2024 – Ano X – Volume X – Número XXVII

ISSN – 2358-7482

REVISTA IΦ-SOPHIA

2024/1

Ensino Médio, Cidadania e Mundo do Trabalho

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica.

ORGANIZADA POR:

GRUPO DE PESQUISAS FILOSOFIA, CIÊNCIA E TECNOLOGIAS

Instituto Federal do Paraná – IFPR – Assis Chateaubriand

EDITADA E PUBLICADA POR:

JPJ Editor

PARCEIROS FORMAIS E INFORMAIS:

INSTITUTO FEDERAL Paraná Campus Assis Chateaubriand

INSTITUTO FEDERAL Paraná Campus Coronel Vivida

INSTITUTO FEDERAL Paraná Campus Umuarama

INSTITUTO FEDERAL Paraná Campus Curitiba

Instituto de Letras da UERJ

DEPAC Departamento de Polonês, Alemão e Letras Clássicas – Setor de Ciências Humanas – Universidade Federal do Paraná

unesp Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" Campus de Marília

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – IFPR – Reitor – Adriano Willian da Silva Viana Pereira.

Grupo de pesquisas Filosofia, Ciência e Tecnologias – IFPR – Assis Chateaubriand – Coordenação Geral - José Provetti Junior e **Vice Coordenador –** Daniel Salésio Vandresen

Editor-Chefe – José Provetti Junior

Editor-Adjunto - Daniel Salésio Vandresen

Comissão Editorial - Keyla Christina Almeida Portela; Daniel Salésio Vandresen; José Provetti Junior

Diagramador - Daniel Salésio Vandresen

Revisor do periódico - Lucas Sidnei Carniel e Keyla Christina Almeida Portela

Tradução para o Esperanto: Ivan Eidt Colling; José Provetti Junior e Luiz Fernando Dias Pita.

CONSELHO EDITORIAL

Me. Alan Rodrigo Padilha (doutorando UNIOESTE) – IFPR – Umuarama – Brasil.

Ma. Cláudia Dell'Agnolo Petry – IFPR – Assis Chateaubriand – Brasil.

Dr. Daniel Salésio Vandresen – IFPR – Coronel Vivida – Brasil.

Dr. Frederico Fonseca da Silva – IFPR – Curitiba – Brasil.

Dr. Ivan Eidt Colling - UFPR - Curitiba - Brasil.

Dra. Jessica Paula Vescovi – IFPR – Coronel Vivida – Brasil.

Me. José Provetti Junior (doutorando UNIOESTE) – IFPR – Assis Chateaubriand – Brasil.

Esp. Katia Cristiane Kobus Novaes - IFPR - Assis Chateaubriand - Brasil.

Dra. Katyúscia Sosnowski – IFPR – Coronel Vivida – Brasil.

Dra. Keyla Christina Almeida Portela - IFPR - Assis Chateaubriand - Brasil.

Me. Lucan Fernandes Moreno – IFPR – Coronel Vivida – Brasil.

Dr. Luiz Fernando Dias Pita – UERJ – Rio de Janeiro/ AERJ – Rio de Janeiro – Brasil.

Me. Rafael Egidio Leal e Silva - IFPR - Umuarama - Brasil.

Dr.Vicente Estevam Sandeski – IFPR – Assis Chateaubriand – Brasil.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

Dr. Hélio Camilo Rosa - IFNMG - Januária - Brasil.

Me. Euliene da Silva Gonçalves - IFRO - Porto Velho - Brasil.

Dr. Genivaldo de Souza Santos - IFSP - Birigui - Brasil.

Dr. Joel Cesar Bonin - UNIARP - Caçador - Brasil.

Dr. Raphael Guazzelli Valerio - UFPE - Recife - Brasil.

Dr. Ricardo Pereira de Melo - UFMS - Campo Grande - Brasil.

Dr. Rodrigo Pelloso Gelamo – UNESP – Marília - Brasil.

CONSELHO INTERNACIONAL

Dra. Catarina Pombo Nabais - Universidade de Lisboa - Lisboa - Portugal.

Dra. Claudia Arcila Rojas - Facultad de Educación - Universidad de Antioquia - Medellín - Colombia.

Dr. Cristián Soto - Universidad de Chile - Santiago - Chile.

Dr. José Luis Rubio de Lucas - Universidad Autónoma de Madrid - Madrid - Espanha.

Dra. Maria Nancy Ortiz Naranjo - Facultad de Educación - Universidad de Antioquia - Medellín - Colombia.

Dr. Pablo Rafael Kreimer - Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) - Buenos Aires - Argentina.

Dr. Vicente Manzano-Arrondo - Universidad de Sevilla - Sevilla - Espanha.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica.

AVALIAÇÃO POR PARES CEGA

Pareceristas *ad hoc*

Dr. Eduardo Salles Oliveira Barra – Universidade Federal do Paraná-UFPR
Dr. José João Neves Barbosa Vicente - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.
Dr. Cristiano Dias da Silva - Instituto Federal do Sertão Pernambucano.
Me. Diorgenes Moraes Correia Alves – Instituto Federal do Paraná – Campus Palmas.
Dr. Tiago Fernando Hansel – Professor Visitante Unioeste-PR.
Dr. Elsio José Corá - Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Chapecó.
Dr. Gabriel Kafure da Rocha - Instituto Federal do Sertão Pernambucano – Campus Petrolina Zona Rural.
Me. Francisco de Assis Severo – Secretário de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE).
Dr. Aldo Litaiff - Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC.
Dr. Eduardo Vergolino Barbosa - Instituto Federal do Sertão Pernambucano
Me. Lucas Sidnei Carniel - Instituto Federal do Paraná – Campus Palmas
Dr. Paulo Roberto Schneider - Secretaria da Educação do Estado do Paraná-SEED
Dra. Ellen Maianne Santos Melo – Instituto Federal de Alagoas - IFAL
Dr. André Ricardo Santos Dias Pinto - Instituto Federal do Sertão Pernambucano
Dr. Delton Mendes Francelino - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais - Campus Barbacena.
Me. Janaina Alves de Oliveira Cordeiro do Amaral - Instituto Federal do Paraná – Campus Coronel Vivida.
Esp. Amanda Aparecida Salomão Lopes de Souza – Mestranda pela Universidade Estadual de Maringá.
Dr. Joel Cesar Bonin - Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – Caçador-SC.
Dr. José Provetti Junior – Instituto Federal do Paraná – Campus Assis Chateaubriand.
Dra. Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná – Campus Assis Chateaubriand.
Dr. Silvério Becker - Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina
Dr. Albio Fabian Melchioretto – SENAC/Blumenau-SC
Dr. Juliano Peroza – Instituto Federal do Paraná - Campus Irati
Me. Ailson Barbosa de Oliveira - Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD
Dr. David Gomes Costa - Instituto Federal de Alagoas – IFAL.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica.

Capa – Daniel Salésio Vandresen

A imagem de capa é de autoria do estudante Luiz Eduardo Braga de Carvalho, Graduando do 8° período do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (IFPR – Assis Chateuabriand), Pesquisador Junior do Grupo de pesquisa Filosofia, Ciência e Tecnologia e da Revista IF-Sophia.

Editoração eletrônica – Daniel Salésio Vandresen

CATALOGAÇÃO NA FONTE

PROVETTI JR, José (Org.); VANDRESEN, Daniel Salésio (Ed.). **IF-*Sophia*: revista eletrônica de investigações filosófica, científica e tecnológica**. Ano X, Volume X, nº XXVII (1º. semestre 2024) – Assis Chateaubriand e Coronel Vivida: JPJ Editor; Grupo de pesquisa Filosofia, Ciência e Tecnologias – IFPR, 2024.

Semestral
ISSN - 2358-7482

1. Filosofia – Periódicos. I. Grupo de pesquisas Filosofia, Ciência e Tecnologias - IFPR.

Endereço eletrônico

https://revistas.ifpr.edu.br/index.php/ifsophia

Endereços para correspondência

A/C José Provetti Junior

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – Campus Assis Chateaubriand

Av. Cívica, 475 – Centro Cívico – Assis Chateaubriand/PR – Brasil - CEP – 85.935-000

Tel.: (44) 3528-6885

A/C Daniel Salésio Vandresen

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – Campus Coronel Vivida

PR 562, Flor da Serra – Coronel Vivida/PR – Brasil. CEP - 85.550-000

Tel.: (46) 3232-2960

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 09

EDITORIAL

Ensino Médio, Cidadania e Mundo do Trabalho - Hélio Camilo Rosa e Geraldo Balduino Horn 10-14

DOSSIÊ

O NOVO ENSINO MÉDIO E AS REPERCUSSÕES NO MUNDO DO TRABALHO - Ana Paula André e Pedro Alves 15-29

INFLUÊNCIAS DO BANCO MUNDIAL NO NOVO ENSINO MÉDIO: para além de uma relação financeira - Danielle Cappellazzo Soares de Souza e Rafael Guillardi Armelin..... 30-47

APATIA GENERALIZADA: um cenário de desconforto para a educação - Douglas Meneghatti; Luciano Edison da Silva e Luis Henrique Carminati..... 48-66

EXPLORANDO O IMAGINÁRIO RELIGIOSO: Perspectivas do ensino de Filosofia para a Diversidade Cultural - Ana Patrícia Gadelha da Costa e Silva e Gabriel Kafure da Rocha 67-80

LAS NARRATIVAS VIVENCIALES Y EL SENTIDO DE LA EXPERIENCIA EN EL PROCESO FORMATIVO. EN APRENDIZAJE DE LA DIFICULTAD - Claudia Arcila Rojas e Gloria Deisy Quintero Ruíz..... 81-101

A PRAGMÁTICA DAS NORMAS DE INCLUSÃO: o diálogo Habermas-Rorty e a relação entre verdade, direito e democracia - Ícaro Araújo Teixeira Honório... 102-117

O QUE POSSIBILITA ENSINAR A ALGUÉM USAR UMA PALAVRA - Francisco Renato Tavares..... 118-132

DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL ÀS PRÁTICAS INCLUSIVAS: o serviço de atendimento educacional especializado como possibilidade de inclusão social - Neimar Oliveira das Dores e Felipe Doria de Oliveira..... 133-149

USO DAS ESTRATÉGIAS DE MARKETING DE RELACIONAMENTO NA FIDELIZAÇÃO DOS CLIENTES DA FARMÁCIA FARMA FLORA BRASIL - Keyla Christina Almeida Portela e Fernanda Santos da Silva..... 150-171

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

ARTIGOS

PRÉ-MARXISMO E ECOFEMINISMO EM CLARA DE ASSIS - Maria Deiviane Agostinho dos Santos 172-187

UMA INVESTIGAÇÃO FILOSÓFICA-INTERDISCIPLINAR SOBRE A TEORIA DAS PULSÕES ELABORADA POR FREUD - Iraceles Ishii dos Santos..... 188-205

INDÍGENAS E CABOCLOS ENTRE FALÁCIAS DO VAZIO GEOGRÁFICO NO SUDOESTE DO PARANÁ - Evandro Marcos Leonardi 206-220

O DISCURSO COMO INFECÇÃO: análise do impacto do discurso negacionista de um chefe de estado durante e após a pandemia de covid-19 - Adriano Menino de Macêdo Júnior 221-255

UM DESPERTAR NAS LÍNGUAS EM DIÁLOGO - Adriano Luís Fonsaca 256-271

POR TRÁS DO ESPELHO: leitura crítica sobre conto "O Espelho" de Machado de Assis - Amanda Aparecida Salomão Lopes de Souza 272-282

O *LIVRE JOGO* DA IMAGINAÇÃO COM O ENTENDIMENTO NA ESTÉTICA KANTIANA... E NO *SHOEGAZE*: o caso da *My Bloody Valentine* - Tailine Hijaz..... 283-296

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

APRESENTAÇÃO

A presente edição da Revista Eletrônica IF-Sophia, nº XXVII do 1º semestre de 2024, propõe discutir a temática "Ensino Médio, Cidadania e Mundo do Trabalho". O objetivo desta edição é abrir espaço para divulgar pesquisas, experiências e reflexões acadêmicas que discutem a formação educacional e sua relação com o mundo e, especificamente, as dimensões do trabalho.

Iniciamos a edição com o editorial dos professores Dr. Hélio Camilo Rosa (IFNMG) e Dr. Geraldo Balduino Horn (UFPR), que introduzem a temática do dossiê com uma reflexão sobre o contexto atual das reformas na educação brasileira. Na sequencia, o leitor encontrará dezesseis artigos (quinze nacionais e um internacional). Na primeira parte, reunimos nove textos relacionados com a temática proposta pelo dossiê. E na segunda parte, estão disponíveis sete textos que abordam temas diversos e relacionados ao escopo multidisciplinar da revista.

E que as reflexões sucitadas possam nos instigar a continuar lutando pela formação de um sujeito crítico e uma educação promotora do desenvolvimento social pleno. Desejo a todos uma ótima leitura.

Coronel Vivida, 12 de julho de 2024.

Dr. Daniel Salésio Vandresen

Editor-Adjunto

2024 – Ano X – Volume X – Número XXVII ISSN – 2358-7482

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

EDITORIAL

Ensino Médio, Cidadania e Mundo do Trabalho

Hélio Camilo Rosa[1]

Geraldo Balduino Horn[2]

A Educação brasileira passou por várias reformas ao longo dos diversos períodos históricos, fruto de concepções político-ideológicas, educacionais e interesse governamentais de cada momento. Não é nosso intuito aqui, discutir tais reformas e mudanças na legislação educacional durante o Brasil Colônia, Império e/ou República, mas é fato que, mesmo em momentos históricos diversos a educação brasileira foi norteada por princípios e finalidades ligadas ao mundo do trabalho e à formação cidadã, como descrito no Artigo 2º da vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996: "A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho."

De acordo com a LDB a educação escolar se compõe em dois níveis, conforme ilustrado nos itens I e II do Artigo 21: "I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior". Diante desse quadro de reformas legislativas e mudanças nas concepções educacionais, podemos nos perguntar, se houve/há efetivamente, essa articulação entre cidadania e mundo do trabalho no Ensino Médio da educação brasileira?

Há nas diretrizes e orientações curriculares o entendimento que a educação básica, principalmente a de nível médio, desempenha um papel essencial na formação

[1] Doutor em Educação pela UFPR. Mestre em História pela UDESC e Licenciado em Filosofia pela UFSJ. Pesquisador do NESEF-UFPR. Professor de Filosofia do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - IFNMG. E-mail: helio.rosa@ifnmg.edu.br

[2] Doutor em Filosofia e História da Educação pela USP. Professor do PPGE-UFPR e Coordenador do NESEF- Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Educação Filosófica/Ensino de Filosofia. E-mail: gbalduino.ufpr@gmail.com

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

de jovens e adultos. Este fato é comprovado pelas legislações vigentes em nível federal, estadual e municipal, quando ela afirma que ao concluir esse nível de ensino os jovens e adultos estarão preparados para o mercado de trabalho e o exercício pleno da cidadania.

