos indo-americanos, que são menos objetivistas do que a cultura ocidental, a moral não parte apenas da razão, mas do contato com outras formas de sabedorias e espiritualidade. Este contato com outras culturas deve-se levar em consideração os valores e saberes, abrindo caminhos para encontros sem exclusão de alguma natureza. Mais do que um encontro entre um *logos* monológico que examina o outro, exploram-se as singularidades de uma cultura através de uma ética do diálogo.

A proposta de Astrain (2010) em desenvolver uma ética intercultural na América Latina, não envolve exclusivamente interpretar um *ethos* originário de uma cultura indígena no estado primevo. Nos

tempos de globalização, o autor visa refletir sobre uma ética para contextos culturais conflitivos, no sentido de buscar uma abertura ética e filosófica que na escola estimule os alunos e, na sociedade como um todo e os demais sujeitos sociais emergentes, no sentido de praticar a ética, mas sem se afastar dos problemas cotidianos (ASTRAIN, 2010).

Deste modo, a proposta de ética intercultural de Astrain conduz a pensar o ensino da ética nas escolas, que não esteja subordinado a uma ética universal. Assim, fará sentido que a cultura escolar e a história de vida de cada aluno, possam ser compreendidas de modo singular, tendo em vista que a globalização, também visa planificar as subjetividades emergentes.

O processo de ensinar a ética em contextos como o da América Latina, objetiva à transformação social, sendo pautada na perspectiva ético-política. É diferente das éticas normativas, por não se tratar de uma educação imposta, já que se baseia no saber da comunidade local, incentivando o diálogo, sem subjugar os saberes ancestrais e acadêmicos, mas sim os interligando em uma ética da tolerância. Sua principal característica é utilizar o saber da comunidade como matéria prima para o ensino. É aprender a partir do conhecimento do sujeito e ensinar a partir de palavras e temas geradores do cotidiano dele. Neste sentido, a possibilidade de uma eticidade emancipadora, deverá afastar um suposto saber objetivo desenvolvido de fora e trazido como salvação a um povo alienado.

Ao trabalhar o ensino da ética com base no cotidiano do educando, é de grande valia levar em consideração as advertências contidas no pensamento de Michel de Certeau (1994), sobretudo em relação ao trabalho com os conceitos de táticas e estratégias. O ensino amparado pelo caminho da estratégia se define “como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade” (CERTEAU, 1994, p.

99). Desse modo, a *estratégia* pode apresentar um caráter normativo, organizada por instituições e inseminação de epistemes, em que o ensino da ética deontológica, se torna algo normativo, ou seja, apenas mantém o *status quo* e se torna um saber para ser reproduzido socialmente.

Todavia, o pensamento de Certeau (1994) vislumbra ao considerar o caminho do estabelecimento de táticas, a possibilidade para que o ensino da ética possa ser um modo de perceber a relação dos educandos com a sua cultura originária, incluindo os desafios do cotidiano que os jovens enfrentam na América Latina. Ao refletir sobre uma ética interligada à cultura escolar, as *táticas* apresentam uma “contra força”, podendo ser definida como:

A ação calculada que é determinada pela ausência de um ser próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. (CERTEAU, 1994, p. 100)

Ao analisar o ensino de ética nas escolas, os conceitos de *estratégias* e *táticas*, tem como fundamento a modalidade de operação que se pode efetuar. As *táticas* designam um “local”, podendo ser a escola um espaço, em que a ética pode ser ensinada para refletir sobre os diferentes *ethos*. Assim, o ensino de uma ética intercultural, poderá se tornar uma tática que tenta escapar do olhar totalizante das colonizações e do complexo processo de globalização. Portanto, a ética precisa estar vinculada à cultura escolar, nos desafios do cotidiano dos educandos e nos enfrentamentos das desigualdades sociais. Pelo ensino da ética, os educandos poderão reinventar o cotidiano, emitir novos sentidos, em contraposição aos *ethos*

colonialista, que é legitimado por práticas que visam naturalizar a relação dominante/dominado.

No contexto educacional atual, o diálogo deve envolver relações de trocas de experiências entre professor e estudantes, embora tal diálogo não se efetive por uma relação entre pessoas iguais e racionalmente esclarecidas, que objetivam chegar a um consenso idealizado entre os pares por meio da linguagem. Mas isso não impede uma troca que leve ambos a superar o desafio de vencer o olhar colonizador. Gadamer (1999), por exemplo, defende que o diálogo não precisa ser entre os iguais, mas se inscreve no registro de uma experiência que tem a função de abrir-se ao outro para transformá-lo e se transformar, sem que seja necessário ser igual a esse outro ou chegar a um consenso, visto que a relação com o outro é imprevisível.

Conclusões

A partir das discussões sobre a intersecção entre história cultural e ética intercultural, foram trabalhadas as dificuldades que o pensamento ocidental tem para reconhecer os *ethos* originários do pensamento latino-americano. As reflexões sobre a ética intercultural, tiveram como propósito refletir sobre uma história decolonial. Também se possibilitou, o desenvolvimento de questões quanto aos espaços formativos e o redirecionamento de suas práticas pedagógicas para um caminho libertador que possa ser construído para valorizar a identidade e a cultura latino-americana, que se deu a partir de encontros e desencontros com as tradições europeias. O discurso vigente sobre a inclusão das minorias desfavorecidas no processo de formação escolar, teria que se materializar no cotidiano escolar, incluindo o desafio do exercício de práticas

pedagógicas sobre a eticidade latino-americana. O desenvolvimento e a prática da ética intercultural no contexto escolar, poderão fortalecer os fundamentos que envolvem a ressignificação das ações docentes em sua dimensão afetiva, com vistas a uma relação produtiva em relação ao outro, de modo que no processo educativo as partes possam voltar o olhar para as especificidades dos países latinos, no sentido de formar seres únicos.

Referências

ASTRAIN, R. **Ética intercultural e pensamento latino-americano**. Nova Petrópolis: Editora Nova Harmonia Ltda, 2010.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRUSEKE, F. J. Uma vida de exercícios: a antropotécnica de Peter Sloterdijk. **Revista Brasileira Ciências Sociais**, São Paulo, v.26, n. 75, p. 163-174, Feb. 2011.

BURKE, P. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DUSSEL, E. Europa, modernidad y eurocentrismo. Org. LANDER, E.. **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2000.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994. (Trabalho original publicado em 1950).

FALCON, F. C. História cultural e história da educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 328-339, Aug. 2006.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. Petrópolis: Vozes, Lisboa: Centro do Livro Brasileiro, 1972. (Trabalho original publicado em 1969)

GADAMER, H. **Verdade e Método**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. Editora Companhia das Letras, 2017. (Publicada originalmente em 1976).

HOBBSBAWM, E. **História Social do jazz**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. (Publicada originalmente em 1959).

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes, 2001.

KUSCH, R. **La seducción de la barbarie: análisis herético de un continente mestizo**. Buenos Aires: Raigal, 1953.

KUSCH, R. **Geocultura del Hombre Americano**. Buenos Aires: Raigal, 1976.

MALERBA, J. **A história na América Latina: ensaio de crítica historiográfica**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

SLOTERDIJK, P. **Crítica da razão cínica**. São Paulo: Estação Liberdade, 2012.

STRAUSS, L. **As estruturas elementares do parentesco**. Petrópolis: Vozes, 1976. (Trabalho original publicado em 1967).

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (Trabalho original publicado em 1963).

Outras Percepções sobre Humanidade e Natureza para uma Educação que Colabore para Adiar o Fim do Mundo

Amanda Veloso GARCIA⁸⁶

Pessoas que, quando anseiam por determinados conhecimentos, ao invés de (ou apenas de) matricularem-se em uma escola formal de ensino, buscam-nos utilizando-se de mediadores não humanos, como plantas, raízes, fungos ou cipós, tecnologias da natureza há milênios à disposição do homem. Plantas, fungos, raízes e cipós configuram-se, portanto, como mediadores do saber, entre tantos outros mediadores desconhecidos ou silenciados. (ALBUQUERQUE, 2011, p. 116)

Introdução

As urgências contemporâneas, que colocam em xeque a possibilidade da sobrevivência humana neste planeta, impõem desafios à educação. Se, por um lado, a colonização significou a imposição de um mundo em que um tipo de humanidade se afirmou como universal, como chama a atenção Ailton Krenak, também significou a imposição de um modo único de viver, no qual humanidade e natureza estão descoladas a fim de proporcionar a exploração e a objetificação humana e não humana

⁸⁶ Doutora em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Campus de Marília. Docente do IFRJ/Pinheiral. E-mail: amanda.garcia@ifrj.edu.br
<https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-212-3.p331-358>

que sustenta o capitalismo. Nesse sentido, uma pedagogia decolonial diz respeito a práticas interculturais tanto quanto a construção de outras formas de viver e compreender a relação entre humanidade e natureza que permitam bloquear o processo destrutivo da modernidade.

Como Catherine Walsh (2009), defendemos uma concepção de interculturalidade crítica, que se diferencia das apropriações neoliberais da interculturalidade. A presença da diversidade nas escolas e em outros espaços não gera necessariamente pluralidade, podendo ocorrer sobre a lógica do “exótico” que reafirma o lugar de subalternidade desses saberes diante da monocultura hegemônica. No sentido apontado por Walsh, não se trata apenas da inclusão dos ausentes, mas de pensar coletivamente outros mundos possíveis a partir das emergências de outros/as/es sujeitos/as/es e saberes. Em suas palavras, “é um projeto que aponta à reexistência e à própria vida, para um imaginário “outro” e uma agência “outra” de com-vivência – de viver “com” – e de sociedade” (WALSH, 2009, p. 22). Nesse viés, a interculturalidade inclui a “revitalização, revalorização e aplicação dos saberes ancestrais, não como algo ligado a uma localidade e temporalidade do passado, mas como conhecimentos que têm contemporaneidade para criticamente ler o mundo, e para compreender, (re)aprender e atuar no presente” (WALSH, 2009, p. 25). A partir disso, entendemos a interculturalidade na educação como um caminho para pensar outras formas de viver, ser, estar no mundo, mas também para pensar outras formas de ensinar e aprender que, como afirma Walsh (2009, p. 25), “cruzam fronteiras”.

Luiz Rufino (2019, p. 68) identifica o colonialismo como um “projeto de mortandade” que produz desencantamento e pode ser entendido como a percepção de isolamento, desconexão, desumanização, o processo de tornar tudo em coisa na engrenagem capitalista, transformando pessoas e outros seres em “mortos-vivos”. Luiz Antonio

Simas, Luiz Rufino e Rafael Haddock-Lobo (2020, p. 33) descrevem o estado de adoecimento decorrente do projeto colonial que produz “desesperança e acomodação nos afetados por sua lógica” como um quebranto colonial, que leva a um “total dismantelo e desconexão com a natureza, ou seja, com a própria vida”. Os autores sugerem que narrar outras histórias é necessário para o rompimento com essa lógica adoecedora, pois a “história única é um processo de “aquebrantar a diversidade” (SIMAS *et al.*, 2020, p. 36). *Sincopar e gingar* essa história única pode abrir caminhos para *esculhambar* “as pretensões do edifício de desenvolvimento desencantado” (SIMAS *et al.*, 2020, p. 77) do Ocidente, que produz danos nas “diferentes esferas da vida, no imaginário, nas subjetividades e na cognição” (SIMAS *et al.*, 2020, p. 170).

Os modelos de educação que se baseiam nesse edifício do desenvolvimento desencantado produzem adoecimento, conformando as pessoas a sentirem o mundo em um tom único “normatizado pelas gramáticas enfadonhas do desencanto” (SIMAS *et al.*, 2020, p. 32). Isso permite compreender tais modelos educacionais como necropolíticas da existência e nos provoca a pensar: como a educação pode dar vida – e não morte – a imaginários, subjetividades, epistemologias, corpos, etc? Na perspectiva expressa por Rufino (2019), a educação precisa se voltar para a vitalização da existência, produzindo encantamento e alargamento das possibilidades ao “recuperar sonhos, pintar outros sentidos, alargar subjetividades e frear o desencanto” (SIMAS *et al.*, 2020, p. 97). No intuito de buscar uma educação que permita adiar o fim do mundo através da vitalização da existência, neste capítulo, a partir de outras histórias e formas de entender a humanidade e a natureza, temos como objetivo pensar outros caminhos para a educação, que incluam outros/as/es sujeitos/as/es do saber, humanos e não humanos. Essas histórias emergem especialmente da filosofia dos povos originários e seu perspectivismo, mas

também de saberes que emergem a partir da biologia e que apontam para uma percepção mais sensível sobre a vida, desconstruindo as ideologias de superioridade em que se ancoram os saberes hegemônicos com seus ideais de racionalidade e individualidade.

Desumanização e Despersonalização: duas faces do povo universal

O pensamento hegemônico ocidental se baseia em uma monocultura narcisista que afirma sua percepção do mundo como universal. Como explica Marco Antonio Valentim (2018a, n.p.):

ao contrário de superar de todo o sobrenatural, com o *banimento metafísico de Deus*, o pensamento moderno não fez senão redimensioná-lo, particularmente no sentido da dominação do Homem sobre a natureza. O pensamento moderno é sobrenatural, mágico, mítico – à sua maneira. Seu mito fundador consiste naquilo que Lévi-Strauss chamou de “o mito da dignidade exclusiva da natureza humana”, o qual teria cancelado “todos os abusos”, ao mesmo tempo no sentido do especismo e do racismo. De outro modo, à luz da *problemática ecológica contemporânea*, poder-se-ia dizer que, transfigurado monstruosamente em Homem, Deus tornou-se o agente por excelência do *estado de exceção/extinção* que chamamos hoje de *Antropoceno*, que jamais teria sido metafisicamente possível sem a grande instauração, peculiarmente sobrenatural, da divisão moderna entre natureza e cultura. (VALENTIM, 2018a, n.p)

A tradição filosófica ocidental se caracteriza por um pensamento que promove a separação entre mundos, povos, pessoa/mundo, humanidade/natureza, natureza/cultura, etc. Como explica Valentim, a

dignidade exclusiva da natureza humana, apontada por Lévi-Strauss como o cerne do pensamento moderno, é um afeto narcísico que desencadeia “o especismo e o racismo que caracterizam o “ciclo maldito” da modernidade, a separar os humanos dos outros animais e segregar os humanos entre si” (VALENTIM, 2018c, n.p.). Por isso, há uma relação constitutiva entre o fascismo contemporâneo e o Antropoceno, “Conforme podemos testemunhar mundo afora, o fascismo é a política oficial do Antropoceno (assim como o capitalismo, o seu sistema econômico)” (VALENTIM, 2018b, n.p.). Portanto,

se o antropocentrismo constitui a ontologia fundamental do Antropoceno, o fascismo é a sua política oficial: a que o instaura e acelera, fechando por expansão frenética (destruição exportada) o mundo “humano” sobre si mesmo e impelindo-o assim a sua própria destruição. (VALENTIM, 2018a, p. 290)