Logicamente, o debate político-pedagógico tem contribuído e muito para ampliar o número de intuições públicas de ensino: escolas municipais, estaduais, Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e Universidades. Além disso, criou programas que permitiram o acesso e a permanência nessas instituições de ensino.

Contudo, mesmo havendo avanços, permaneceram algumas limitações, isto é, determinadas políticas públicas não alcançaram efetivamente seus objetivos, por exemplo, ampliação do acesso não garantiu automaticamente a permanência e nem êxito dos jovens e adultos nas instituições de ensino. Houve pouco investimento na estrutura física das escolas, na formação de professores e construção de um plano de carreira dos mesmos. Nesse sentido, há no Brasil ainda enormes contradições; enquanto algumas escolas possuem equipamentos modernos, ampla biblioteca e salas climatizadas, outras não possuem sequer banheiros adequados, faltando de tudo um pouco. Assim sendo, uma parcela da população de jovens e adultos são cerceados das oportunidades de ter acesso a uma educação que garanta o mínimo estabelecido por lei, ou seja, formação cidadã e profissional, tornando-os incapazes de enfrentar os desafios tecnológicos do mundo atual.

A educação e o trabalho são elementos inerentes à existência humana, ao longo da história das sociedades divididas em classes, a exemplo do Brasil, grande parte dos indivíduos estuda trabalhando, enquanto os filhos dos ricos, dada suas condições materiais, usufruem de todos os benefícios que a escola lhes proporciona. Embora a escola já existisse antes, ela é fruto da sociedade capitalista moderna, que ampliou a divisão e as contradições na produção e distribuição do conhecimento. Segundo Saviani, na sociedade atual a educação escolar é forma dominante, nesse sentido, “a contradição entre classes marca a questão educacional e o papel da escola”, há a escola das elites destinada à formação intelectual e a escola das massas para a formação básica e profissional.

De fato, a educação no Ensino Médio tem se voltado para o profissionalismo, o que pode ser verificado claramente no programa educacional implementado pela lei N °

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

13.415/2017, denominado de “Novo Ensino Médio” (NEM). O objetivo principal é a flexibilização do currículo para preparação para o mercado de trabalho, além de propor melhorias na gestão e valorização da formação de professores. A ideia é preparar os estudantes focados em seus interesses profissionais através dos novos arranjos curriculares. A tese central é que os estudantes escolham seu projeto de vida de acordo com os Itinerários Formativos mais alinhados a seus interesses e aspirações profissionais.

Construído por meio dos discursos do profissionalismo e preparação para o mundo do trabalho e formação cidadã, o NEM cumpre sua função, pois produz e reproduz as desigualdades sociais. Escolas rurais, das áreas periféricas dos grandes centros urbanos e das regiões de difícil acesso serão as mais afetadas por falta de estrutura física, ferramentas tecnológicas adequadas, livros, materiais didáticos, professores capacitados, dentre outros. O próprio poder público amplia a divisão entre escola para formação da elite e escola para a classe trabalhadora alargando as fronteiras entre dominantes e dominados.

Ao diagnosticarmos os impactos iniciais do NEM, previsto para ser implantado desde 2022 em todas as escolas públicas e privadas do país, percebemos os problemas e os dilemas provocados por um projeto de tamanha complexidade. De um lado, as escolas privadas em sua maioria não implantaram efetivamente o “Novo Ensino Médio”, de outro, os Conselhos Estaduais de Educação, responsáveis por adotar a metodologia aplicada nas escolas, não analisaram profundamente as necessidades e realidade de cada região, nem as estruturas de cada instituição escolar e a disponibilidade de vagas ofertadas por cada sistema de ensino.

Houve implementação desigual entre escolas e as diversas regiões do país, isso prejudicou principalmente os estudantes de baixa renda, tirando-lhes o direito de escolha, pois não possuindo condições para deslocar para outra cidade onde serão ofertados os itinerários de seu interesse terão que cursar os únicos itinerários oferecidos na escola da cidade. Tais questões evidenciam a imensa desigualdade na educação brasileira, não levando em conta as escolas situadas nas regiões e cidades mais desenvolvidas economicamente em detrimento às escolas situadas nas regiões menos desenvolvidas e de difícil acesso, enquanto as primeiras conseguem ofertar diversos

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

itinerários, a demais, afetadas pela falta infraestrutura e escassez de recursos humanos e tecnológicos, nem sequer oferecem um itinerário de maneira adequada.

Essa desigualdade educacional, manifestada na implementação do Novo Ensino Médio, contribui para a continuidade de uma educação antidemocrática, perpetuando as desigualdades entre as classes, e questionamos a qualidade efetiva dessa educação. Embora, encontramos um discurso teórico na BNCC que a articula a defesa por um "Novo Ensino Médio" calcado nos princípios da cidadania, trabalho, ciência, cultura e a tecnologia, podemos perceber a ausência adequada de uma formação cultural e científica nesse nível de ensino, por meio dos chamados itinerários formativos e projetos de vida, excluindo os estudantes dos seus plenos direitos. Os itinerários calcados nos projetos de vida, no empreendedorismo e na gourmetização do ensino, cujo objetivo central é a preparação imediata para o mercado de trabalho, nega aos jovens e adultos estudantes os plenos conhecimentos científicos e culturais produzidos pela humanidade.

O NEM, ao propor os novos arranjos curriculares mantém a clássica divisão entre trabalho manual e intelectual, uns destinados a atividades laborais que exigem conhecimentos práticos e técnicos, enquanto outros, uma minoria, as atividades que exigem conhecimentos teóricos. O que percebemos é que as escolas, por meio do "Novo Ensino Médio", transformaram-se em centros de preparação para o mercado de trabalho, oferecendo cursos básicos, tais como: aprender a fazer bolo de pote, brigadeiro, computação, empreendedorismo nas redes sociais, etc. Assim sendo, nega aos estudantes os conhecimentos científicos básicos para acesso ao nível superior.

No NEM o trabalho não se caracteriza como princípio educativo, mas apresenta como caráter profissionalizante, necessários a suprir as demandas imediatas do Mercado. Nesse sentido, foge a concepção de educação defendida por diversos pesquisadores da educação (Saviani; Civiatta; Ramos) baseada nos pilares da cidadania, trabalho, ciência, cultura e a tecnologia, a educação básica, essencialmente o Ensino Médio, necessitam ser norteados por esses quatro princípios educativos.

Partindo da perspectiva gramsciana da escola unitária, a educação pública não pode separar formação profissional, técnica, prática de uma formação teórica e científica. Havendo uma formação geral, aliando a capacidade para o trabalho prático e

intelectual, onde os estudantes, jovens e adultos sejam capazes de compreender os conhecimentos científicos e culturais produzidos pela humanidade, e que esses conhecimentos possam transformar de maneira efetiva sua vida.

O trabalho é para Gramsci o princípio educativo da classe proletária, por isso deve se articular a cultura, a ciência e a política. A escola, enquanto instituição pública, necessariamente deve priorizar a formação integral dos estudantes, desenvolver as potencialidades de cada indivíduo, tornando-os autônomos, críticos e criativos e capazes de ocupar funções centrais na sociedade, um intelectual orgânico que compreenda seu papel enquanto cidadão/cidadã e trabalhador/trabalhadora detentor dos conhecimentos científicos e culturais

2024 – Ano X – Volume X – Número XXVII ISSN – 2358-7482

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica.

Recebido em: 28/04/2024
Aprovado em: 31/05/2024
Publicado em: 12/07/2024

O NOVO ENSINO MÉDIO E AS REPERCUSSÕES NO MUNDO DO TRABALHO

THE NEW HIGH SCHOOL AND THE REPERCUSSIONS IN THE WORLD OF WORK

LA NOVA ALTA EDUKADO KAJ LA RESPONDOJ EN LA LABORA MONDO

Pedro Alves[3]

Ana Paula André[4]

Resumo
Este artigo apresenta, como objeto de discussão a Reforma do Ensino Médio – a Base Nacional Comum Curricular –, tendo como ponto de partida a crise do capital apregoada nas últimas décadas do século XX e que se estendeu para o limiar do século XXI, exigindo do sistema capitalista respostas concretas em relação às contradições existentes entre capital x trabalho. Tal proposta se justifica pela necessidade de se compreender, no âmbito da pesquisa acadêmica, os fatos que levaram à reformulação do Ensino Médio, pela lei n. 13.415/2017, em substituição à lei n. 9.394/1996, e o acirramento da submissão da mão-de-obra do estudante do Ensino Médio, explorada pelo mercado de trabalho. Com isso, destaca-se, aqui, o seguinte objetivo: identificar os atores e os atos praticados pelos detentores do poder e por seus representantes políticos, que delinearam novos determinantes para a Educação Básica, em alinhamento ao mundo do trabalho contemporâneo. Trata-se de um levantamento teórico-bibliográfico, de base materialista histórico-dialética, que visa compreender a luta travada entre o capital e o trabalho, tendo a legislação como propulsora da manutenção do sistema em vigência.
Palavras-chave: Estado. Mundo do trabalho. Reforma do Ensino Médio (BNCC).

Abstract
This article presents, as an object of discussion, the Secondary Education Reform – the National Common Curricular Base –, taking as its starting point the capital crisis proclaimed in the last decades of the 20th century and which extended to the threshold of the 21st century, demanding concrete responses from the capitalist system in relation to the contradictions between capital and labor. This proposal is justified by the need to

[3] Mestre em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Cascavel - UNIOESTE. Professor da Secretaria Estadual de Educação do Paraná - SEED. E-mail: pedrodarioalves@gmail.com
[4] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação de História da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Pedagoga na Secretaria Estadual de Educação do Paraná - SEED. E-mail: aninhandre21@gmail.com

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

understand, within the scope of academic research, the facts that led to the reformulation of Secondary Education, by law no. 13,415/2017, replacing law no. 9,394/1996, and the intensification of the submission of high school student labor, exploited by the job market. Therefore, the following objective stands out here: identifying the actors and acts carried out by those in power and their political representatives, who outlined new determinants for Basic Education, in alignment with the contemporary world of work. This is a theoretical-bibliographical survey, with a historical-dialectical materialist basis, which aims to understand the struggle between capital and labor, with legislation as a driver of maintaining the system in force.
Keywords: State. World of work. Secondary Education Reform (BNCC).

Resumo
Ĉi tiu artikolo prezentas, kiel objekton de diskutado, la Reformon de la Sekundara Edukado – la Nacia Komuna Kursuma Bazo –, prenante kiel elirpunkton la krizon de kapitalo proklamitan en la lastaj jardekoj de la 20-a jarcento kaj kiu etendiĝis ĝis la sojlo de la 21-a jarcento. , postulante kapitalisma sistemo konkretajn respondojn rilate al la kontraŭdiroj inter kapitalo x laboro. Tiu ĉi propono estas pravigita de la neceso kompreni, en la kadro de akademia esplorado, la faktojn, kiuj kondukis al la reformuliĝo de la Sekundara Eduko, per la leĝo n-ro. 13.415/2017, anstataŭigante leĝon n-ro. 9.394/1996, kaj la intensigon de la submetado de mezlerneja laboro, ekspluatata de la labormerkato. Tial ĉi tie elstaras jena celo: identigi la agantojn kaj agojn faritajn de la regantoj kaj de iliaj politikaj reprezentantoj, kiuj skizis novajn determinilojn por Baza Edukado, en akordigo kun la nuntempa labormondo. Temas pri teorio-bibliografia enketo, kun histori-dialektika materiisma bazo, kiu celas kompreni la lukton inter kapitalo kaj laboro, kun leĝaro kiel motoro por konservi la sistemon en forto.
Ŝlosilvortoj: Ŝtato. Mondo de laboro. Reformo pri Sekundara Edukado (BNCC).

INTRODUÇÃO

Determinações históricas, sociais, políticas e educacionais do capital vêm ditando as regras no campo da educação, nos últimos cinco decênios, com novos cenários, pontualmente, a partir da reestruturação produtiva dos anos 70/80 do século XX, na relação estado-capital e capital-trabalho, no campo da sociabilidade, das subjetividades, dos projetos e, particularmente, no universo da captação de mão-de-obra para manter o capital, e por consequência, o mundo do trabalho em movimento.

Tais metamorfoses apresentam, no correr dos anos, uma profunda flexibilização do Estado frente à sociedade, onde o mesmo vem se eximindo de suas atribuições, repassando para a sociedade civil, responsabilidades que, até então, lhe cabiam. A relação do Estado com a sociedade – que vive do trabalho – tem sofrido uma profunda precarização e exposição da classe trabalhadora aos desmandos do capital, cuja representação é bastante efetiva no campo político.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

Uma das expressões concretas desses desmandos do Estado é, justamente, a infiltração ideológica de ações em parceria com o mercado, o que leva a um novo alinhamento das normativas da Educação Básica, repensando sua subordinação ao modo de produção capitalista. A reforma do Ensino Médio, que ocorreu por meio da lei n. 13.415/2017, explicita – mais acirradamente do que a lei anterior (lei n. 9.394/1996) – o delineamento do alunado do Ensino Médio à formação para o mercado de trabalho, especificamente a formação técnica e profissional, articulando as políticas educacionais ao sistema capitalista, o que fomenta a precarização da classe trabalhadora. Levando em conta tais elementos, o presente artigo tem como objetivo propor uma discussão sobre a Reforma do Ensino Médio proposta pelo governo de Michel Temer (2016-2018), alçado ao poder devido à arbitrária deposição da presidente legitimamente eleita em 2014 – Dilma Rousseff. Para isso, destacamos, num primeiro momento, aspectos a respeito do discurso político-ideológico na formação da mão-de-obra jovem no contexto da crise do capital – metade do século XX e início do século XXI; a seguir, apontamos a reformulação de Ensino Médio como projeto da classe dominante para neutralizar o pensamento crítico e, por consequência, transformar os bancos das escolas públicas em espaços meramente formadores de mão-de-obra, não de cidadãos pensantes.

DA CRISE DO CAPITAL AO DISCURSO IDEOLÓGICO DA FORMAÇÃO DA MÃO-DE-OBRA JOVEM

O capitalismo, enquanto elemento importante nas discussões a respeito das configurações sociais de classe, constitui, na perspectiva marxista, a essência dos movimentos econômicos em contexto pós-revoluções europeias (industrial e francesa). Para isso, combina oscilações de crise e retomada do poder econômico. (MANDEL, 1985). Sob tais nuances, é possível centrar as análises sobre as fases do capitalismo que aqui nos interessa, particularmente, no contexto dos cinquenta anos que se sucedem à crise do capital da década de 1970. Neste entendimento, é peculiar o fato de que, das raízes da crise econômica mundial a uma especificidade micro – o Brasil –, o capitalismo vem combinando ações planejadas de combate à sua crise, predominando a subordinação do capital nacional ao internacional.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

Teoricamente, o capitalismo pode ser entendido como a "denominação do modo de produção em que o capital, sob suas diferentes formas, é o principal meio de produção". (BOTTOMORRE, 2001, p. 51). Este pode se apresentar em forma de dinheiro ou mesmo no formato de maquinaria e estoques, tudo isso pautado na consolidação de ideias (ideologia) que alienam o senso-comum aos seus propósitos de dominação de uma classe social sobre outra. Independentemente de sua forma, este encontra-se atrelado ao Estado enquanto instituição.

No plano concreto, o Estado visa a manutenção da estabilidade econômica, contrariamente aos interesses da classe trabalhadora. Na realidade, essas medidas reforçam a cultura do privado em detrimento do público, favorecendo aos detentores dos meios de produção e, consequentemente, à exploração cada vez mais desumana da maioria trabalhadora (SANTOS, 2023, p. 484). Tudo isso porque, sendo detentora dos meios de produção, a classe empresarial consegue infiltrar, na teia política, grande número de representantes para que consolidem uma legislação que lhes interessa.

Na perspectiva marxista, desse modo, parte-se do princípio de que o capitalismo atende, prioritariamente, aos interesses da classe dominante. Contudo, o capital tem a necessidade premente de estar em constante recriação/reformulação, atendendo aos seus anseios econômicos (MARX, 1963; 1975). No que concerne ao trabalho na contemporaneidade, merecem ser considerados alguns aspectos, o que resulta no que afirma o fragmento abaixo:

> [...] num conjunto de mudanças na esfera social, econômica e política, a exemplo da reconfiguração do papel do Estado e a reestruturação produtiva. O Estado passou a intervir, cada vez mais, nos processos de controle da força de trabalho e degradação dos direitos dos trabalhadores. A reestruturação produtiva trouxe inúmeros desdobramentos negativos para a classe trabalhadora em nível mundial e, particularmente, para a brasileira [...] que passou a conviver com índices de [...] aprofundamento da rotatividade do mercado de trabalho [...] (SANTOS, 2023, p. 478).

Levando em conta tais aspectos, ocorrem múltiplas transformações nos planos econômico, social e político no cenário mundial a partir dos anos de 1970 (SANTOS, 2023). As referidas transformações se dão na expressão concreta da reestruturação produtiva, nas novas formas de gestão da força de trabalho, na financeirização da economia, no movimento recorrente do incremento tecnológico, assim como no

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

enfraquecimento dos sindicatos pela disseminação de ideias ligadas à globalização e ao neoliberalismo. A propósito,

> O neoliberalismo é um movimento político e teórico, predominante no pós-II Guerra, de contraposição à concepção política e econômica [...] e na intervenção do Estado. É uma corrente de pensamento cujos princípios embasam uma concepção política em que o fundamento da sociedade se assenta na liberdade dos indivíduos e no funcionamento dos mercados. É também um movimento político que se desdobrou na formulação de um conjunto de políticas e de redefinição do papel do Estado, na perspectiva de constituir uma sociedade autorregulável pelo mercado (KREIN, 2011, p. 245).

Desse modo, o aparelho estatal se configura como controlador da força de trabalho, por promover a flexibilização das leis trabalhistas, tornando legítimas práticas como a implicação negativa em aspectos relacionados à saúde do trabalhador, contra a organização sindical, e pela precarização do trabalho (SANTOS, 2023). Neste sentido, "o Estado utiliza de seu poder jurídico com a finalidade de responder às requisições do mercado brasileiro (p. 487). Ou seja,

> Mais recentemente, a crise econômico-política iniciada em 2008, que é parte do atual ciclo, levou à retomada de medidas econômicas ultraconservadoras e de práticas políticas vinculadas às orientações da ultradireita, transformando a estrutura e o funcionamento dos Estados, assim como a economia, com fortes impactos no trabalho, nos direitos das populações e nas lutas sociais. É nesta conjuntura regressiva para a classe trabalhadora que os setores dominantes buscam a implementação de reformas que visam intensificar as características do Estado neoliberal, relativizando o Estado democrático de direito. Um ultraliberalismo que, economicamente, se propõe a um aprofundamento neoliberal ainda mais perverso (GAWRYSZEWSKI et all, 2023, p. 6).

Diante da crise internacional e nacional do capital, aqui posta, o sistema passa a buscar respostas na esfera social, e nesse sentido, normalmente, saúde, segurança pública e educação são os setores mais atingidos.

Particularizamos nosso debate, apontando como objeto de discussão deste artigo, o campo educacional. Notadamente, o trabalho enfrenta uma crise estrutural, como citado anteriormente, com os problemas que ocasionaram uma reinvenção do capital com a reestruturação produtiva. A principal manifestação social, econômica e política da crise pós-1970 é o desemprego (CASTEL, 1998). Desde então, o capital se reinventa,

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

evidenciando seu potencial destrutivo sobre a classe trabalhadora jovem, ao trazer nova roupagem ao Ensino Médio, uma vez que o capital precisa, urgentemente, dessa faixa etária instrumentalizada para o mercado de trabalho emergente.

É mister o acentuado discurso da preparação da mão-de-obra no Brasil. Identifica-se, contudo, uma finalidade oculta e ideológica na escrita acerca do crescimento econômico:

> No que tange especificamente ao Novo Ensino Médio temos como premissa o discurso dos setores dominantes brasileiros em defesa do reordenamento dessa etapa de escolarização – com particular destaque, para os industriais organizados na Confederação Nacional da Indústria (CNI). Estes advogam que, ao reestruturar esse segmento da educação básica com vistas a – supostamente – atender às aspirações formativas dos jovens, além de torná-los mais contemplados em seus projetos de vida, a reforma estaria também tornando-os mais preparados a desempenhar seu trabalho com a maior produtividade possível (GAWRYSZEWSKI et all, 2023, p. 3).

O que importa ao capital é compatibilizar seus interesses, captando mão-de-obra cada vez mais funcional ao sistema vigente. Isso por que o mercado de trabalho se mostra muito mais flexibilizado (HARVEY, 1992), apresentando diminuição do emprego regular e o consequente aumento de outras formas de trabalho, não reguladas.
Sob tal perspectiva, o mundo do trabalho vem impactando o cerne da classe trabalhadora – a sua formação –, ação que, neste caso, é denominada como instrumentalização. Entendemos que o reordenamento ou realinhamento da qualificação jovem (lei n. 13.415/2017) faz parte direta deste mecanismo.

> As transformações nas ocupações serão graduais, porém profundas. O trabalho digital, como o uso de drones inteligentes, robôs e assistência hiper customizada, será incorporado à força de trabalho. Novos setores industriais irão emergir, como a medicina digital, a agricultura de precisão, o design de robôs para a medicina e a gestão de modernização de redes. Haverá também alterações nos trabalhos existentes [...]. É necessário então preparar o sistema educacional para lidar com estes desafios de adicionar novas habilidades à força de trabalho. Incentivos de políticas públicas serão necessários para o treinamento dos trabalhadores e será preciso que os trabalhadores aprendam a colaborar e a coexistir com máquinas inteligentes (IEDI, 2017, on-line).

Neste sentido, a Confederação Nacional da Indústria (CNI) enfatiza, como fator fundamental, a vinculação entre a retomada do crescimento da indústria e da economia

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

nacional com a educação escolar. Propõe, com isso, o discurso da atualização da preparação da força de trabalho presente no jovem que sai do Ensino Médio, para atender a novas e atualizadas ocupações no setor produtivo. O órgão defende a necessidade das instituições de ensino manterem um alinhamento às mudanças tecnológicas na esfera produtiva. Sob esta ótica, a escola estaria mantendo sua missão principal, no contexto das necessárias reformas no campo educacional[5] (GAWRYSZEWSKI et all, 2023).

Observa-se que há um discurso ideológico de convencimento pela qualificação ou adequação dos trabalhadores para que esta se adeque às necessidades (im)postas pelo mercado. É por isso que o mercado prega a necessidade de reformulação da Educação Básica, para colocar a mão-de-obra emergente em total sintonia com as necessidades do próprio sistema, em seu projeto de dominação. Assim, juventude e trabalho assumem uma conotação de inter-relação direta, tornando-se indissociáveis. Isso porque há uma relação intrínseca entre o mercado de trabalho e as qualificações dos demandantes a emprego.

A REFORMULAÇÃO DO ENSINO MÉDIO FUNCIONAL AOS DITAMES DO CAPITAL – LEI 13.415/2017

A Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, altera a n. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Apontamos, abaixo, os elementos de divergência entre as duas leis, identificando o que muda na alteração da primeira pela segunda, e que nos propomos a discutir neste artigo (DIÁRIO OFICIAL, 17/02/2017).

> Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem no ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e

[5] A título de observação, o governador de São Paulo, Tarcísio de Freitas, a pedido do secretário de educação, Renato Feder, pretende usar inteligência artificial (Chat Gpt) para elaboração de aulas para alunos da educação básica, em uma nítida tentativa de substituir, pedagogicamente, o professor pela máquina. Trata-se de uma proposta que visa padronizar o material destinado à formação dos jovens da educação básica com vistas à implantação radical na educação dessa visão mercadológica e neoliberal (permeada de equívocos) em detrimento daquela que se preocupa com a formação crítica. Mais informações, acessar: <https://istoe.com.br/uso-de-chat-gpt-em-aulas-da-rede-publica-de-sp-e-retrocesso-dizem-especialistas/> Acesso em: 22 abr. 2024.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

> suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas.
> Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de deferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional.

Tanto a letra de lei constante no Artigo 36 do Diário Oficial (2017), quanto a manifestação de Ferretti (2018) evidenciam a clara distinção entre o ensino que visa a emancipação dos sujeitos e o ensino pautado nas necessidades de adequação da mão-de-obra jovem para o mercado de trabalho. No entanto, a flexibilização do Ensino Médio proposta pela lei n. 13.415 explicita a crescente redução da formação em detrimento de uma "participação mais eficiente e produtiva no mercado de trabalho" (FERRETTI, 2018, p. 33).

Sendo assim, a reformulação do Ensino Médio, que passa a se chamar Novo Ensino Médio (NEM), não visa emancipar a sociedade que (sobre)vive do trabalho, ao contrário, quer tão somente ofertar uma nova roupagem de formação-qualificação-instrumentalização da mão-de-obra da classe trabalhadora, mantendo esta submissa aos ditames do modo de produção capitalista.

Para Kuenzer,

> [...] o Ensino Médio, na atual versão, integrando a pedagogia da acumulação flexível, tem como finalidade a formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis, por meio de uma base de educação geral complementada por itinerários formativos por área de conhecimento, incluindo a educação técnica e profissional; a formação profissional é disponibilizada de forma diferenciada por origem de classe, de modo a levar os que vivem do trabalho a exercer, e aceitar, de forma natural, as múltiplas tarefas no mercado flexibilizado. Ser multitarefa, neste caso, implica exercer trabalhos disponibilizados pelo mercado, para os quais seja suficiente um rápido treinamento, a partir de algum aporte de educação geral, seja no nível básico, técnico ou superior (2017, p. 62).

A formação técnica e profissional a que o texto se refere é o diferencial que a lei n. 13.415/2017 oferta, e diz respeito aos arranjos possíveis com os itinerários formativos. Tais itinerários vêm sendo instaurados, no entanto, dentro de uma estrutura sem preparação para tal.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

Entre um conjunto de reformas a que o Estado se propõe no aprofundamento da política neoliberal, a reforma do ensino médio é apenas um elemento do pacote. Tal proposta desconsidera pareceres de profissionais da educação, da pesquisa científica, bem como de gestores e alunos. As ações neoliberais instauradas a partir disso causam prejuízo às políticas sociais, antevendo um Estado com menos intervenção nas políticas econômicas.

Identifica-se, com isso, uma evidente pressão internacional para que os países se adequem às políticas neoliberais, propondo "um modelo de educação que atenda aos padrões internacionais e vise a estimular a juventude para o trabalho" (DUARTE & SILVA, 2023, p. 20). Não dá para negar que o discurso ideológico já se fazia presente na lei n. 9.394, contudo, é na lei n. 13.415 que a questão da formação técnica e profissional é explicitamente escrita.

> O MEC se fundamenta numa 'pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento - CEBRAP, com o apoio da Fundação Victor Civita – FVC', que teria evidenciado 'que os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina', isso para dizer que o modelo de ensino médio existente no país é inadequado, e constata que atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI (BRASIL, 2016a, 4).

Partindo disso, a proposta enfatiza que é preciso alinhar as duas pontas desta dualidade, onde mercado e escola devem caminhar juntos com o mesmo objetivo, consideradas as devidas proporções. Assim, de um lado o mercado precisa de mão-de-obra, e de outro, a juventude é submetida a cursar um Ensino Médio limitado aos itinerários formativos, como demandante a emprego.

Cabe refletir as intencionalidades ideológicas da alteração da Educação Básica. Se observado superficialmente, nota-se um discurso cuidadosamente articulado, mas quando se aprofunda a compreensão, identifica-se um cenário de finalidades inerentes à lógica do capital, por meio de uma formação técnica e totalmente alinhada com os moldes da política neoliberal.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

> No caso da atual reforma, é dada aos alunos a opção de escolher uma das cinco áreas, a saber: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Sendo assim, o esperado pelo governo interino promotor da Reforma é que a tendência pela escolha da última opção repouse justamente naqueles 'jovens de baixa renda' que 'não veem sentido no que a escola ensina', enquanto os demais jovens farão outras escolhas (DUARTE & DERISSO, 2017, p. 139).

Levando em conta o constante no fragmento acima, não nos resta dúvida que a lógica do sistema se direciona à constituição de duas escolas: uma para os pobres e outra para os ricos. Assim, dá-se a oficialização de uma escola dualista, em cujo resultado, a lógica do sistema é mantida e as desigualdades sociais ampliadas, em proporção ao aumento da população e ao nível social ao qual pertence as parcelas dos alunos.

Há uma sincronia entre a proposta de flexibilização do currículo do Ensino Médio e sua relação com o mercado. Ideologicamente, os reformadores empresariais expressam que o currículo não trás atratividade aos estudantes e que são péssimos os resultados alcançados por estes nas avaliações externas. Além disso, é preciso, segundo eles, tornar a educação econômica, política e ideologicamente funcional e conivente com as normativas impostas pelo capital. Existem, para isso, atores, personagens que agem para consolidar o engendramento da reforma educacional.

> Para organizar a Reforma do Ensino Médio, os interlocutores do Ministério da Educação não foram universidades, pesquisadores, professores e estudantes, mas, sim, empresários, através de organizações como o Instituto Alfa Beta, Sistema S, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Fundação Itaú, entre outros [...] (GONÇALVES, 2017, p. 140).

Para a classe empresarial, a reforma do Ensino Médio é adequada aos interesses capitalistas, considerando que os resultados da reforma vêm atender aos seus interesses de mercado. Por outro lado, no contexto da reforma, o papel humano e social, as subjetividades da educação são ideológica e silenciosamente desconsideradas. O jovem estudante passa a ser visto, meramente, como mão-de-obra. Muda-se o foco da formação humana, crítica e científica, para aquele voltado à mão-de-obra técnica,

muitas vezes pautada em funções de repetição, que causa alienação e aprofunda cada vez mais a precariedade da classe trabalhadora.