O desejo do mundo único tem efeitos catastróficos para a ecopolítica do planeta consumindo povos e seres para sustentar as classes dominantes. De modo mais aprofundado, Valentim (2014, p. 4-5) explica:

uma multiplicidade iem umerável de mundos divergentes, todos eles neutralizados em sua potência própria de mundanização pela “consciência absoluta”, emancipada, do povo universal. Com efeito, se se considera o discurso filosófico moderno em vista de seu impacto imanente sobre outros povos, humanos e não-humanos, que ele desde sempre manteve excluídos e ao mesmo tempo assujeitados à produção do sentido “em geral”, dificilmente se escapa à evidência de que o pensamento transcendental consiste, sobretudo, em um dispositivo espiritual de “aniquilação ontológica” de outrem.[...] Se é verdade que, com a iminência da catástrofe ecológica, “nosso mundo vai deixando

de ser kantiano”, é certamente por força de uma “inversão irônica e mortífera” (idem, p. 26), pela qual o esperado “reino dos fins” se aproxima, cada vez mais, como deserto inóspito [...]. Começa-se agora a experimentar o mesmo desastre a que incontáveis outros, próximos e distantes, já vinham sucumbindo e resistindo há séculos, vítimas da “baixa antropofagia” dos modernos e seus inimigos íntimos. (VALENTIM, 2014, p. 4-5)

O povo autodenominado universal tem seu conhecimento como um dispositivo de aniquilação ontológica dos mundos divergentes, o que faz de seu pensamento “tacitamente etno-eco-cida” (VALENTIM, 2014, p. 4-5). O povo cosmopolita, e não *cosmopolítico*, carrega uma potência catastrófica, que antes não percebida por muitos já que se direcionava a outros mundos, agora pode destruir a sua própria gente. Destruir mundos humanos e não humanos é a própria essência do povo dominante. Se nosso mundo vai deixando de ser kantiano, isto é, o/a/e sujeito/a/e começa a se perceber intrinsecamente conectado com o “Grande fora”, não é pela autocrítica do pensamento hegemônico, mas por seu mundo em catástrofe, pela *intrusão de Gaia* que obriga a repensar: “É, antes de mais nada, à perversidade ecológica do pensamento que responde o colapso mental do ambiente” (VALENTIM, 2018a, p. 290). No entanto, a própria ideia de *intrusão de Gaia* só é nova para o povo universal da mercadoria:

Se faz sentido caracterizar o tempo das catástrofes mediante aquela intrusão, é porque se o toma sob o ponto de vista da humanidade moderna, metafisicamente isolada. Desde a perspectiva dos povos da floresta, ele seria melhor designado por “outra” intrusão, a do “povo da mercadoria” (Kopenawa & Albert 2015: 406-420). Tal equívoco ontológico em torno ao elemento intrusivo atesta que a catástrofe se efetiva de modos divergentes; mais ainda, que não é nada estranho ao pensamento xamânico que Gaia tenha se tornado *a* intrusa justo para

os intrusos. [...] os chamados “povos sem história” mostram-se bem mais capazes de conceber a multidimensionalidade cosmopolítica, *spectral*, da transformação em curso – uma hiper-historicidade, além do Homem e, em certo sentido, do próprio Antropoceno, na qual entropia e *criação* se tornam como que indiscerníveis. (VALENTIM, 2018a, p. 288)

Valentim destaca que a intrusão para os Yanomamis como Kopenawa foi consequência do povo da mercadoria, que por metafisicamente isolado percebe as catástrofes que cria como uma *intrusão de Gaia*, ou sequer a percebe, e não como projeto de sua própria intrusão etno-eco-cida. As mudanças destrutivas pelas quais o planeta vem passando questionam o modo de vida moderno e a existência de seu mundo único universal. Por outro lado, o contato com filosofias como as ameríndias aponta para outras possibilidades de viver.

A partir da filosofia ameríndia, não mais como objeto antropológico, mas como sujeito que cria mundos, há um despertar para o pensamento multiespécies. Se o pensamento moderno não é universal, o pensamento ameríndio também não pretende ser, pois o mundo humano é permeado por muitos outros seres que constituem seus mundos e filosofias próprias, que também olham para grupos humanos – modernos ou ameríndios – e os veem a partir de suas próprias categorias. O mundo ameríndio é composto simetricamente por humanos e não humanos. Se a humanidade olha para outros mundos e não consegue entendê-los, o mesmo ocorre com outros seres que nos olham a partir de suas próprias perspectivas que só podemos conhecê-las em relação. Não como uma coisa em si inacessível, mas como algo que se constroem continuamente em relação, como perspectivas que nunca são algo em si, mas sempre em relação. Com essa virada ontológica, compreender mundos humanos se torna muito pouco sobre o planeta que vivemos.

Ailton Krenak (2019b, n.p.) compreende que o clube da humanidade anda “pelo mundo como se fosse a única inteligência viva da Terra”, como se não pudesse existir mais nenhum lugar da Terra que não possa invadir, pois “fomos nos alienando desse organismo que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza” (KRENAK, 2019a, p. 16-17). Ele ressalta que

A ideia de nós, os humanos, nos descolarmos da terra, vivendo em uma abstração civilizatória, é absurda. Ela suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos. Oferece o mesmo cardápio, o mesmo figurino e, se possível, a mesma língua para todo mundo. (KRENAK, 2019a, p. 22-23)

Ao oferecer o mesmo cardápio, figurino e língua para todos/as/es, controla mais profundamente as pessoas. Por isso, Krenak (2019a, p. 69-70) propõe outra compreensão de nossa relação com a natureza:

Devíamos admitir a natureza como uma imensa multidão de formas, incluindo cada pedaço de nós, que somos parte de tudo: 70% de água e um monte de outros materiais que nos compõem. E nós criamos essa abstração de unidade, o homem como medida das coisas, e saímos por aí atropelando tudo, em um convencimento geral até que todos aceitem que existe uma humanidade com a qual se identificam, agindo no mundo à nossa disposição, pegando o que a gente quiser. Esse contato com outra possibilidade implica escutar, sentir, cheirar, inspirar, expirar aquelas camadas do que ficou fora da gente como “natureza”, mas que por alguma razão ainda se confunde com ela. Tem alguma coisa dessas camadas que é quase-humana: uma camada

identificada por nós que está sumindo, que está sendo exterminada da interface de humanos muito-humanos. Os quase-humanos são milhares de pessoas que insistem em ficar fora dessa dança civilizada, da técnica, do controle do planeta. E por dançar uma coreografia estranha são tirados de cena, por epidemias, pobreza, fome, violência dirigida. (KRENAK, 2019a, p. 69-70)

Em outras palavras, o que somos, em diferentes proporções, é o que tudo que nos cerca é. O conceito restrito de humanidade é uma invenção dos “muito-humanos” e contribui para os interesses das corporações. Essa abstração da racionalidade pura estabelece alguns como medida de todas as coisas. Por outro lado, outros – os “quase-humanos” – são

Os únicos núcleos que ainda consideram que precisam ficar agarrados nessa terra são aqueles que ficaram meio esquecidos pelas bordas do planeta, nas margens dos rios, nas beiras dos oceanos, na África, na Ásia ou na América Latina. São caiçaras, índios, quilombolas, aborígenes – a sub-humanidade. (KRENAK, 2019a, p. 22)

Os “quase-humanos” que se recusam a repetir a coreografia da dança civilizatória são aqueles que também recusam o antropocentrismo. A devastação ambiental crescente que estamos vendo, para Krenak, é consequência justamente da despersonalização da natureza: “Quando despersonalizamos o rio, a montanha, quando tiramos deles os seus sentidos, considerando que isso é atributo exclusivo dos humanos, nós liberamos esses lugares para que se tornem resíduos da atividade industrial e extrativista” (KRENAK, 2019a, p. 49). E, com isto, toda a força da Terra

é voltada para suprir a demanda humana de mercadorias, segurança e consumo. Como explica Imbassahy (2019, p. 12):