A educação deve romper paradigmas e promover mudanças quando necessário, no entanto, no documento de que tratam as prerrogativas da reforma, aspectos elementares relacionados à estrutura física e pedagógica não chegam sequer a ser citados.

> [...] O modo como o governo federal está propondo as mudanças não atingirá a qualidade desejada e o modelo proposto possui intencionalidades outras que não o direito à educação. As alterações não tocam em aspectos cruciais como financiamento, estrutura das escolas, evasão e condições de trabalho dos professores (GONÇALVES, 2017, p. 143).

Decorrente deste processo, tem-se a ampliação das desiguldades sociais e culturais da sociedade brasileira. E cabe salientar que o neoliberalismo sempre "conseguiu muitos dos seus objetivos criando sociedades marcadamente desiguais" (ANDERSON, 1995). Muito provavelmente, as instituições privadas de ensino oferecerão um Ensino Médio arrojado e com qualidade, enquanto as escolas públicas estaduais, com uma gama de recursos que são inferiores àqueles da educação privada, resultado do baixo investimento, tendem a se adequar a um currículo limitado e funcional, voltado às designações dos anseios e aspirações do mercado de trabalho. É o que podemos notar no fragmento que segue:

> Quanto à flexibilidade de escolha do currículo preconizada nos argumentos da atual gestão do MEC, cabem várias inferências, pois a lei não garante que o aluno poderá cursar a área que desejar no ensino médio, ficando isso a cargo do sistema de ensino. Em se tratando da rede privada, as escolas provavelmente ofertarão um portfólio completo, para satisfazer a sua clientela pagante. Nesse caso, o aluno é colocado na condição de cliente, e não de cidadão. Para ele, mais valerá a possibilidade de poder escolher que a obrigação do que deve estudar. Em contrapartida, para quem não pode pagar pelo menu formativo disponível na rede particular, restará o mais precário ou aquilo que julgar menos difícil de cursar (LIMA & MACIEL, 2018, p. 20).

Pode-se afirmar, desse modo, que as medidas inerentes à lei n. 13.415/2017 visam atender às demandas da crise do capital, conduzidas pelo projeto de poder dos setores neoliberais e neoconservadores da sociedade brasileira. Sendo assim, necessário seria investir na

base institucional educacional, de onde saem formados os professores. A flexibilização do currículo resulta na corrosão do direito à educação básica em sua essência, voltado para a formação, cuja raiz se situa no atendimento às demandas da crise capitalista, "que ao primar pelo estrangulamento do "gasto" social estatal, pretende apropriar-se do fundo público com vistas a atender aos interesses do capital rentista, representado por setores neoliberais e neoconservadores da política brasileira" (LIMA & MACIEL, 2018, p. 21).

Destarte, temos como resultado dessas estratégias que conciliam interesses privados e precarização da educação básica, uma reforma para realinhar a política neoliberal. Para tanto, o conteúdo da reforma mantém o estudante do Ensino Médio submisso às determinações do modo que visa manter o sistema em funcionamento e movimento. [...] "A educação é então entendida como uma condição determinante para a manutenção do desenvolvimento econômico no contexto da globalização internacional" (DUARTE & DERISSO, 2017, p. 134).

Como lembra Ferretti (2018), podemos nos atentar para outro aspecto ainda mais grave: a juventude que nem mesmo estará cursando Ensino Médio, devido às necessidades de buscar ocupação para suprir demandas familiares, a que são confrontados. Estaríamos diante de um outro nível de precarização, ainda mais profundo, dentro das amarras do capital. Tópico este que, dada sua relevância e complexidade, pode ser analisado esmiuçado em pesquisas futuras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há dúvida no fato de que a 'formação técnica e profissional' está escrita explicitamente na lei que apresenta a reforma do Ensino Médio (13.415/2017). Isso porque o capital necessita do exército de adolescentes e jovens que vem crescendo e participando da vida estudantil-escolar. Mais ainda, esta força jovem, de acordo com os ditames do mercado/capital, necessita ter um direcionamento em relação à sua ocupação num futuro breve, de preferência, que não seja em nenhuma atividade que envolva ciência, pesquisa ou consciência crítica/cidadania.

É conveniente para os mentores desse Novo Ensino Médio manter estes jovens na força produtiva do capital, com ocupações técnicas, repetitivas, simples, que não necessitem de grandes habilidades de pensamento e criatividade. O capital precisa da

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

população em massa tornada mão-de-obra barata e não muito qualificada, pois isso mantém a sua engrenagem em movimento, em nome da produção, circulação, consumo e lucro. Onde está esta mão-de-obra em potencial? Nascendo, crescendo e compondo uma classe que, não por opção, mas por determinação das condições impostas, é alienada, explorada e expropriada. Jovens que hoje estudam e trabalham, mas que amanhã, provavelmente, comporá o grupo de mão-de-obra acrítica, sem consciência dos próprios direitos[6]

A educação pública, desse modo, tem seu projeto societário subordinado aos interesses mercadológicos. Precisamos, na contramão desse projeto imposto sem discussão, lutar pela garantia de uma educação/formação de qualidade aos estudantes em processo de formação no Ensino Médio, que vivenciam, hoje, um currículo esfacelado que, consequentemente, acarreta em más condições de infraestrutura das instituições. Enquanto isso, as camadas dominantes, na educação privada, tornam a monopolizar as vagas mais importantes no ensino superior.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs). **Pós-neoliberalismo:** as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar**: a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BOTTOMORRE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista.** Rio de Janeiro, Zahar, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura do. EM no 00084/2016/MEC. **Exposição de Motivos da proposta que ensejou a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Brasília, 2016a. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016- 783654-exposicaodemotivos-151127-pe.html> Acesso em: 20 jan. 2016.

[6] Vide os trabalhadores de aplicativo (de transporte e alimentação) que, hoje, protestam contra a regularização do próprio trabalho, abdicando de direitos e favorecendo a manutenção da riqueza de empresas milionárias. Tudo isso em nome de uma sensação de lucro que, no fundo, é superficial e ilusória, uma vez que não vem acompanhada de direitos básicos de cidadania (aposentadoria, por exemplo) e impõem uma carga de trabalho estafante, em nome de uma falsa ideia de empreendedorismo.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. **Lei 13.415/2017**. Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e 11.494, de 20 de junho 2007. Brasília, 22 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm> Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Lei nº 9.394/96.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 23 ago. 2023.

BRASIL. República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União.** Ano CLIV – Nº 35. Brasília – DF, sexta-feira, 17 de fevereiro de 2017.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis, Rio de Janeiro, 1998.

DUARTE, R.G. & SILVA, D.S. A reforma do novo ensino médio brasileiro e o avanço das ideias neoliberais nas políticas educacionais. **Revista Cocar**. V.19 N.37 / 2023. p. 1-23.

DUARTE, R.C. & DERISSO, J.L. Reforma neoliberal do ensino médio e a gradual descaracterização da escola. **A Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador. v. 9, n.2, p. 132-141, ago. 2017.

FERRETI, C.J. A Reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade na educação. **Estudos Avançados**. 32 (93), 2018. Disponível em <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/tm---a-reforma-do-ensino-medio-e-sua-questionavel-concepcao-de-qualidade-da-educacao,f60b7606-5f0e-415a-997d-5be4f06ac846> Acesso em: 10 abr. 2024.

GAWRYSZEWSKI, B.; MELLO, L.M. de; PEREIRA, N.S. O caráter do novo ensino médio para a qualificação da força de trabalho em tempos de crise do capital. **Revista Trabalho necessário**. V.21, nº 45, 2023 (maio a agosto).

GONÇALVES, S.R.V. Interesses mercadológicos e o "novo" ensino médio. **Revista Retratos da Escola.** Brasília, v.11, nº 20, p. 131-145, jan./jun. 2017. Disponível em: <http//www.esforce.org.br> Acesso em: 24 abr. 2024.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1992.

HOBSBAWN, Eric. **Era dos Extremos** – o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica.

IEDI - Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Industrial. **Carta IEDI** – Edição 797: Indústria 4.0*:* desafios e oportunidades para o Brasil. IEDI: São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.iedi.org.br/cartas/carta_iedi_n_797.html> Acesso em: 24 jan. 2023.

KREIN, J.D. Neoliberalismo e trabalho**.** In: CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L. **Dicionário de Trabalho e Tecnologia.** Porto Alegre/RS: Zouk, 2011. p. 245-250.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, abr./jun. 2017. p. 331-354.

LIMA, M. & MACIEL, S.L. A reforma do ensino médio no Governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v.23. e230058, 2018.

MANDEL, Ernest. **O capitalismo tardio.** São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MARX, Karl. **Manifesto do Partido Comunista.** Rio de Janeiro: Vitória, 1963.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I. O processo de produção do capital. V. I, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

REVEDILHO, João Vitor. Uso de Chat GPT em aulas da rede pública de SP é retrocesso, dizem especialistas. **Isto é,** publicado em: 20 abr. 2024. Disponível em < Uso de Chat GPT em aulas da rede pública de SP é retrocesso, dizem especialistas> Acesso em: 27 abr. 2024.

SANTOS, L.G.G. Concepção de estado em Marx, degradação dos direitos do trabalho e o governo Bolsonaro. **Revista Libertas, Juiz de Fora**, v. 23, n. 2, jul./dez. 2023. p. 477-498.

2024 – Ano X – Volume X – Número XXVII ISSN – 2358-7482

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica.

Recebido em: 15/05/2024
Aprovado em: 07/06/2024
Publicado em: 12/07/2024

INFLUÊNCIAS DO BANCO MUNDIAL NO NOVO ENSINO MÉDIO: para além de uma relação financeira

INFLUENCES OF THE WORLD BANK ON THE NEW HIGH SCHOOL: beyond a financial relationship

INFLUOJ DE LA MONDA BANKO SUR LA NOVA LEZOLEO: preter financa rilato

Danielle Cappellazzo Soares de Souza[7]

Rafael Guillardi Armelin[8]

Resumo
Este artigo analisa a atuação do Banco Mundial (BM) na política educacional Novo Ensino Médio (NEM). Em 2018, o governo brasileiro realizou a contratação de operação de crédito externo junto ao BM para financiamento parcial do NEM. Fundamentados na perspectiva teórico-metodológica do materialismo histórico-dialético, trabalhamos com o pressuposto do papel ativo do Estado na mundialização do capital financeiro. Por meio de uma análise documental e bibliográfica, especialmente de documentos produzidos pelo BM e do Acordo de Empréstimo, evidenciamos a forte influência do BM na elaboração desta política educacional, em uma relação bilateral de cooperação financeira e técnica, pois, para além do financiamento, o Brasil buscou a *expertise* do BM para legitimar a reforma. A perspectiva do BM sobre educação, pautada na Teoria do Capital Humano, é assumida pelo governo brasileiro na proposta do NEM. Ambos coadunam com a premissa de responsabilização individual dos sujeitos por sua formação, empregabilidade, bem-estar e desenvolvimento econômico do país.
Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio, Capital Financeiro, Cooperação técnica e financeira, Teoria do Capital Humano.

[7] Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (PPE-UEM). Possui Licenciatura em Pedagogia e Bacharelado em Direito pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e Especialização em Didática e Currículo. Atualmente é pedagoga do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Paraná/IFPR-Campus Avançado Arapongas. E-mail: daniellecapelasso@gmail.com

[8] Psicólogo e Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem pela UNESP-Bauru. Atualmente professor colaborador do Departamento de Psicologia Geral e Análise do Comportamento e professor colaborador do Departamento de Psicologia Social e Institucional - CCB na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Coordenador do curso de Bacharelado em Psicologia da Universidade Pitágoras UNOPAR Anhanguera - Campus Arapongas. E-mail: rafaguillardi@gmail.com

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica.

Abstract
This article analyzes the role of the World Bank (WB) in the New High School (NHS) educational policy. In 2018, the Brazilian government contracted an external credit operation with the WB to partially finance the NHS. Based on the theoretical-methodological perspective of historical-dialectical materialism, we work with the assumption of the active role of the State in the globalization of financial capital. Through a documentary and bibliographical analysis, especially of documents produced by the WB and the Loan Agreement, we show the strong influence of the WB in the development of this educational policy, in a bilateral relationship of financial and technical cooperation, since, beyond the financing, Brazil sought the WB's expertise to legitimize the reform. The WB's perspective on education, based on the Human Capital Theory, is assumed by the Brazilian government in the NHS proposal. Both are in line with the premise of individual responsibility for their education, employability, well-being and the country's economic development.
Keywords: High School Reform, Financial Capital, Technical and financial cooperation, Human Capital Theory.

Resumo
Ĉi tiu artikolo analizas la rolon de la Monda Banko (WB) en la eduka politiko de la Nova Sekundara Edukado (NEM). En 2018, la brazila registaro kontraktis eksteran kreditan operacion kun la BM por parte financi la NEM. Surbaze de la teoria-metodologia perspektivo de historia-dialektika materiismo, ni laboras kun la supozo de la aktiva rolo de la Ŝtato en la tutmondiĝo de financa kapitalo. Per dokumenta kaj bibliografia analizo, precipe dokumentoj produktitaj de la BM kaj la Prunto-Interkonsento, ni reliefigas la fortan influon de la BM en la ellaborado de tiu ĉi eduka politiko, en duflanka rilato de financa kaj teknika kunlaboro, kiel, krom financado, Brazilo serĉis la kompetentecon de la BM por legitimi la reformon. La perspektivo de la BM pri edukado, bazita sur la Homa Kapitala Teorio, estas supozita fare de la brazila registaro en la NEM-propono. Ambaŭ estas kongruaj kun la kondiĉo de individua respondigebleco de individuoj por ilia trejnado, dungiteco, bonfarto kaj ekonomia evoluo de la lando.
Ŝlosilvortoj: Mezlerneja Reformo, Financa Kapitalo, Teknika kaj financa kunlaboro, Homa Kapitala Teorio.

INTRODUÇÃO

A política educacional Novo Ensino Médio (NEM) foi instituída pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017), posteriormente à edição da Medida Provisória nº 746, em 22 de setembro de 2016 (Brasil, 2016a). Também integra o pacote da reforma, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que foi homologada em 17 de dezembro de 2018, por meio da Resolução nº 4 do CNE (Brasil, 2018b). A BNCC é apresentada pelo Ministério da Educação como um instrumento fundamental para a

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

melhoria da educação do país a partir de uma flexibilização curricular por meio de itinerários de aprendizagem.