Ailton Krenak faz uma crítica contundente de alguns dos princípios dominantes que nos impedem de enxergar toda multiplicidade de seres que coabitam conosco a Terra. Enquanto no xamanismo há uma busca de ver o sujeito por trás do que parece ser um objeto, no capitalismo o fundamental é que tudo vire mercadoria, isto é, objetos sujeitos à exploração. [...] Com essa despersonalização do mundo, o que antes eram diversos sujeitos se transformam em apenas uma humanidade, que se concede o direito de explorar uma natureza exterior, passiva, transformada em recursos naturais. Dessa forma, a acumulação de objetos no Ocidente se faz mediante um empobrecimento generalizado dos sujeitos que compõem o mundo. Seu objetivo final parece ser a redução de toda diversidade à monocultura: uma unidade abstrata que, no entanto, projeta um mundo assustadoramente real. Basta contrapor um deserto verde (dominado por uma única espécie) e a Floresta Amazônica; o português e as mais de 160 línguas diferentes faladas no Brasil; as muitas centenas de povos que vivem no continente americano e uma dúzia de Estados-nação; incontáveis espíritos e deuses e um único Deus cristão. O que está em disputa é qual mundo queremos habitar. (IMBASSAHY, 2019, p. 12).

Krenak (2019b, p. 32) destaca que “os humanos não são os únicos seres interessantes e que têm uma perspectiva sobre a existência. Muitos outros também têm”. Nesse sentido, ele (2019b, p. 40) traz como exemplo o rio *Watu*: “O rio Doce, que nós, os Krenak, chamamos de *Watu*, nosso avô, é uma pessoa, não um recurso, como dizem os economistas. Ele não é algo de que alguém possa se apropriar; é uma parte de nossa construção como coletivo que habita um lugar específico”. *Watu*, que está em coma depois do rompimento da barragem em Mariana (MG) em 2015, não é um objeto manipulável como a lógica predadora da modernidade entende.

É vivo e fez possível a sobrevivência de muitas gerações Krenak fornecendo água, alimento, local para banho e diversão.

Enquanto o *perspectivismo ameríndio* procura perceber os/as/es sujeitos/as/es que existem no que o pensamento hegemônico entende como objeto de exploração, o capitalismo busca transformar tudo em objeto para consumo. Nesse bojo o próprio humano é entendido como objeto. O perspectivismo é um chamado para perceber e experimentar a multiplicidade do mundo, mas isto implica em repensar profundamente o modo como as relações se constituem, rompendo com as ideologias de superioridade e exclusividade humana. Para os adeptos do perspectivismo não apenas os humanos constituem sociedades, expandindo a ideia de entidade política para além do Homem moderno. Assim, dão um novo sentido para afirmar que “tudo é político” a partir do entendimento do ambiente como um espaço de emergência cosmopolítica, no qual muitos mundos coexistem, onde outros seres têm agência e intencionalidade, não apenas os humanos. Nesse sentido, a despersonalização da natureza é também, como afirma Valentim (2014, p. 07), a “despolitização das relações cósmicas”.

Contudo, adiar o fim do mundo envolve destruir esse edifício necropolítico do desenvolvimento desencantado através da construção de outras bases para a vida que rompam com a objetificação humana e não humana.

Alianças simbióticas e outras perspectivas para a existência

A filosofia ocidental hegemônica trata a autonomia e a liberdade como atributos exclusivamente humanos. Porém, podemos questionar se de fato ocorre entre os humanos todos os preceitos que foram apresentados

na história da filosofia, pois o comportamento humano frequentemente se mostra longe do que entendemos por consciência, deliberação, intencionalidade, planejamento e outros, como provoca a pensar a antropóloga Anna Tsing (2019, p. 72-74):

Considere uma comparação similar entre árvores e vilosidades intestinais: folhas de árvores fazem “seres” fúngicos como bactérias intestinais fazem humanos. Humanos e fungos ectomicorrízicos, ambos precisam de outras espécies para conseguirem se alimentar. Nenhum deles é capaz de comer sozinho. Fungos e humanos, cada um tem muitos tipos do que Donna Haraway (2007) chama de “companheiros de mesa”, isso é, companheiros para comer e serem comidos. Mas eles compartilham um subconjunto dentro disso é o mais extraordinário: uma associação obrigatória para comer que aproxima tão intimamente os companheiros que é difícil saber onde um termina e o outro começa. [...] Nós não podemos nos alimentar sem essas bactérias, assim como os fungos não podem se alimentar sem as árvores. Nós evoluímos juntos; nós vivemos para comer juntos. [...] Considere as implicações. Quem somos nós? Noventa por cento das células em nossos corpos não têm uma assinatura genética; elas são bactérias. No entanto elas estão conosco, e nós precisamos delas. Nossos corpos vêm a ser através delas. Para além de nossos corpos, nós não podemos sobreviver sem paisagens multiespécies. Nós nos tornamos quem somos através de agregados multiespécies. Nós somos mais parecidos com fungos micorrízicos do que imaginamos. Isso faz uma enorme diferença para nossas teorias de ação “humana” no mundo. Como os humanos podem agir como uma força autônoma se o nosso “nós” inclui outras espécies que fazem de nós quem somos? Se nós não somos uma força autônoma, e a liberdade – seremos então escravos da compulsão natural? O que pode significar para um agregado multiespécie atuar sobre o mundo? (TSING, 2019, p. 72-74)

As alianças simbióticas convidam a repensar a individualidade e a autonomia humana porque o que nos compõe enquanto pessoas é um agregado multiespécie e não um indivíduo isolado dos outros seres que o rodeiam. Os seres humanos necessitam de mutualidade multiespécies para sobreviver, de modo que não faz sentido pensar um mundo no qual apenas a humanidade tem relevância. Ignorar outras espécies significa ignorar uma parcela importante do mundo em que vivemos e da nossa vida. Como ressaltam Lynn Margulis e Carl Sagan (2002, p. 133), “A simbiose produz novos indivíduos. “Nós” não poderíamos sintetizar as vitaminas B ou K se não houvesse bactérias em nosso intestino”. Nesse sentido, poderíamos entender a vida como uma rede de alianças entre mundos. Como destaca a bióloga Donna Haraway (2003, p. 5), o companheirismo interespecífico é a regra e não a exceção, pois “Através de seu alcance recíproco, através de suas “prensões” ou alcances, os seres constituem um ao outro e a eles mesmos. Os seres não pré-existem às suas relações. [...] O mundo é um nó em movimento” (HARAWAY, 2003, p. 05).

O sujeito solipsista moderno não se sustenta porque “Naturezas, culturas, sujeitos e objetos não preexistem em suas configurações entrelaçadas do mundo” (HARAWAY, 2019b, p. 21). O companheirismo interespecífico diz respeito a seres-em-encontro, é um devir-com multiespécies. Nessa perspectiva, a história é feita de co-habitação e a “a relação” é a menor unidade possível de análise” (HARAWAY, 2003, p. 8). Haraway acrescenta que é um erro entender a diversidade humana como cultural e a diversidade animal como biológica porque ambas são co-evolutivas. Os genomas humanos contêm registro molecular considerável de patógenos das espécies com as quais estabelecemos companheirismo, como ela explica (2003, p. 13),

Os sistemas imunes não são uma pequena parte das *naturezaculturas*; eles determinam aonde os organismos, incluindo as pessoas, podem viver e com quem. A história da gripe é inimaginável sem o conceito de co-evolução de seres humanos, porcos, galinhas e viroses. (HARAWAY, 2003, p. 13)

É preciso perceber tanto pessoas quanto quaisquer outros seres além do reducionismo biológico ou da singularidade cultural. Sobre isso, Haraway (2003, p. 13) acrescenta:

Como os organismos integram a informação ambiental e a genética em todos os níveis, do muito pequeno até o muito grande, determina o que eles se tornam. Não existe nenhum tempo ou lugar no qual a genética termina e o ambiente começa e o determinismo genético é, na melhor das hipóteses, uma palavra local para estreitas plasticidades do desenvolvimento ecológico. (HARAWAY, 2003, p. 13)

Aqui é relevante trazer o exemplo do microorganismo *Mixotricha paradoxa* que permeia diversas discussões feitas por Haraway. Como a autora resumiu em uma entrevista:

Utilizo a *Mixotricha paradoxa* como uma entidade que interroga a individualidade e a coletividade ao mesmo tempo. Trata-se de um organismo unicelular microscópico que vive no intestino posterior do cupim da Austrália setentrional. Aquilo que conta como “ele” é complicado, pois ele vive em simbiose obrigatória com outros cinco tipos de entidades. Cada uma tem um nome taxonômico e cada uma se relaciona estreitamente com bactérias, pois não possuem um núcleo celular. Elas possuem ácido nucléico, possuem DNA, mas este não é organizado em um núcleo. Cada um destes cinco tipos de coisas diferentes vive em ou sobre uma região diferente da célula. Por exemplo, um vive nas interdigitações da superfície exterior da

membrana celular. De modo que você tem estas pequenas coisas que vivem nestas dobras da membrana celular e outras que vivem dentro da célula. Mas elas não são, no sentido pleno, parte da célula. Por outro lado, elas vivem em simbiose obrigatória. Ninguém pode viver independentemente aqui. Isso é co-dependência pra valer! E, então, a questão é – ela é uma entidade ou seis? Mas seis tampouco está correto, pois há aproximadamente um milhão das cinco entidades anucleadas para cada célula mononuclear. Há múltiplas cópias. Então, quando é que um decide se tornar dois? Quando é que este conjunto completo se divide de modo que agora você tem dois conjuntos? E o que conta como *Mixotricha*? É somente a célula nucleada ou é conjunto todo? Obviamente, esta é uma fabulosa metáfora que é uma coisa real para interrogar nossas noções de um e de muitos. (HARAWAY; GOODEVE, 2015, p. 52).

Em microscópio é possível perceber que a *Mixotricha paradoxa* é composta por cinco tipos diferentes de entidades, milhares de outros seres compõem suas células e superfície de forma que não podem de modo algum serem separados, vivendo em simbiose obrigatória. Assim como o cupim depende da *Mixotricha paradoxa* para sobreviver, pois sem ela não é capaz de digerir a celulose que é o componente principal da sua alimentação, ela sequer pode existir sem esse aglomerado. *Mixotricha* significa “fios misturados” e é em si um ser paradoxal que não se encaixa na ontologia hegemônica do ser. Isto leva a uma série de outros questionamentos fundamentais:

como alguém a encontra em primeiro lugar e qual era a sua aparência – que forma assumia – quando foi descoberta? Em qual momento de sua existência ela foi descoberta? E como os pesquisadores encontraram toda a sua complexidade e ainda a viram como um todo em vez de uma série de entidades diferentes? (HARAWAY; GOODEVE, 2015, p. 05-06).

Tais questionamentos levam à intuição de “*que há todo tipo de coisas como a M. paradoxo*” (HARAWAY; GOODEVE, 2015, p. 06). Concordamos com Haraway (2003, p. 20) que

todo relacionamento ético, dentro ou entre espécies, é tricotado a partir do forte fio de seda do alerta permanente da outridade-na-relação. Nós não somos um, somos vários que co-existimos e co-habitamos, e o ser depende em permanecermos juntos não mais como indivíduos, mas como multiplicidade. A obrigação é perguntar quem está presente e quem está emergindo. (HARAWAY, 2003, p. 20)

O termo “autopoiesis” foi elaborado pelos chilenos Francisco Varela e Humberto Maturana para explicar a capacidade dos seres se autoproduzirem. Em simbiose com as pesquisas de Beth *Dempster*, Donna Haraway traz o conceito “simpoiesis” (do grego *sym* que significa *juntos* e *poiesis* que é *criação/produção*) para se referir ao *gerar-com* que é próprio dos seres complexos:

Nada se faz sozinho, nada é realmente autopoietico ou autoorganizado. Como diz o “game mundial” de computador *iñupiat*, os terráqueos não estão *nunca sozinhos*. Essa é uma implicação radical da simpoiésis. *Simpoiésis* é uma palavra apropriada para os sistemas históricos complexos, dinâmicos, receptivos, situados. É uma palavra para configurar mundos de maneira conjunta, em companhia. A simpoiésis abarca a autopoiesis, desdobrando-a e estendendo-a de uma maneira generativa. (HARAWAY, 2019b, p. 49, tradução nossa)

Simpoiésis é um sistema de produção coletivo no qual o controle e as informações são compartilhadas com todos os seres que o compõem, é um *fazer-se-com* contínuo. O que Haraway quer chamar a atenção com isto

é que não existem seres fechados em si e nem controlados a partir de uma unidade autônoma central como a expressão *autopoiesis* evoca. Muitos sistemas entendidos como *autopoieticos* são na realidade *simpoiéticos*. A *Mixotricha paradoxa* é a criatura favorita de todas para explicar a “individualidade” complexa, a simbiogênese e a simbiose. Nesse sentido, como destaca Haraway (2019b, p. 15), é necessário abandonar o “individualismo limitado, em seus vários sabores na ciência, na política e na filosofia”. O que somos é um fazer-com contínuo, nós emaranhados, com-posto.

Porém, ainda que tudo esteja conectado a algo, “nada está conectado a tudo” (HARAWAY, 2019b, p. 32, tradução nossa), ignorar isto é não perceber a singularidade dos diversos contextos. Para que a conexão não recaia em mais um mundo abstrato, Haraway propõe tentacularizar a vida: tentáculo “vem do latim *tentaculum*, que significa ‘antena’, e de *tentare*, ‘sentir’, ‘intentar’” (HARAWAY, 2019b, p. 32, tradução nossa). Como explica Haraway (2019b, p. 33, tradução nossa).

A tentacularidade trata sobre a vida vivida através de linhas – e que riqueza de linhas – e não em pontos nem em esferas. “Os habitantes do mundo, criaturas de todos os tipos, humanos e não humanos, são caminantes”; as gerações são como “uma série de caminhos entrelaçados”. (HARAWAY, 2019a, p. 33, tradução nossa)

Tentacularizar é se conectar, sentir, agir, pensar em redes orgânicas. O pensamento tentacular se dá em sua organicidade, é finito, contextualizado, pois nenhum tentáculo é capaz de se estender infinitamente.