O governo brasileiro apresentou um rol de justificativas para a urgência da reforma, dentre elas: a estagnação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); a necessidade de melhorar o desempenho do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA); a necessidade de ampliação de matrículas no Ensino Médio em educação profissional, estando o Brasil muito aquém dos países desenvolvidos; o baixo número de jovens concluintes do Ensino Médio que ingressam na educação superior, isto é, menos de 17%; e, o fato do Brasil ser o único país do mundo com uma mesma trajetória formativa e sobrecarregada por 13 disciplinas. Contudo, destaca-se o caráter não inovador da reforma que apresenta as mesmas propostas da segunda metade dos anos 1990, ou seja, de que "as finalidades do ensino médio se encerram em sua adequação ao mercado e atendimento às prescrições de organismos internacionais" (FERRETI; SILVA, 2017, p. 392).

Em 2018 foi enviada a Mensagem do Senado Federal nº 19/2018 (BRASIL, 2018a), solicitando autorização para contratação de operação de crédito externo, no valor de até US$ 250.000.000,00 (duzentos e cinquenta milhões de dólares dos Estados Unidos da América), entre a República Federativa do Brasil, por meio do Ministério da Educação (MEC) e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), instituição que integra o Grupo Banco Mundial (BM), cujos recursos destinam-se ao Projeto de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio.

Contudo, o valor total da reforma é de US$ 1.577.000.000,00 (um bilhão, quinhentos e setenta e sete milhões de dólares), dos quais 250 milhões foram financiados pelo BM e a contrapartida que representa a maior parte dos recursos, ou seja, o equivalente a US$ 1.327.000.000,00 (um bilhão, trezentos e vinte e sete milhões de dólares) advém do orçamento do Ministério da Educação (BRASIL, 2018a, p. 164).

Diante destas informações, questionamos que propósito levou o governo brasileiro a buscar empréstimo junto ao BM no valor correspondente apenas a 15,85% do total previsto para o financiamento do NEM, e, qual é a relação de cooperação técnica e financeira entre o governo brasileiro e o BM no processo de elaboração e implementação desta política educacional.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

Compreendendo que todo processo de reforma resulta de correlação de forças e "disputas por hegemonia em torno de um projeto formativo e de sociedade, disputas que atravessam o Estado" (FERRETI; SILVA, 2017, p. 396), e que "as políticas são um resultado, sempre provisório, do processo de negociação entre grupos e forças econômicas, sociais e políticas potencialmente conflitantes" (CARVALHO, 2012, p. 30), consideramos necessário apontar elementos que possam contribuir para o debate acerca da influência das organizações internacionais, em especial do BM, nas reformas educacionais brasileiras.

Nosso objetivo neste artigo é analisar a atuação do BM no processo de elaboração da política educacional NEM. Para tanto, realizamos a análise dos seguintes documentos: Acordo de Empréstimo presente no documento Mensagem do Senado Federal nº 19/2018 (BRASIL, 2018a); Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2018: aprendizagem para realizar a promessa de educação (BM, 2018a); Por um ajuste justo com crescimento compartilhado: uma agenda de reformas para o Brasil (BM, 2018b); Emprego e crescimento: a agenda da produtividade (BM, 2018c); Competências e empregos: uma agenda para a juventude (BM, 2018d). Evidenciamos a perspectiva do BM sobre educação e as características gerais do plano da Reforma do Ensino Médio com base na Teoria do Capital Humano, ou seja, na formação dos jovens para a empregabilidade e desenvolvimento econômico do país.

Fundamentados na perspectiva teórico-metodológica do materialismo histórico-dialético, nossas análises partem das reflexões sobre o papel do Estado no contexto da mundialização do capital financeiro[9], por entendermos que este cenário revela a crescente influência do BM na formulação e na implementação de políticas nos diferentes países, dentre eles o Brasil. Destacamos que, ao contrair empréstimos, os governos acatam suas condicionalidades e implementam políticas de ajuste estrutural alinhadas aos preceitos neoliberais, bem como adotam os princípios de governança pública oriundos do *ethos* empresarial, inclusive no setor da educação.

A ideia neoliberal de Estado-mínimo, na qual admite-se a intervenção do Estado na economia apenas para garantir a propriedade individual e o "livre" funcionamento do mercado, por meio de suas estruturas política, militar e legislativa (HARVEY, 2008),

[9] A mundialização do capital é considerada uma nova configuração do capitalismo mundial ou um novo regime de acumulação sob a dominância do capital financeiro *(*CHESNAIS, 1998).

resultou em políticas de corte de gastos públicos e na redução da atuação estatal no campo social, acompanhadas por novas regulamentações, sobretudo, em favor do capitalismo financeiro. Neste sentido, entendemos que o Estado contribui para o processo de acumulação, reprodução e legitimação do capital no atual estágio de financerização.

O aprofundamento da crise do sistema capitalista a partir de 2008 fortaleceu ainda mais as políticas neoliberais, por meio dos planos de austeridade adotados pelos Estados. Em meio à implementação dessas políticas de ajustes, tem-se a crescente influência das organizações internacionais, dentre elas o BM e, nesse cenário, "os governos que fingem curvar-se passivamente a auditorias, relatórios, injunções e diretivas desses organismos são também ativamente parte interessada nisso" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 282). O Banco Mundial atua enquanto instituição representativa do capital financeiro, voltada à liberalização da economia e expansão do sistema capitalista, sob a exploração da classe trabalhadora.

O PROCESSO DE NORMATIZAÇÃO E DE FINANCIAMENTO DO NOVO ENSINO MÉDIO (2016-2019)

O processo de normatização do Novo Ensino Médio iniciou-se em 2016 com a publicação da Medida Provisória nº 746 (BRASIL, 2016a), com a finalidade de: instituir a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral; alterar diversos artigos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996b), que tratavam da organização da oferta do Ensino Médio; e, regulamentar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

Podemos verificar que foram diversos e complexos os pontos abordados pela MP nº 746, com destaque para alteração na carga horária; supressão da obrigatoriedade das disciplinas durante os três anos, exceto Português e Matemática; constituição de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e, organização curricular por meio de itinerários formativos por áreas de conhecimentos, com aprendizagem definida por competências, habilidades e expectativas de aprendizagem.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

Destacamos que na exposição de motivos da MP nº 746 (BRASIL, 2016a) há a afirmação de que a proposta da reforma atende a recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), estando baseada nos quatro pilares da educação de Jaques Delors, sem detalhamento de quais seriam essas premissas.

O argumento é de que o currículo é extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude e não permite que os estudantes desenvolvam habilidades e competências. Além do número excessivo de disciplinas que os estudantes são "forçados" a cursar, elas não estão adequadas ao mundo do trabalho. Defende-se um currículo flexível, no qual os jovens possam escolher seus itinerários de formação, como já acontece em outros países. A urgência para a proposição da MP é justificada pelo quantitativo populacional brasileiro, com estimativa de queda no número de jovens para os próximos anos, sendo importante investir em sua formação para que venham a ser uma população economicamente ativa suficientemente qualificada para impulsionar o desenvolvimento econômico.

Após a convalidação da MP em lei ordinária, Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017), o governo brasileiro celebrou o Acordo de Empréstimo junto ao BM. O detalhamento deste acordo, consta no documento Mensagem do Senado Federal nº 19/2018 (BRASIL, 2018a), no qual podemos visualizar os demais documentos e os trâmites do processo de contratação da referida operação.

O ato inicial do documento Mensagem do Senado Federal nº 19/2018 (BRASIL, 2018a) é o Aviso nº 138 de 23 de agosto de 2017, no qual o Ministério da Educação apresenta o cronograma de desembolso do recurso proveniente do empréstimo externo no decorrer de cinco anos, conforme atendimento às condicionalidades previstas no Acordo de Empréstimo.

Tabela 1: Cronograma de desembolso do recurso

Ano	**2018**	**2019**	**2020**	**2021**	**2022**
US$	45 milhões	59 milhões	56 milhões	45 milhões	45 milhões

Fonte: Elaborada pela autora com base no documento MSF nº 19 de 2018 (BRASIL, 2018a).

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

No que se refere ao processo de implementação, a responsabilidade de implementação do Novo Ensino Médio é dos governos estaduais, por meio das Secretarias Estaduais de Educação (SEEs) e que as transferências do recurso, em parcelas, conforme consta na tabela acima, estão condicionadas ao cumprimento de metas com base em um Programa de Resultados (PforR) com indicadores de ações desenvolvidas pelo governo federal junto aos estados (BRASIL, 2018a).

O MEC argumenta que a contratação de financiamento com o Banco Mundial "permitirá o acesso à equipe especializada em reformas educacionais, assistência técnica voltada à melhoria da eficiência do gasto e aferição de desempenho" (BRASIL, 2018a, p. 181). Ou seja, para 'auxiliar' as SEEs nesse processo, parte do recuso é destinado à contratação de assistência técnicas privadas, sob uma lógica de que o setor privado seria mais eficiente do que a gestão pública.

Dos US$ 250 milhões oriundos do Banco, US$ 221 milhões são destinados à implementação dos novos currículos e da modalidade de Ensino Médio em tempo integral e US$ 29 milhões são destinados à contratação de assistências técnicas. São definidas assistências técnicas, prestadas por consultores individuais de acordo com condições estabelecidas pelo BM no Acordo de Empréstimo, inclusive a definição das atividades e o valor das consultorias.

O NEM é classificado como uma prioridade pelo governo federal e consta a afirmação de que sua execução não implica em orçamento adicional para o MEC, que já prevê recursos para a execução das ações. Destacamos que o MEC justifica a necessidade de financiamento dessa política pelo BM "pela forte *expertise* do Banco Mundial em projetos de alta complexidade, que necessitam de ampliação da capacidade técnica e institucional e de subsídios e referências internacionais" (BRASIL, 2018a, p. 156). Tal argumento passa a integrar diversos outros documentos do processo de empréstimo.

> Uma vez que o Novo Ensino Médio é uma ação inédita no Brasil, justifica-se a necessidade da competência técnica do banco e sua capacidade de gerar novos conhecimentos, seja pelo suporte da equipe altamente qualificada à implementação do projeto, seja pela possibilidade de contratação das consultorias, estudos e avaliações por meio da assistência técnica, que ao utilizar o normativo do banco, permite acesso a especialistas internacionais com maior dinamicidade (BRASIL, 2018a, p. 156).

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

Consta que o Acordo de Empréstimo com o BM é uma estratégia fundamental para garantir a implementação eficiente do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio. As contratações dessas assistências "altamente especializadas" trarão suporte ao MEC e às SEEs ao longo da implementação do Programa, nos setores de comunicação, realização de diagnósticos, suporte à elaboração de planos e desenvolvimento de modelos de currículos. Observamos que o MEC confia ao BM e a consultores privados a serem contratados os rumos que o NEM deverá tomar.

A normatização do NEM está pautada no protagonismo, na responsabilização dos sujeitos por sua formação, profissionalização e empregabilidade ou, mais ainda, pelo desenvolvimento econômico do país, contraposta a um histórico de oferta que passou por variadas reformas no contexto histórico da educação brasileira e teve sua obrigatoriedade instituída recentemente pela LDB (BRASIL, 1996).

A estrutura do Novo Ensino Médio contempla quatro pilares: a ampliação das escolas em tempo integral, a formação profissional, a flexibilização curricular e o foco no projeto de vida dos alunos. Essa estrutura basilar coloca os estudantes no centro da reforma no sentido de se tornarem os principais responsáveis pela trajetória de sua formação e profissionalização, desconsiderando quaisquer dificuldades que possam enfrentar.

No caso dos itinerários formativos, principal estratégia apresentada para viabilizar a flexibilidade do currículo e o protagonismo dos estudantes, a oferta pode ser limitada, de acordo com as condições regionais e escolares. Uma das "saídas" apresentadas na proposta da reforma é a privatização do itinerário formativo V, da formação profissional, por meio da realização de parcerias com instituições privadas. Desse modo, vislumbramos a abertura para a tomada de controle sobre a educação por parte do empresariado[10] em um novo campo de negócios na educação brasileira que busca converter a receita do Estado em lucro privado.

[10] Rikowski (2017) defende que a privatização *da* educação, clássica ou direta, ocorre via capitalização. Enquanto que a privatização *na* educação é a tomada de controle sobre a educação por parte das empresas, baseada em um contrato, não envolvendo transferência de propriedade. Ela pode ocorrer na disputa pelo conteúdo ou em um projeto de restauração de classe.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

A TEORIA DO CAPITAL HUMANO E O NOVO ENSINO MÉDIO NOS DOCUMENTOS DO BANCO MUNDIAL

Os documentos relacionados abaixo foram selecionados para nossa análise a partir de uma pesquisa no site do Banco Mundial (BANCO MUNDIAL, 2020) e leitura prévia de documentos mais recentes elaborados por essa organização, que tratam da educação e fazem menção à Reforma do Ensino Médio. Temos consciência do limite da nossa pesquisa e, certamente, não esgotaremos o conteúdo dos documentos em nossa análise. Contudo, buscaremos apontar elementos presentes nesses documentos que nos auxiliem na compreensão da perspectiva do BM sobre educação, pautada na Teoria do Capital Humano.

1) Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2018: aprendizagem para realizar a promessa de educação (BANCO MUNDIAL, 2018a). A quadragésima segunda edição do Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial[11] defende que escolaridade não significa o mesmo que aprendizagem. O acesso à escola não garante que a aprendizagem esteja sendo concretizada, até mesmo porque a escola apresenta problemas como: má gestão pedagógica e financeira; professores descapacitados e desmotivados; e, alunos "sem preparo para a aprendizagem", isto é, advém de um ambiente de pobreza que dificulta a aprendizagem (BANCO MUNDIAL, 2018a, p. 2).

Essa argumentação do Banco Mundial (2008a) está baseada em dados sobre as dificuldades de leitura e compreensão de textos e conhecimentos básicos de cálculos matemáticos. Por meio de alguns exemplos da avaliação realizada para aferição desses conhecimentos dos estudantes (leitura da frase "o nome do cão é Filhote" e realização da subtração "46 - 17 =") e sem maiores detalhamentos, são feitas comparações entre o desempenho dos estudantes oriundos de países pobres com os de países ricos, elucidando o comprometimento da aprendizagem daqueles.

Destacamos a menção ao Brasil: "Embora as aptidões de jovens brasileiros de 15 anos tenham melhorado, se o sistema continuar a progredir no ritmo atual, os jovens levarão 75 anos para atingir a pontuação média em matemática dos países ricos" (BANCO MUNDIAL, 2018a, p. 2).

[11] Desde 1978, o Banco Mundial publica relatórios anuais acerca do desenvolvimento mundial. Cada relatório apresenta uma temática específica, trazendo dados e orientações aos países de diversas partes do mundo.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

O texto procura mostrar que os piores resultados atribuídos aos países e crianças mais pobres, em sua maioria, decorre de uma sociedade que "menos ajuda" os que "mais de necessitam de uma boa educação para terem êxito na vida" (BANCO MUNDIAL, 2018a p.1). Desconsiderando inúmeros fatores que tenham gerado essa desigualdade social, o documento apresenta o discurso de que a educação com aprendizagem é o fator responsável pela eliminação da pobreza e prosperidade compartilhada. "A educação cura toda uma série de males da sociedade. Para os indivíduos, promove emprego, renda, saúde e redução da pobreza" (BANCO MUNDIAL, 2018a, p. 4). Em suma, o relatório demonstra claramente a educação sob a ótica do mercado, responsável por reerguer a economia.