Fazer-com implica transformar as relações profundamente. Haraway sugere que cultivemos responsabilidades e rastreemos parentescos

que possam potencializar nossa ação em favor do ressurgimento multiespécies:

Renovar os poderes biodiversos da terra é o trabalho e o jogo simpoiético do Chthuluceno. Concretamente, diferente do Antropoceno ou do Capitaloceno, o Chthuluceno é feito a partir de histórias e práticas multiespécies em curso de devir-com, em tempos que permanecem em risco, tempos precários em que o mundo não está acabado e o céu não está caído, ainda... Estamos em risco mútuo. Ao contrário dos dramas dominantes no discurso do Antropoceno e do Capitaloceno, os seres humanos não são os únicos atores importantes no Chthuluceno, com todos os outros seres capazes de reagir apenas. A ordem foi reformulada: os seres humanos são de e estão com a terra, e os poderes bióticos e abióticos desta terra são a história principal. [...] A diversidade dos corais e das pessoas e povos está em risco, e de maneira recíproca. O florescimento será cultivado como uma *responsability multiespécies*, sem a arrogância dos seres celestiais. (HARAWAY, 2019b, p. 46-47, tradução nossa)

O que Haraway chama de *Chthuluceno* evoca as tarefas *tentaculares* dos tempos urgentes que vivemos. O *Chthuluceno* não é uma era geológica e nem pretende substituir o Antropoceno, como explica Alyne Costa (2019, p. 93), “consiste nos emaranhados de histórias que conectam seres, espaços e tempos nos processos que fazem da Terra o que ela é”. Em grego *chthonios* significa “da terra ou do submundo”, o que está abaixo da terra, nesse sentido, *chthu* diz respeito aos múltiplos potenciais subterrâneos da Terra. Em tempos difíceis do Antropoceno o desespero é comum, mas devemos nos ocupar em potencializar o ressurgimento que ainda é possível, criando conexões, cultivando novas relações aumentando a habilidade coletiva de lidar com os problemas atuais e construindo formas de viver e morrer bem em tempos difíceis. Precisamos pensar que humanidade cabe

nesse mundo e como podemos colaborar com a existência em todas as suas dimensões. Para evocar a necessidade de se romper com as abstrações humanistas, Haraway (2019b, p. 74-75, tradução nossa) propõe que a humanidade olhe para outra faceta do que a compõe:

Somos compostos, não pós-humanos; habitamos as humusidades, não as humanidades. Filosófica e materialmente, sou uma compostista, não uma pós-humanista. As criaturas – humanas e não humanas – devêm-com mutuamente, se compõem e decompõem umas às outras, em cada escala e registro do tempo e das coisas, em emaranhados simpoiéticos, em configurações e desconfigurações de mundos terrenos ecológicos, evolutivos e do desenvolvimento. [...] As criaturas, incluídos os humanos, estão em presença uns dos outros; ou, melhor, eles se alojam reciprocamente em seus mútuos tubos, dobras e rachaduras; em seus interiores e exteriores, e não precisamente em um nem outro. As decisões e transformações que são tão urgentes em nossos tempos para reaprender – ou para aprender pela primeira vez – como devir menos mortíferos, mais reponse-able, mais em sintonia, mais capazes de surpreender-nos e de praticar as artes de viver e morrer bem em uma simbiosis multiespécies, em simpoiesis e sinanimagênesis em um planeta em ruínas, devem realizar-se sem garantias ou expectativas de harmonia com quem não são um mesmo, e tampouco são “o outro” com certeza. Nem Uno nem Outro, isso é o que somos e o que sempre temos sido. É tarefa de todos devirem ontologicamente mais criativos e sensíveis. (HARAWAY, 2019b, p. 74-75, tradução nossa)

Cultivar devires menos mortíferos passa por repensar a humanidade em todas as suas esferas. A humanidade como *húmus* é a radicalidade da relação multiespécies. A arrogância do *Homo* – o que Haraway (2019b, p. 20, tradução nossa) descreve como “essa auto-imagem fálica do mesmo” – é o que gera o Antropoceno, através de uma distorção do que somos:

Aqueles dentre nós que sucumbirem à morte programada e cujos restos mortais não são devorados como carniça, nem tampouco incinerados, vão para o submundo fúngico. As substâncias químicas de nosso corpo são devolvidas à terra. Os fungos mantêm a reciclagem dos compostos da vida. [...] Essa é uma lição difícil: a matéria de nosso corpo, nossa propriedade e nossa riqueza, não nos pertence. Pertence à Terra, à biosfera, e, queiramos ou não, é para lá que se destina, sempre. Os fungos ajudam-na a chegar lá. (MARGULIS; SAGAN, 2002, p. 200)

Fazer com-posto significa emaranhar-se, viver em consequência e com as consequências. Haraway aponta para o *devoir h́umus* que diz respeito a “entender de que maneira um mundo comum, os coletivos, se contrõem-com de maneira recíproca, e não somente por humanos” (2019b, p. 38, tradução nossa). A existência de um novo paradigma no qual a humanidade não se constitui sem companheirismo interespecífico, como a autora ressalta, exige “pensar – fora do conto fálico dos Humanos na História” (HARAWAY, 2019b, p. 37, tradução nossa), esses autodenominados seres celestiais.

Haraway propõe o *Chthuluceno* como forma de evitar as respostas simplistas aceleracionistas sob a forma de “bom Antropoceno”, que acreditam que a tecnologia irá salvar o mundo, e também o derrotismo característico daqueles que acreditam que não há saída para o mundo em ruínas que está posto. Haraway considera que “Há uma linha tênue entre reconhecer a vastidão e seriedade dos problemas e sucumbir a um futurismo abstrato e seus afetos de sublime desespero e suas políticas de sublime indiferença” (2019b, p. 15, tradução nossa). Por isso, a pensadora propõe ficar com o problema, não sucumbir às respostas simplistas, assumir as responsabilidades que ele exige. Não faz sentido nos lamentarmos sobre um futuro perdido nem oferecer soluções quase-mágicas universais, mas “temos que pensar o que podemos fazer com os

meios que temos” (HARAWAY, 2019a, n.p.). Não há tempo a perder com futurismos, o que for possível é necessário cultivar, concordamos com Haraway (2003, p. 25) que “a atenção à complexidade em camadas e distribuída me ajuda a evitar tanto o determinismo pessimista quanto o idealismo romântico”.

Para Haraway (2019b, p. 20, tradução nossa), as criaturas evocadas no Chthuluceno “são seres da lama mais do que do céu”. Pensar na interligação entre lama e regeneração nos leva para os manguezais. Para refletirmos sobre a teia que emaranha vidas marítimas, terrestres, humanas e mais que humanas, uma fonte é a perspectiva de Josué de Castro (1967, p. 16) que diz que a primeira sociedade com que travou conhecimento foi a sociedade dos caranguejos. O autor coloca os habitantes humanos dos mangues como “irmãos de leite dos caranguejos”, igualmente “filhos da lama” (1967, p. 16). Castro traz suas memórias do manguezal para refletir acerca da fome e as dinâmicas que a produzem. Sobre a cidade de Recife, ele reflete:

Na verdade, foram os mangues os primeiros conquistadores desta terra. Foram mesmo em grande parte os seus criadores. Toda esta vasta planície inundável formada de ilhas, penínsulas, alagados e paus, fora em tempos idos uma grande fossa, uma baía em semicírculo, cercada por uma cinta de colinas. Nela vindo a desaguar, através da muralha dessas colinas, dois grandes rios – o Capibaribe e o Beberibe – foram entulhando a fossa com materiais aluvionais: com a terra arrancada de outras áreas distantes e trazida na enxurrada das suas águas. Pouco a pouco foram surgindo, dentro da baía marinha, pequenas coroas lodosas, formadas através da precipitação e deposição dos materiais trazidos dos rios. E foi sobre estes bancos de solo ainda mal consolidados, mistura incerta de terra e água, que se apressaram a proliferar os mangues – esta estranha vegetação capaz de viver dentro de água salgada, em uma terra frouxa, constantemente alagada.