Ao afirmar que há uma crise da aprendizagem, destacando o fracasso das crianças dos países mais pobres, o Relatório (BANCO MUNDIAL, 2018a) demonstra o sucesso de alguns países por meio de dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), atribuindo-o aos esforços concentrados baseados em evidências[12].

A preferência é por recomendar medidas paliativas, como "apoiar crianças desfavorecidas com doações para mantê-las na escola", ou, em vez de melhoria nas condições de trabalho dos professores, defende "atrair ao magistério pessoas talentosas" (BANCO MUNDIAL, 2018a, p. 3). O texto do documento desconsidera que a raiz dos problemas econômicos e sociais que impactam na educação está no modo capitalista de produção e as dificuldades de produção das condições de vida material geradas por esse sistema.

Quanto ao financiamento, o discurso ratifica-se no sentido de que os recursos não são baixos, mas que o dinheiro é mal investido, atribuindo grande parcela da culpa aos gestores que deveriam envolver-se ativamente nos problemas da escola. Bem como, incentiva a criação de parcerias, o que mais uma vez reitera o discurso de ineficiência de gestão pública.

[12] A Educação baseada em evidências (*Evidence Based Education* – EBE) apregoa a aplicação de métodos pedagógicos e iniciativas de gestão a partir de avaliações que comprovam o que funciona nas escolas, considerando fatores internos e externos. Chizzotti (2015) demonstra que a ideia advém da área da saúde, onde a evidência é utilizada para fundamentar decisões clínicas com base em conhecimentos comprovados. Apresenta-se na área da pesquisa em educação, sem muito destaque no Brasil, mas que nutre organismos internacionais, como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O autor critica a ideia, em razão de uma submissão da pesquisa em educação, "a pretexto de uma duvidosa qualidade, ao edifício ideológico do positivismo".

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

2) Por um ajuste justo com crescimento compartilhado: uma agenda de reformas para o Brasil (BANCO MUNDIAL, 2018b). Esse documento, caracterizado como um pacote de Notas de Políticas Públicas é dirigido para além da sociedade brasileira, aos candidatos à Presidência da República e equipe econômica nas eleições de 2018. Em sua versão resumo são apresentados os principais argumentos de um diagnóstico sobre os desafios de desenvolvimento econômico e social do Brasil e propõe-se um possível caminho para enfrentá-los, por meio de uma agenda de políticas baseadas em mudanças fundamentais na governança pública, considerando o princípio de "tornar o Estado mais eficiente, não maior" (BANCO MUNDIAL, 2018b, p. 49).

Além da melhoria na produtividade e do investimento em capital físico, o BM defende a necessidade de investimento em capital humano, por meio de investimentos em educação e na aprendizagem ao longo da vida. Ao investir em capital humano, o país pode compartilhar dos benefícios do crescimento econômico. De seu entendimento, se os avanços tecnológicos tomaram postos de trabalho, os "trabalhadores melhor instruídos também estarão mais bem equipados para se beneficiar e se adaptar às mudanças nas oportunidades econômicas resultantes da abertura da economia e do aumento da concorrência" (BANCO MUNDIAL, 2018b, p. 32).

Sobre o Ensino Médio, o BM apresenta neste documento que "o analfabetismo funcional entre os jovens que concluem o ensino médio é muito elevado. Além disso, muitos sequer concluem essa etapa" (BANCO MUNDIAL, 2018b, p. 33). Assim, a Reforma do Ensino Médio é apresentada como uma *ambiciosa* ação no enfrentamento alguns dos desafios da educação pública brasileira colocados pelo BM: currículos desatualizados que desmotivam os estudantes; precarização da formação e seleção dos docentes e baixa responsabilização por sua atuação, fator apontado como talvez o mais importante para os resultados de aprendizagem; má gestão municipal e estadual que não recompensam desempenhos; e novamente a crítica à vinculação constitucional do orçamento para educação, um recurso que, para o Banco, nada tem a ver com as necessidades dos alunos e gera ineficiências em vez de aprendizado.

3) Emprego e crescimento: a agenda da produtividade (BANCO MUNDIAL, 2018c). O documento traz a produtividade como conceito chave e se apresenta com a intenção de entender os possíveis fatores que impulsionarão o crescimento da renda e do

emprego no Brasil, propondo uma desafiadora e complexa agenda de reformas. Focamos no item Distorções de capital humano e no mercado de trabalho, presente no capítulo 4. A relevância da análise desse documento, mesmo que parcial, se dá pela discussão acerca da atribuição à formação de capital humano a garantia de emprego e crescimento do país.

O BM afirma que o Brasil fez investimentos expressivos em educação, com algumas melhorias na qualidade do capital humano, mas que há décadas o país está preso no patamar de renda média. Contudo, sendo possível aos brasileiros elevarem seu padrão de vida ao nível de países de alta renda e o Brasil atingir um crescimento sustentável e inclusivo, por meio do aumento na produtividade.

A partir da afirmação de que algumas das principais deficiências do atual sistema de educação básica são: "o foco exagerado na decoração de disciplinas acadêmicas, a redução do horário escolar e do tempo de instrução e a percepção de que o currículo do ensino médio perdeu a relevância" (BANCO MUNDIAL, 2018c, p. 64), a Reforma do Ensino Médio é apresentada como uma resposta de melhoria por trazer um currículo com base em competências e a ampliação da Escola de Tempo Integral. Para o BM esse novo currículo do Ensino Médio é uma reforma muito *esperada* e *promissora*.

Cabe relembrar que o currículo do NEM oferece a formação técnica em um dos itinerários formativos. Para o Banco Mundial (2018c), esse tipo de formação nos últimos anos do Ensino Médio tem um papel importante na formação de capital humano, a fim de que os trabalhadores desenvolvam as habilidades exigidas para aumentar a produtividade e a competitividade das empresas brasileiras no mercado internacional.

5) Competências e empregos: uma agenda para a juventude (BANCO MUNDIAL, 2018d). O documento parte da afirmação de que os jovens no Brasil não são priorizados pelas políticas e gastos públicos, apresentando baixo nível de engajamento econômico, por isso, para que haja um crescimento econômico moderado a médio prazo, urge a necessidade de inseri-los no mercado de trabalho, com suas competências melhoradas. Nas palavras do Banco Mundial (2018d, p. 5, grifo nosso) "para conduzir o país a níveis mais elevados de renda e a uma sociedade mais

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

equitativa, os líderes do Brasil terão de colocar os jovens no centro de uma ambiciosa agenda de reformas de políticas relativas a competências e empregos".

O marco conceitual desse relatório baseia-se na Teoria do Capital Humano para demonstrar o desengajamento dos jovens brasileiros, isto é, esse desengajamento acontece quando os jovens deixam de acumular capital humano. Esses jovens estariam sujeitos a vários riscos (estar fora da escola, distorção idade-série, repetência, entre outros), o que lhes inviabilizaria construírem suas competências. O capital humano só será usado de melhor maneira por meio de um mercado competitivo e eficiente e de políticas de desenvolvimento da força de trabalho para que os trabalhadores desenvolvam as competências exigidas.

Entretanto, cabe lembrar que as circunstâncias do mercado de trabalho, pautadas na flexibilização produtiva e na automatização, por um lado, "exigem do trabalhador qualificação profissional, competências e habilidades cognitivas que o tornem apto para a empregabilidade e adaptabilidade", por outro lado, há "um processo de compressão dos salários e dos direitos, de deterioração das condições de trabalho, de comprometimento das conquistas trabalhistas, de eliminação de postos, de redução do número de trabalhadores [e das possibilidades de emprego, até para os profissionais qualificados], de simplificação das tarefas, de expropriação da mais-valia e de fortalecimento das forças empresariais" (SILVA, 2002, p.35).

Ao desconsiderar esses determinantes econômicos, o BM argumenta pelo engajamento pleno dos jovens na economia como o fator determinante da produtividade do Brasil, enquanto "país do futuro". Sendo assim, "a chave para elevar o potencial de produtividade do Brasil é aumentar seu capital humano e combiná-lo mais eficazmente com outros fatores produtivos" (BANCO MUNDIAL, 2018b, p 12).

O documento apresenta os desafios da educação brasileira e o desenvolvimento de competências para atender às demandas dos empregadores. "A aquisição de competências na escola, bem como no mercado de trabalho, torna-se parte do capital humano do Brasil e determina as perspectivas de produtividade e inclusão" (BANCO MUNDIAL, 2018b, p. 9).

Novamente o BM reafirma o discurso de uma grave crise de aprendizagem do sistema educacional brasileiro, para o qual os recursos são generosos, mas mal aplicados

(BANCO MUNDIAL, 2018d). No texto são também endereçadas críticas à organização curricular, especialmente pela memorização de conteúdos não condizentes com os futuros empregos dos jovens. A falta de interesse nos conteúdos seria a principal razão para a evasão escolar. Nesse sentido, o BM parabeniza o governo brasileiro pela implementação da reforma do Ensino Médio.

O investimento em capital humano é constantemente defendido pelo documento como possibilidade de enfrentamento do desemprego ou aumento de empregos informais do país (BANCO MUNDIAL, 2018d). A Teoria do Capital Humano preconiza que o investimento em capital humano é necessário para o aumento dos ganhos produtivos do trabalhador, para o desenvolvimento da economia e para melhorar as condições sociais dos países, pois "ao investirem em si mesmas, pessoas podem ampliar o raio de escolha posto à disposição" (SCHULTZ, 1973, p. 33). Sob o viés meritocrático, o sujeito é, portanto, chamado a empreender, a gerar condições de autoemprego, de mais renda e de bem-estar, a superar desigualdades. Esses seriam os resultados dos investimentos realizados por ele próprio, por meio da educação. Nesses termos, a educação é entendida como o mecanismo formador da força de trabalho e indutor da produtividade por parte do trabalhador. Sendo assim, o investimento na formação do capital humano seria a mola propulsora capaz de gerar lucro e riqueza e impulsionar o desenvolvimento econômico dos países.

O Banco Mundial revela sua a perceptiva de formação de "capital humano" do ponto de vista de desenvolvimento econômico (macroeconômico) e da renda individual (microeconômico) e de que "a educação, o treinamento são criadores de capacidade de trabalho" (FRIGOTTO, 2010, p. 61). A responsabilidade atribuída ao trabalhador pela definição de sua renda, nessa lógica, perpassa uma "decisão individual", de investir ou não em seu capital humano.

Os economistas designam capital humano, o estoque de conhecimentos valoráveis economicamente e incorporados aos indivíduos. A "concepção do capital humano conheceu um imenso sucesso nos organismos internacionais e entre governos ocidentais, não somente porque ela propõe uma estratégia de 'crescimento duradouro', mas porque ela dá uma justificativa econômica às despesas educativas" (LAVAL, 2004, p. 26).

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

Percebemos o direcionamento das políticas educacionais aos anseios do mercado, ainda mesmo na Educação Básica. O Ensino Médio é apresentado como uma possibilidade de formação de mão de obra com as características que o mercado deseja, especialmente de baixo custo, para ampliar a taxa de lucro. A orientação predominante do BM é a defesa de que os jovens são responsáveis por engajarem-se em sua educação, na formação de seu "capital humano" para, além de proverem sua subsistência, terem condições de atender às demandas da economia e contribuírem com o desenvolvimento do país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A política educacional Novo Ensino Médio integra o conjunto de reformas que preconizam a transferência dos serviços públicos, dentre os quais, a educação, para as instituições com ou sem fins de lucro, por meio das parcerias público-privada. O Estado empresarial, alinhado ao capitalismo financeiro, tem conduzido a educação pública ao caminho da privatização.

Tratando-se de instituição representativa do capital financeiro, voltada à liberalização da economia e expansão do sistema capitalista, o BM considera que se o Estado é ineficiente na prestação do serviço, ele não precisa ser o único responsável pela educação, pelo contrário, justificando assim, a necessidade de realização de parcerias com o setor privado para o fornecimento de serviços educacionais.

A atuação do BM no processo de elaboração do NEM tem se dado de maneira intensa desde o início, apesar da execução dessa política ser de responsabilidade do governo brasileiro. Sendo assim, entendemos que a relação do Brasil com o BM não se caracteriza necessariamente como imposição, mas sim, uma relação de negociação.

O BM teve uma influência decisiva na elaboração desta política educacional. Os dados obtidos revelam que a relação com o governo brasileiro ultrapassou a cooperação financeira, ou seja, o empréstimo representou apenas 15,85% do valor total da reforma, sendo que a principal motivação que levou o governo brasileiro a realizá-lo decorreu da busca da *expertise* do banco.

No âmbito da cooperação financeira, o papel ativo do Estado neoliberal brasileiro é crucial para a expansão do capitalismo financeiro assim como do BM, por

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

meio (1) da transferência do fundo público ao capital rentista com o pagamento dos serviços da dívida pública e (2) da privatização da educação, neste caso, materializada nas parcerias público-privada realizadas para a oferta do itinerário formativo da formação profissional e pela contratação das consultorias privadas para a execução das assistências técnicas.

Sob o viés da cooperação técnica, a perspectiva do Banco Mundial sobre educação é assumida pelo governo brasileiro em relação a esta etapa do ensino. Pois, ambos coadunam com a premissa de responsabilização individual dos sujeitos por sua formação, empregabilidade, bem-estar e, inclusive, pelo desenvolvimento econômico do país, em um cenário de aumento do desemprego, precarização do trabalho e dos fenômenos da exclusão social e das desigualdades de desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. **The World Bank**: IBRD - IDA. 2020. Página inicial. Disponível em: https://www.worldbank.org/pt/country/brazil. Acesso em: 26 ago. 2020.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2018**: aprendizagem para realizar a promessa de educação. Principais Mensagens. Washington, DC: Grupo do Banco Mundial, 2018. 2018a. Disponível em: https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/28340/211096mmPT.pdf. Acesso em: 25 out. 2023.

BANCO MUNDIAL. **Por um ajuste justo com crescimento compartilhado**: uma agenda de reformas para o Brasil. Washington, DC: Grupo do Banco Mundial, 2018. 2018b. Disponível em: <http://pubdocs.worldbank.org/en/156721534876313863/Sum%C3%A1rio-Notas-de-Pol%C3%ADtica-P%C3%BAblica.pdf>. Acesso em: 25 out. 2023.

BANCO MUNDIAL. **Emprego e crescimento**: a agenda da produtividade. Washington, DC: Grupo do Banco Mundial, 2018. 2018c. Disponível em: http://documents.worldbank.org/curated/en/203811520404312395/Emprego-e-crescimento-a-agenda-da-produtividade. Acesso em: 25 out. 2023.

BANCO MUNDIAL. **Competências e empregos**: uma agenda para a juventude. Washington, DC: Grupo do Banco Mundial, 2018. 2018d. Disponível em: http://documents1.worldbank.org/curated/pt/953891520403854615/pdf/123968-WP-PUBLIC-PORTUGUESE-P156683-CompetenciaseEmpregosUmaAgendaparaaJuventude.pdf. Acesso em: 25 out. 2023.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 09 set. 2023.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. 2016a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48601-mp-746-ensino-medio-link-pdf&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 07 set. 2023.

BRASIL. Senado Federal. **MSF nº 19 de 2018.** 2018a. Disponível em: https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=7718175&ts=1567519426488&disposition=inline. Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 06 jun. 2023.

CARVALHO, E. J. G. de. **Políticas Públicas e Gestão da Educação no Brasil**. Maringá: Eduem, 2012.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. Tradução de Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa educacional e o movimento “pesquisas científicas baseadas em evidências”. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, *Ahead of print,* v. 10, n. 2, jul./dez. 2015.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. A. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória n. 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
HARVEY, D. **Neoliberalismo**: história e implicações. Edições Loyola, 2008.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Edital Planta, 2004.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

RIKOWSKI, G. Privatização em educação e formas de mercadoria. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 393-413, jul./dez. 2017.

SCHULTZ, T. W. **O Capital Humano**: investimentos em Educação e Pesquisa. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SILVA, M. R. da. O Banco Mundial e a política de privatização da educação brasileira. **Série-Estudos**: Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande, n. 13, p.97-112, jan/jun. 2002.

2024 – Ano X – Volume X – Número XXVII ISSN – 2358-7482

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica.

Recebido em: 14/05/2024
Aprovado em: 27/05/2024
Publicado em: 12/07/2024

APATIA GENERALIZADA: um cenário de desconforto para a educação

GENERALIZED APATHY: a scenario of discomfort for education

DISSTERNIĜINTA APATIO: scenejo de malkomforto por edukado

Douglas Meneghatti[13]

Luciano Edison da Silva[14]

Luis Henrique Carminati[15]

Resumo
A educação tem sofrido algumas incertezas desde o desprendimento das metanarrativas que delinearam os fundamentos teóricos da pedagogia até o Período Moderno. Frente a esse cenário de instabilidade histórica, filosófica e sociológica, esse artigo visa perscrutar a atualidade da educação, a partir de uma perspectiva que leva em consideração o esvaziamento do processo ensino-aprendizagem. O problema que motivou essa análise vem ao encontro da percepção de uma apatia generalizada que tem assolado a educação nos últimos anos, deixando docentes e discentes à margem de um processo instável – para o qual ainda não parece haver consenso. Embora o artigo não exponha soluções ou fórmulas mágicas para possíveis contrapontos à apatia, o mesmo visa objetivar diagnósticos e experiências que surgem da linha de frente da relação discente-docente.
Palavras-chave: Crise educacional. Instabilidade político-pedagógica. Letargia.

Abstract
Education has suffered some uncertainties since the detachment of the metanarratives that outlined the theoretical foundations of pedagogy until the Modern Period. Faced with this scenario of historical, philosophical and sociological instability, this article aims to examine the current situation in education, from a perspective that takes into

[13] Doutor em Filosofia pela UNIOESTE – Campus Toledo. Docente EBTT pelo IFPR – Campus Capanema. Pesquisa questões voltadas à Metafísica, Ética e Filosofia da Educação. E-mail: douglas.meneghatti@ifpr.edu.br
[14] Doutorando em Educação pela UNIOESTE – *Campus* Cascavel. Docente EBTT pelo IFPR – Campus Capanema. Pesquisa Mundo do trabalho e Formação de força de trabalho. E-mail: luciano.dasilva@ifpr.edu.br
[15] Professor Substituto no IFPR, campus de Capanema-PR. Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIS) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) Email para contato: carminati94@gmail.com

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

account the emptying of the teaching-learning process. The problem that motivated this analysis comes from the perception of a widespread apathy that has plagued education in recent years, leaving teachers and students on the sidelines of an unstable process – for which there still does not seem to be a consensus. Although the article did not expose solutions or magic formulas for possible counterpoints to apathy, it aims to objective diagnoses and experiences that arise from the front line of the student-teacher relationship.
Keywords: Educational crisis. Political-pedagogical instability. Lethargy.

Resumo
Edukado suferadas kelkajn necertecojn ekde la disfalo de meta-rakontadoj, kiuj konturis la teoriajn fundamentojn de pedagogio ĝis la Moderna Periodo. Antaŭ tiu scenejo de historia, filozofia kaj sociologia nestabileco, ĉi tiu artikolo celas ekzameni la nunan situacion de edukado, laŭ perspektivo, kiu prenas en konsideron la malplenigon de instru-lern-procezo. La problemo, kiu instigis al ĉi tiu analizo, venas el la sento de dissterniĝinta apatio, kiu sensukigas edukadon dum la lastaj jaroj, puŝante instruistojn kaj lernantojn en la marĝenon de nestabila procezo — pri kiu laŭŝajne ne ankoraŭ estas konsento. Kvankam la artikolo ne prezentas solvojn aŭ magiajn formulojn por eblaj kontraŭbataliloj kontraŭ la apatio, ĝi celas enfokusigi diagnozojn kaj spertojn aperantajn en la frontlinio de la lernanto-instruista rilato.
Ŝlosilvortoj: Edukadsistema krizo. Politika-pedagogia nestabileco. Letargio.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Educação é uma temática complexa que acompanha o desenrolar da história humana e tem papel preponderante na própria constituição antropológica do mundo. Afinal, cosmologia e antropologia se confundem num processo cujo humano parece cada vez mais mover as engrenagens do que podemos chamar de Terra. De tudo o que a natureza compõe, compartilhamos com Kant a tese de que “O homem é a única criatura que precisa ser educada” (1999, p. 11). Enquanto as outras espécies parecem cumprir obstinadamente o *telos* para o qual são atraídas por força de sua própria natureza, o humano é moldado por critérios que ultrapassam a própria natureza. Ademais, a própria conservação da infância, como sugeriu Kant (1999), requer cuidados que são indispensáveis somente à espécie humana. Nesse caminho, Saviani (2007) assinala que pelo aprendizado nossas ações passam a ser dotadas de intencionalidade e premeditação, assim, o conhecimento adquirido deixa de ser algo espontâneo, dado pela natureza, para adquirir forma nas relações concretas que se estabelecem socialmente.

Nesse cenário, de essencialidade da educação para a composição do constituir-se como humano, a filosofia, enquanto fundamento epistêmico da realidade, teve

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

responsabilidade histórica pelo tratamento teórico das questões pedagógicas, desde o seu surgimento em solos gregos até seu auge no Período Moderno. Acontece que no século XIX, nos deparamos com um processo de "desencantamento" do mundo, propiciado pela crise e instrumentalização da razão e também pela contundente aceleração e divisão das ciências, que cada vez mais se afastam da conotação do filosofar como fundamento epistêmico. Nesse cenário, de independência e também de desamparo, a pedagogia vai se solidificando como ciência independente, surgindo a necessidade de se repensar os moldes educacionais. Lyotard (1993) realiza uma provocação à filosofia da educação, anunciando o fim dos fundamentos essencialistas em prol de um período marcado pela ciência e pela tecnologia. Assim, aparece a necessidade da educação estar intimamente ligada a padrões variáveis que podem ser sintetizados com a mesma lógica da Rainha de Copas, presente no clássico *Alice no país das maravilhas*: "aqui, como vê, você tem de correr o mais que pode para continuar no mesmo lugar. Se quiser ir a alguma outra parte, tem de correr no mínimo duas vezes mais rápido" (CARROL, 2009, p. 121). Enfim, educar deixa de ser a reprodução de uma essência pré-concebida, passando a ser um constante reinventar-se.

O problema é que as nuanças e práticas exigidas em meio a tantas e contínuas reinvenções vão se tornando enfadonhas, afinal, toda novidade esbarra em outra novidade que já não encerra todos elementos constituídos na anterior. Diante desse cenário, de instabilidade e luta pela reconstrução da didática que move o docente em sala de aula – nem sempre, ou, quase nunca, é possível reconstituir o eterno movimento de Alice: com vistas ao "mesmo lugar". Nessa perspectiva, os próprios discentes reproduzem, muitas vezes, posturas de incredulidade ao saber epistêmico e à própria didática do docente, deixando a relação ensino-aprendizagem à margem de situações limites que afastam o professor do aluno.

Nesse sentido, interessa-nos pensar a apatia como ausência de sentido ou significado no processo educacional. Sem a intenção de adentrar na etimologia de *pathos*, tão caro à tradição filosófica, assumimos o verbete como negação das afecções que movem os corpos. A *apathia* é aqui pensada como uma ausência de afetos – que conduz a uma passividade da ação. Apatia generalizada da educação, portanto, é

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

referida para tratar a falta de protagonismo que os discentes têm mostrado no processo ensino-aprendizagem, numa tendência vertiginosa à inércia.

A partir dessa situação, que condicionamos chamar de apatia generalizada da educação, este artigo nasce do anseio de compreender o que tem levado ao distanciamento entre docentes e discentes no processo ensino-aprendizagem. Para tanto, traçamos um diálogo interdisciplinar entre perspectivas teórico-metodológicas diversas, no intuito de melhor perscrutar os influxos sócio-históricos que teriam levado a esse cenário de desencantamento do processo educacional. Como se trata de um encontro de diversas perspectivas, não temos intenção de categorizar ou sistematizar uma única vertente teórica como basilar. Nesse viés, tendo em vista a multiplicidade de teorias que permeiam os fundamentos teóricos da educação na atualidade, apostamos, numa análise preliminar que vai além de uma única orientação conceitual.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO CENÁRIO EDUCACIONAL NA ATUALIDADE

O século XXI tem potencializado uma explosão de mudanças tecnológicas que cada vez mais fazem parte do cotidiano das pessoas. A este respeito, ainda no século XX, em 1967, Guy Debord publicou a obra *A sociedade do espetáculo*, denunciando a inversão da interioridade do cogito cartesiano frente a uma nova dinâmica em que as aparências ocupam o lugar da reflexão: “Considerado de acordo com o seu próprio termo, o espetáculo é a afirmação de que toda a vida humana - isto é, social - é simples aparência” (DEBORD, 2006, p. 16). O velho e coeso cogito cartesiano: “Penso, logo existo” desde então foi se distorcendo até ceder ao que é comumente chamado de “Apareço, logo existo”.

Não queremos resgatar uma visão saudosista do passado, ou demonizar as novas tendências tecnológicas que marcam as relações sociais da atualidade. Trata-se apenas de perceber que o primado da subjetividade humana, que compunha a metafísica da interioridade do Sujeito Moderno, foi gradativamente distorcido em prol da superficialidade e efemeridade que compõem a “nova” esfera do espetáculo e da aparência. Conjuntamente a esse cenário que se intensifica e se acentua a cada nova geração que acompanhamos ingressar anualmente no Ensino Médio, é comum verificar

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

alguns dualismos que se expressam em termos como “raiz e nutella” - usados para comparar práticas de outrora com as atuais.

Diante de um cenário de contínuas rupturas e troca de paradigmas, o docente é chamado a se reinventar. A grande questão é a natureza e os limites de tantas mudanças. Afinal, a efemeridade de uma imagem não sobrevive a um clique e a tal cultura do TikTok transforma a própria aparência cinematográfica numa experiência reduzida a poucos segundos de uma intensidade aguda, mas totalmente deletéria. De um lado, um show de imagens que carecem somente de um Smartphone, de outro, um modelo educacional pautado na vida real - com aulas de 45/50 minutos e com o período todo (parcial ou integral) para envolver os muitos discentes deixados sob “controle e orientação” da escola.

Voltamos agora ao “reinventar-se” do docente, comumente usado por teorias pedagógicas e comumente visto como jargão estético para calar um anseio que carece de maiores designações sólidas. Tal conotação costuma aparecer em expressões do gênero: “Vocês precisam se atualizar”, “Essa aula é pré-histórica”, “Precisamos de métodos revolucionários” e por aí vai… O problema é que a novidade, em si mesma, não é suficiente para suprir a falta de sentido que tem marcado as relações humanas e, sobretudo, a relação ensino-aprendizagem. Decorrente dessa condição, de instabilidade do processo didático, temos assistido à proliferação de discentes apáticos - indiferentes às provocações e dinâmicas -, cuja materialização se revela na ausência de perguntas, diálogos e até, muitas vezes, num vazio da curiosidade, indispensável ao processo de aprendizagem.

Para Lyotard, “o projeto moderno (da realização da universalidade) não foi abandonado e esquecido, mas destruído, ‘liquidado’” (1993, p. 32). Frente a esse avanço de substituição de um projeto identitário que por milênios moveu a educação, fica visível a instabilidade de um projeto pedagógico unificado, uma vez que a própria palavra unificação já há muito carece de sentido. Nesse viés, “O sujeito cognoscente assume poder instituinte de uma nova realidade, em substituição à antiga visão mágica e metafísica” (GOERGEN, 2001, p. 18). O processo histórico de uma visão emancipadora da educação é posto à prova, uma vez que a razão esclarecida, *aufklärung*, já não é suficiente para articular e promover um cenário unificado para a educação.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

Após a derrocada do "Projeto moderno", a esteira de autores como Nietzsche e Marx, proliferam muitas saídas para encarar a atualidade. Uma das mais contundentes vai ao encontro de uma afirmação da vida em sua multiplicidade e é expressa por Deleuze e Guattari como Filosofia da diferença. Alimentados pela máxima de que "o primeiro princípio da filosofia é que os Universais não explicam nada, eles próprios devem ser explicados" (1992, p. 13), a dupla francesa resgata o valor pragmático do simulacro, dando adeus ao idealismo e suas ramificações universalistas: "[...] as distribuições nômades substituem as distribuições sedentárias da representação" (DELEUZE, 2021, p. 367). Não estamos com isso apontando que o simulacro e a consequente filosofia da diferença de Deleuze e Guattari seriam suficientes para reconstruir uma performance didática capaz de dar sobrevida à relação ensino-aprendizagem - apenas estamos apontando novos caminhos pós crise da velha racionalidade ocidental.

"Estamos sós e sem desculpas" (1987) já dissera Sartre em *O existencialismo é um humanismo* e replicamos nós aqui para nos referirmos ao cenário pedagógico que paira sobre as escolas da atualidade. A pergunta sobre "O que devemos fazer?" se revela tão genérica quanto insana, uma vez que qualquer ação escorre por um quadro que, como diriam Deleuze e Guattari, desliza por muitos rizomas e nos impede e afasta de qualquer aprofundamento radicular. Se por um lado, essa análise ressoa como niilismo, por outro lado, merece ser tratada como realista. Em situação semelhante estiveram os navegadores portugueses quando se desviaram dos caminhos das Índias, com a devida proporção que seu desvio de rota os levou à "conquista" do novo mundo. Estaríamos nós próximos de um novo mundo? Ou, em outras palavras, de um novo cenário promissor para a educação? Por ora, só conseguimos visualizar o velho e temido Atlântico, com suas águas turbulentas a nos levar para uma terra que ainda não desbravamos. Na sequência, faremos uma leitura dessas transformações a partir de seus desdobramentos sobre o mundo do trabalho e o aparecimento da apatia num cenário de novos sentidos educacionais.