Agarrando-se com unhas e dentes a este solo para sobreviver, através de um sistema de raízes que são como garras fincadas profundamente no lodo e amparando-se, umas nas outras, para resistirem ao ímpeto das correntezas da maré e ao sopro forte dos ventos alíseos, que arrepiam sua cabeleira verde, os mangues foram pouco a pouco entrelaçando suas raízes e seus braços em uma amorosa promiscuidade, e foram assim consolidando a sua vida e a vida do solo frouxo das coroas de lodo donde brotaram. Com os depósitos aluvionais que se foram acumulando na trama do labirinto de raízes dos mangues e debaixo das suas copadas sombras verdes, foi progressivamente subindo o nível do solo e alargando sua área sob a proteção desse denso engradado vegetal. Não há, pois, a menor dúvida de que toda esta terra que hoje flutua à flor das águas, na baía entulhada do Recife, foi uma criação dos mangues. Os mangues vieram com os rios e, com os materiais por estes trazidos, foram os mangues laboriosamente construindo seu próprio solo, batendo-se em luta constante contra o mar. Vieram como se fossem tropas de ocupação e, em contato com o mar, edificaram silenciosamente e progressivamente esta imensa baixada aluvional hoje cortada por inúmeros braços de água dos rios e densamente povoada de homens e caranguejos, seus habitantes e seus adoradores. Tendo os mangues realizado esta obra ciclópica, não admira que, hoje, sejam eles divinizados pelos habitantes desta área, embora não saibam os homens explicar como o mangue realiza este milagre de criar terra como se fosse um deus. Mas os homens vêem, até hoje, crescer diante dos seus olhos as coroas lodosas e transformarem-se, pela força construtora dos mangues, em ilhas verdejantes, fervilhantes de vida. E vêem, assombrados, proliferarem em torno das ilhas maiores outras pequeninas, como que saídas durante a noite do seu próprio ventre, em misteriosos partos da terra que o mangue milagrosamente ajuda. (CASTRO, 1964, p. 14-15)

A vegetação dos mangues se agarra com “unhas e dentes” ao solo para sobreviver, amparando-se em outras árvores para resistir às marés e ventos e oferecendo amparo para outros seres que se protegem em suas raízes. No labirinto de raízes dos mangues surge vida e solo. Com suas

“tropas de ocupação”, o mangue pariu Recife assim como muitos outros mundos. Entre mundos marítimos e terrestres, os manguezais são berços de muitas espécies aquáticas e terrestres, soterrando sedimentos são ricos em nutrientes e matéria orgânica e fornecem condições de vida para uma enorme diversidade, também capturam mais gás carbônico do que florestas, além de purificar a água e adubar os oceanos. A vegetação do mangue possui árvores com raízes aéreas para captar oxigênio e resistir às constantes cheias, tais raízes funcionam como filtros de sedimentos, fixam as terras impedindo a erosão e estabilizando a costa. Da decomposição emerge a vida através de uma teia alimentar complexa.

O mangue, como um emaranhado de coexistências, nos evoca a figura de tornar-se em algum sentido humano-caranguejo. Entre mundos aquáticos e terrestres, os mangues mostram sua resistência ao transformar os restos de outros mundos, trazidos pelos mares, em alimento, vida, solo, mundos. A “vegetação densa dos mangues com seus troncos retorcidos, com o emaranhado de seus galhos rugosos e com a densa rede de suas raízes perfurantes” como um “polvo, enfiando tentáculos” (CASTRO, 1976, p. 13) a tudo a sua volta resiste e cria alianças com muitos outros modos de seres humanos e não humanos. Como evoca Chico Science, a potência criadora dos mangues oferece perspectivas “Pra gente sair da lama e enfrentar os urubu” (*A cidade*, 1994), produzir *com*-posto *ressur-gente*. A partir dos ensinamentos dos mangues, somos convidados/as/es a nos enlamearmos no *mangue dos saberes* que produz ressurgência através de emaranhados da existência entre mundos.

Concordamos com Haraway que “O Chthuluceno, ainda inacabado, deve coletar o lixo do *Antropoceno*, o extermínio do *Capitaloceno*; cortar, desfiar e empilhar como um jardineiro louco, tornando possível uma pilha de composto muito mais quente para o passado, presente e futuro” (2019b, p. 47-48, tradução nossa). Ficar com

o problema implica em “criar camadas, tentar regenerar [...] aprender a florescer na complexidade” (HARAWAY, 2019a, n.p.). Até mesmo porque não adianta apenas parar o consumo, é preciso fazer algo com todo o lixo que foi criado, como diz Alexandre Nodari (2014, p. 07), além de termos “que nos virar com pouco, teremos também que nos virar com os restos”.

Considerações Finais

Neste capítulo, a partir do que o perspectivismo ameríndio nos suscitou, trouxemos alguns elementos sobre a indissociabilidade da relação humanidade/natureza. A *simpoiésis* possibilita perceber que a vida é *composta*. Entendemos que a educação pode colaborar convidando a perceber outros mundos humanos e não humanos, com foco nos problemas e pensando-os coletivamente. Isso é possível a partir da compreensão de que a natureza está por toda a parte, inclusive em nós, e existem muitas formas de percebê-la e fazer-com.

Uma educação *simpoiética* se dá na atenção à complexidade e as alianças entre mundos humanos e não humanos. A aprendizagem *simpoiética* diz respeito àquilo que podemos aprender com outros seres professores. Como ressalta Albuquerque (2011, p. 77),

Pensar as plantas como sujeitos do saber implica considerar a possibilidade da produção desse saber centrar-se em um ser não humano o que, em si mesmo, configura-se com uma heresia epistemológica na medida em que viola as clássicas distinções entre natureza e cultura que transformou as plantas em meros objetos do saber, mas nunca em sujeitos do saber. (ALBUQUERQUE, 2011, p. 77)

Debatendo a perspectiva da ecologia de saberes, a filósofa, que é estudiosa do Santo Daime, tem uma vasta pesquisa sobre os saberes proporcionados pela *ayahuasca*, com a predominância de elementos da floresta, produzindo uma compreensão sistêmica e não instrumental da natureza. Além da floresta, as perspectivas da vida animal e vegetal parecem ter muita importância nas visões da *ayahuasca*. Os saberes da *ayahuasca* são compartilhados pelas plantas, e não por seres humanos como ocorre na educação hegemônica. Segundo Albuquerque (2011), com a propagação de saberes ecológicos e que promovem uma conexão com a natureza, a ecologia da *ayahuasca* pode colaborar na redução da degradação ambiental bem como na superação dos abismos estabelecidos pelo paradigma moderno, configurado na clássica distinção entre sujeito/objeto e natureza/cultura.

Muitas perspectivas e mundos *com*-põem o planeta que vivemos. Se o mundo do povo universal está ruindo e o desabamento das bases desse edifício moderno de desenvolvimento desencantado é necessário para que muitas vidas não sejam eliminadas, não cabe a nós adiar o seu fim, mas sim colaborar para que desabe mantendo o cuidado para não sermos atingidos por suas ruínas. Em outras palavras, podemos dizer que este mundo universal dominante do Antropoceno precisa acabar para que outros mundos continuem existindo, haja vista que sua existência tem potencial para produzir o colapso total do planeta. Precisamos de outras *com*-posições planetárias para adiar o fim dos mundos, que, embora também finitos, trazem formas mais *simpoiéticas* de viver. Diante disso, cabe também à educação buscar formas de potencializar a simbiose emaranhada do mundo mantendo a sua complexidade e a possibilidade de um futuro humano.

Referências

ALBUQUERQUE, M. B. B. **Epistemologia e saberes da ayahuasca**. Belém: EDUEPA, 2011.

CASTRO, J. de. **Homens e caranguejos**. São Paulo: Brasiliense, 1967.

HARAWAY, D. J.; GOODEVE, T. N. Fragmentos: quanto como uma folha. Entrevista com Donna Haraway. *In: Mediações – Revista de Ciências Sociais*, v. 20, nº 1, p. 48-68, 2015.

HARAWAY, D. **“Estamos diante de uma crise do modelo de civilização”**- Entrevista com Donna Haraway. [Entrevista concedida a] Ricardo Mir de Francia. IHU - Revista do Instituto Humanitas Unisinos. 18 set, 2019a.

HARAWAY, D. **O Manifesto das Espécies de Companhia: Cães, Pessoas e a Outridade Significante**. Chicago: Prickly Paradigm Press, 2003.

HARAWAY, D. **Seguir con el problema**: generar parentesco en el Chthuluceno. Espanha: Consonni, 2019b.

IMBASSAHY, A. A arte de segurar o Céu pela diferença: contra o ódio a indígenas e meio ambiente, narrativas nos estimulam a alianças. **Suplemente Pernambuco** n. 162, Agosto 2019, p. 12-15.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das letras, 2019a.

KRENAK, A. **O tradutor do pensamento mágico**. [Entrevista concedida a] Amanda Massuela e Bruno Weiss. *Revista Cult*. 4 nov, 2019b.

MARGULIS, L.; SAGAN, D. **O que é a vida?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2002.

NODARI, A. (2014). **Limitar o limite:** modos de subsistência. Os mil nomes de Gaia. Rio de Janeiro. Disponível em <https://bit.ly/3Aj2dfv>. Acesso em 18 de novembro de 2020.

RUFINO, L. **Pedagogia das encruzilhadas.** Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SILVA, F. S. e. **Uma vida no Chthuluceno.** [Entrevista concedida a] Ricardo Machado. IHU – Revista do Instituto Humanitas Unisinos. Edição 543, 21 de out, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3AghhKS>. Acesso em: 5 de abr. de 2020.

SIMAS, L. A. *et al.* **Arruaças:** uma filosofia popular brasileira. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

TSING, A.L. **Viver nas ruínas:** paisagens multiespécies no antropoceno. Brasília: IEB Mil Folhas, 2019.

VALENTIM, M. A. (2014). **A sobrenatureza da catástrofe.** Os mil nomes de Gaia. Rio de Janeiro.

VALENTIM, M. A. Extramundanidade e sobrenatureza: Ensaio de ontologia fundamental. **Desterro** [Florianópolis]: Cultura e Barbárie, 2018a.

VALENTIM, M. A. Fascismo, a política oficial do Antropoceno. Entrevista especial com Marco Antonio Valentim. [Entrevista concedida a] Ricardo Machado. IHU – **Revista do Instituto Humanitas Unisinos.** 31 de out, 2018b. Disponível em: <https://bit.ly/3iv6R4a>. Acesso em: 05 de abr. de 2020.

VALENTIM, M. A. Professor de Filosofia lança livro em que compara conceito de "mundo" para ocidentais e ameríndios. [Entrevista concedida a] Camille Bropp. **Carta Maior.** 05 de set, 2018c. Disponível em: <https://bit.ly/3ywHnsq>. Acesso em: 05 de abr. de 2020.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

Pareceristas

Este livro foi submetido ao Edital 001/2021 do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, câmpus de Marília e financiado pelo auxílio nº 0798/2018, Processo Nº 23038.000985/2018-89, Programa PROEX/CAPES. Contamos com o apoio dos seguintes pareceristas que avaliaram as propostas recomendando a publicação. Agradecemos a cada um pelo trabalho realizado:

Adriana Pastorello Buim Arena
Alberto Luiz Pereira da Costa
Alexandre Filordi de Carvalho
Américo Grisotto
Ana Claudia Saladini
Ana Maria Klein
Angelica Pall Oriani
Carlos Bauer
Carlota Boto
Celia Regina Rossi
Cinthia Magda Fernandes Ariosi
Claudia Cristina Ferreira
Cristina Maria Carvalho Delou
Daniel Ferraz Chiozzini
Domingos Leite Lima Filho
Erika Porceli Alaniz
Francismara Neves de Oliveira
Genivaldo de Souza dos Santos
Giza Guimarães Pereira Sales
Joana Tolentino

Jose Deribaldo Gomes dos Santos
Lalo Watanabe Minto
Lia Leme Zaia
Luciana Aparecida Nogueira da Cruz
Luciano Mendes de Faria Filho
Márcia Lopes Reis
Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes
Maria de Fatima Felix Rosar
Maria José Viana Marinho de Mattos
Maria Lucia Marques
Marta Sueli de Faria Sforzi
Mauro Castilho Gonçalves
Nadia Aparecida Bossa
Nilza Sanches Tessaro Leonardo
Ofelia Maria Marcondes
Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues
Rita Melissa Lepre
Sandra Aparecida Pires Franco
Simone Wolff
Sonia Bessa da Costa Nicacio Silva
Virgínia Pereira da Silva de Ávila

Comissão de Publicação de Livros do Edital 001/2021 do
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, campus de Marília
*Graziela Zambão Abdian, Patricia Unger Raphael Bataglia,
Eduardo José Manzini e Rodrigo Pelloso Gelamo*

SOBRE O LIVRO

Catálogo

André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

Normalização

Kamila Gonçalves

Desenho da Capa

Sueli Nascimento

Diagramação e Capa

Mariana da Rocha Corrêa Silva

Assessoria Técnica

Renato Geraldi

Oficina Universitária Laboratório Editorial

labeditorial.marilia@unesp.br

Formato

16x23cm

Tipologia

Adobe Garamond Pro

Nos horizontes de uma polaridade dialética, em que cada um dos termos saiba reconhecer no Outro o complemento necessário de sua própria imperfeição e finitude, o dualismo entre o “ser” e o “estar” poderá configurar um novo espaço para o reconhecimento da diferença sob a perspectiva do consenso racional.

Para além de uma discussão que parece estar na moda, a proposta desse livro é contribuir, de fato, para as reflexões e práticas que dinamizam e movimentam o ambiente escolar. Quando se pretende articular ética, formação, interculturalidade e decolonialidade para pensar as coisas da educação, ele quer dialogar não apenas com os pesquisadores das temáticas aqui tratadas, mas sobretudo chegar ao ambiente da escola e da sala de aula. São nesses lugares que, efetivamente, emergem situações desafiadoras que, no mais das vezes, as pessoas têm dificuldades em compreender, reconhecer e construir soluções. Sempre recorrendo ao mais do mesmo, o que geralmente acontece é um olhar superficial e raso às inquietações e dramas geradores desses desafios, problemas e conflitos. Aquele tipo de formação de professores, que predomina nos cursos de licenciatura, parece pedir um novo significado e sentido, pois não está mais dando conta de responder e atender às exigências e às expectativas da formação escolar.

Talvez seja necessário irmos além de uma educação pautada somente pela razão ou por uma ideia ou ideal de ser humano, mas tomar as reflexões de autores clássicos e contemporâneos de maneira a nos possibilitar incluir a dimensão ética e estética no sentido contribuir na construção de um processo pedagógico que tenha como ponto de partida e como *telos* a liberdade e a autonomia humana. A sala de aula é mais do que um lugar onde meramente se transmite conhecimento, mas um espaço de convivência, de alegria, de trocas de afetos e saberes. Sabemos que as pessoas que aí se encontram são portadoras de paixões, de pulsões, de sentimentos e de uma história que precisa ser valorizada e levada em consideração. Aquele caráter colonizador que muitas vezes marca a prática formativa e pedagógica parece não ter mais sentido, sobretudo pelas consequências causadas.

Diante desse diagnóstico, este livro pretender fazer algumas reflexões acerca dos saberes e das práticas que são adotados nos cursos de formação de professores e na prática docente. Cremos que não é de todo sem sentido aventarmos a ideia de que a angústia e a insegurança dos futuros docentes são os efeitos de um processo formativo que fora concebido e implementado a partir de uma lógica e de uma prática que nem sempre leva em consideração o real, isto é, a vida que constitui as nossas existências e que pulsa em nossas experiências cotidianas. Mais do que isso, desconsidera que os saberes e as maneiras de conduzir nossas vidas – de alunos e professores, por exemplo, – têm diferentes origens e matrizes e que são construídos em distintos lugares e tempos percorridos pelos sujeitos. E nos parece que levar isso em consideração pode ser bastante enriquecedor.



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora



Programa PROEX/CAPES:

Auxílio N° 0798/2018

Processo N° 23038.000985/2018-89