UM OLHAR HISTÓRICO SOBRE A RELAÇÃO ESCOLA-TRABALHO

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

A humanidade vive uma constante luta contra o esquecimento e o silenciamento de sua própria história, visto que todo ser humano é um sujeito histórico e sua vivência é preenchida de significado através das relações sociais construídas ao longo do tempo. A existência humana mesmo que fugaz e efêmera é perpetuada pelo entendimento e o desenvolvimento de uma consciência histórica, de pertencimento e de identidade, agregado a esses processos está a educação, ferramenta potente, transformadora e capaz de produzir sentidos e caminhos para lidar com o mundo e as relações humanas.

> A partir das relações que estabelecem entre si, os homens criam padrões de comportamento, instituições e saberes, cujo aperfeiçoamento é feito pelas gerações sucessivas, o que lhes permite assimilar e modificar os modelos valorizados em uma determinada cultura. É a educação, portanto, que mantém viva a memória de um povo e dá condições para a sua sobrevivência. Por isso dizemos que a educação é uma *instância mediadora* que torna possível a reciprocidade entre indivíduo e sociedade (ARANHA, 1996, p.15).

As formas assumidas para a transmissão e perpetuação do conhecimento humano sofreram transformações consideráveis ao longo do tempo. Desde a tradição oral, passando pelos mitos e narrativas lendárias até o professor em uma sala de aula repleta de alunos a ideia de educação mudou drasticamente. Principalmente ao encararmos sua funcionalidade diante da sociedade que a projeta e molda de acordo com determinados interesses.

Historicamente, a educação formal e o acesso a certos conhecimentos produzidos pela humanidade eram relegados a grupos abastados. Logo, a formação intelectual dos sujeitos foi atrelada com a perspectiva de ascensão e distinção social. Grupos aristocráticos na Antiguidade tinham acesso a professores, tutores, filósofos e intelectuais que os educavam visando a obtenção de conhecimentos, capacidades, capital social e cultural que os distinguiam socialmente de outros sujeitos e mesmo de outros aristocratas. Nesse panorama, a escola no conceito grego "*scholé*", estava voltada para preencher o tempo livre com dignidade, para o lazer, de ocupar o ócio com atividades intelectuais, esse paradigma é traduzido para o contexto da Idade Média por meio do conceito "*otium cum dignitate"*. Oposto a isso, a educação dos grupos menos abastados era baseada na experiência associada a execução de suas atividades laborais (SAVIANI, 2019, p.50).

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

As transformações da sociedade moderna demandaram uma nova forma de educação. A subordinação da dinâmica social à exploração capitalista, o desenvolvimento industrial e a expansão das cidades gestaram a obrigação de um processo formativo sistematizado, de interesse público, fomentado e implementado pelos órgãos públicos, exemplificado na Revolução Francesa e a bandeira em prol de educação universal, gratuita, obrigatória e leiga (SAVIANI, 2019, p.53).

O desenvolvimento da sociedade nos últimos séculos está imbricado com a ascensão de uma nova estrutura social, a burguesia, ancorada no capital e, logicamente, na exploração da classe trabalhadora. Dessa forma, a educação, os processos formativos, os graus, modalidades e instituições de ensino foram formatadas para melhor atender as demandas do sistema econômico. Com isso, podemos afirmar que o fenômeno educacional não é neutro, uma vez que reflete as disparidades, as lutas sociais, os problemas econômicos, políticos e estruturais de seu tempo (ARANHA, 1996, p.16)

Por consequência, a apatia e o esvaziamento da educação estão alinhados com um contexto próprio do capitalismo atual por meio de sua intensa fragmentação das relações. No Brasil, a década de 90 foi marcada pela conformação com o receituário do Consenso de Washington e a implementação de políticas neoliberais em diferentes âmbitos do Estado ancorado nesse processo de desmembramento das relações sociais. Na educação, evidencia-se um processo gradual, mas que pode ser percebido através da ênfase na seleção de critérios quantitativos para arrolar professores e estudantes, o reforço da prática em detrimento da teoria, a tecnização das práticas educativas, a formação acelerada e à distância, nesse rol ainda podemos adicionar algumas medidas impostas em 2017 com a contrarreforma do Ensino Médio, em que encontramos o esvaziamento intencional de disciplinas do quadro das humanidades e sua recorrente substituição por disciplinas como empreendedorismo, protagonismo e projeto de vida (CAMPO, 2021).

A concepção neoliberal, predominante nas estruturas capitalistas, encara a educação apenas pelo viés da gestão, fator que isola os processos educacionais de seus vínculos sociais, ou seja, o impacto das situações extraescolares é secundarizado. Tal perspectiva reforça que os problemas dos processos educacionais são intraescolares e

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

resolvidos apenas nesse âmbito por meio de políticas de responsabilização, que comumente, identificam o professor como responsável pela falha no desenvolvimento da aprendizagem (FREITAS, 2018, p.37)

Conforme aponta Freitas (2018, p.38-39), essas percepções são representativas dos interesses do denominado *Movimento Global da Reforma Educacional* (GERM) que apontam diretrizes para a reorganização da educação, como: ênfase para resultados predeterminados, com formas de baixo risco para atingir metas de aprendizagem, o que afeta a criatividade dos estudantes e a autonomia dos professores; transferência de "inovações" do setor empresarial para a educação como principal fonte de mudança; políticas de responsabilização pautadas em testes, vinculados a credenciamentos, inspeção, recompensa ou punição de escolas e professores; desenvolvimento e inserção de ideologia baseada no livre mercado; e por fim, o enfoque no ensino de conhecimentos e habilidades básicas dos estudantes em Leitura, Matemática e Ciências Naturais definidos como principais componentes dos índices na educação.

Em suma, é evidente que o arquétipo da educação em nosso contexto é definido pelas estruturas econômicas e projetos políticos alinhados com a exploração capitalista. Xavier (1990, p.19), em sua análise sobre as reformas da educação nos anos de 1990, observou que os desdobramentos da formação econômica brasileira influíam nesse movimento. Para a autora, a estrutura econômica impõe à escola funções específicas que ela deve assumir, de modo que o sistema de ensino seja adequado em relação às condições materiais e ideológicas. Dessa forma, a apatia generalizada que nos deparamos no espaço da sala de aula é um sintoma, reflexo da própria dinâmica social que está inserida.

Ademais, o esvaziamento da pluralidade de significados da educação e de sua adequação aos moldes neoliberais podem ser percebidos nos índices de evasão escolar e no desalento daqueles que enxergavam na educação um caminho de transformação social. A compreensão desse processo está subordinada à averiguação em outros campos de estudos, como a filosofia e as ciências sociais, que podem consolidar nosso entendimento sobre a apatia como sintomática de um amplo projeto de sociedade demarcado dentro das estruturas de produção capitalista.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

O LOCAL DA EDUCAÇÃO FRENTE ÀS NOVAS CONOTAÇÕES DE TRABALHO

A partir desta perspectiva, de negação de um projeto moderno marcado pelos valores metafísicos que orientavam a educação e também de intensificação de uma construção mercantil que rege as relações humanas, a visão de trabalho também sofre esvaziamento de diversas ordens. Nesse viés, interessa-nos a perda do sentido ontológico do trabalho que também altera o sentido da própria educação.

Saviani (2007) na questão sobre a ontologia do trabalho e da educação, explica a natureza atributiva da racionalidade humana adquirida através do trabalho. Esse atributo não é inato, mas sim um produto externo construído pelo indivíduo ao longo de sua existência, mediante um processo de aprendizagem necessário para sua própria existência.

Assim, embora trabalho e educação possam ser considerados como atributos distintivos da humanidade, só o são de forma acidental e não essencial. Isso porque, por se tratar de um animal que é educado para trabalhar, esse processo humano não ocorre de uma hora para outra, mas de forma gradual. À vista disso, Engels (1876) descreve o aperfeiçoamento da mão do ser humano pelo trabalho como efeito dessa relação, onde esse órgão deixa de ser apenas algo dado pela natureza para ser fruto do trabalho, em um processo histórico de milhares de anos de adaptação.

Leontiev (1978) e Sforni (2004) destacam que a constituição da existência humana é resultado de um longo processo evolutivo, que se desenrola nas relações sociais concretas. Esse processo é potencializado pelo conhecimento acumulado, que se adapta às novas necessidades ao longo do desenvolvimento humano, por meio de dois caminhos, um de hominização e outro de humanização (LEONTIEV, 1978).

Esses processos revelam a intrincada transformação do ser humano ao longo da história, nos quais aspectos biológicos, sociais e políticos interagem de forma complexa para dar forma à sua existência. Nesse contexto, Demerval Saviani (2007) enfatiza a indissociabilidade entre educação e trabalho, considerando que a essência humana está intrinsecamente ligada ao trabalho. Com isso, a garantia da existência humana está na capacidade de transformação e adaptação da natureza às suas necessidades, e para isso, a educação é essencial. Saviani ressalta (2007), portanto, que a condição humana não é

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

algo dado divinamente, mas sim um produto histórico que requer aprendizado e desenvolvimento através de um processo educativo. Ou seja, o ser humano não nasce pronto, mas precisa adquirir as habilidades e conhecimentos necessários para se tornar quem ele é, o que só é possível por meio da educação.

Ao longo do desenvolvimento histórico, o trabalho e a educação adquirem diferentes significados. Desde a utilização da natureza para satisfazer diversas necessidades, passando pelo sofrimento e a busca por redenção, até chegar às formas contemporâneas de remuneração, onde a educação e o trabalho são separados. Nesse contexto, a escola se destaca como um espaço separado da esfera produtiva, resultado das relações sociais que se configuram em uma sociedade burguesa e capitalista, conforme aponta Saviani (2007).

Situar esses conceitos é crucial, uma vez que a apatia observada tanto entre os discentes quanto entre os docentes está intrinsecamente ligada à compreensão que esses dois termos adquirem. Tomado nesse caminho contemporâneo de trabalho assalariado, a teoria do capital humano prometeu que o investimento em educação resultaria em melhorias nas condições de trabalho, aumento dos salários, redução das disparidades socioeconômicas e alavancagem do desenvolvimento econômico (BANCO MUNDIAL, 2019). No entanto, conforme estudos de Silva e Deitos (2024), observa-se um movimento contraditório; o levantamento de dados apresentados pelos autores revela um avanço na educação brasileira, tanto em termos da média de escolaridade quanto do investimento por estudante. Acontece que esse avanço tem se limitado a integrar indivíduos em um mercado de trabalho que demanda habilidades básicas. Jovens com níveis elevados de escolaridade, como ensino superior, enfrentam dificuldades para encontrar ocupações correlatas às suas qualificações e muitas vezes se veem obrigados a aceitar empregos em condições de sobrequalificados, ou seja, atividade onde sua qualificação é superior a exigida para execução da ocupação.

Essa situação evidencia uma das decepções resultantes da expectativa gerada pelo sistema educacional. Considerada uma das principais aspirações dos jovens ao concluir o ensino médio, a entrada no mercado de trabalho revela-se frustrante. Segundo Silva e Deitos (2024), o cenário dos postos de trabalho brasileiro apresenta predominantemente empregos de baixa e média complexidade, com poucas

oportunidades em ocupações mais avançadas em termos tecnológicos. Isso ocorre devido à ênfase renovada na economia brasileira voltada para atividades primárias de exportação, o que exerce pouca pressão para o desenvolvimento de habilidades tecnocientíficas na educação. Consequentemente, os jovens com maior nível de escolaridade acabam se sujeitando a empregos caracterizados pela precariedade, como trabalho por aplicativos, terceirização e ausência de garantias sociais, resultando na formação de uma nova classe, o *precariado* - jovens trabalhadores altamente qualificados, porém imersos em incertezas e insegurança crônica (MACÁRIO et al., 2018).

Os estudantes das instituições de ensino brasileiras, especialmente na educação básica, diante das promessas não cumpridas, sobretudo para os filhos da classe trabalhadora, percebem a educação como uma terceira jornada (KUENZER, 2011). O discurso tradicionalmente proferido em sala de aula, de uma vida melhor e empregos satisfatórios, não é mais suficiente para motivar os alunos. Frigotto (2015) comenta sobre os estudos econômicos de Theodore Schultz, a partir de 1960, amplamente adotados na educação como um meio de ascensão social, porém limitados ao deparar-se com condições externas à escola.

Frigotto (2015) destaca que frente às múltiplas mudanças no mundo do trabalho e das novas concepções no campo educacional, a ênfase na empregabilidade centrada na educação transferiu para os indivíduos a responsabilidade pelo seu sucesso profissional. No entanto, em uma economia baseada em *commodities*, a realidade do mercado de trabalho não reflete o investimento feito na educação, resultando em limitações nas oportunidades de emprego e ascensão profissional (SILVA e DEITOS, 2024).

Nessa esteira, é comum observarmos em sala de aula um grande número de jovens agindo pro forma, cumprindo suas obrigações na medida do possível, desejando que tudo isso termine rapidamente. Isso se deve, em parte, a sua avaliação de que estão impedidos de deixar a escola e adquirir independência financeira por meio de um emprego, mesmo que as condições de trabalho sejam precárias. A permanência prolongada nas instituições de ensino, segundo Silva e Deitos (2024), não tem garantido uma empregabilidade substancialmente diferente, mesmo diante de uma maior

escolaridade adquirida, como é próprio do comportamento de economias baseadas em *commodities*.

Nesse percurso, alerta Kuenzer (2007), os conceitos clássicos necessários para a autonomia intelectual dos alunos, os conteúdos fundamentais para uma compreensão mais profunda e uma participação mais ativa no mercado de trabalho, especialmente para os filhos de famílias da classe trabalhadora, que são preconizados em uma educação de qualidade, são frequentemente negligenciados. Isso resulta na perda da confiança que os estudantes tinham diante da promessa de uma relação direta entre educação e emprego, conforme delineado pela teoria do capital humano. Portanto, evasão, abandono, apatia e desencantamento fazem parte de um cálculo escolar que tem permeado os novos sentidos da educação, notadamente em economias periféricas subordinadas, constituídas no bojo da contemporaneidade utilitarista.

Trabalhadores datados de uma mesma estrutura social, os professores enfrentam desafios semelhantes. As profundas transformações ocorridas nas últimas décadas têm gerado constantes mudanças nas concepções teóricas e científicas, impactando na forma com que esses trabalhadores se percebem e são percebidos. Correntemente são colocados sob suspeita, rotulados como incapazes de contribuir para a solução de problemas, sendo também considerados desatualizados por permanecerem ancorados em categorias conceituais consideradas obsoletas.

Sob fortes pressões da chamada sociedade da informação, esta realidade desafia os docentes a se adaptarem e aderirem às novas dinâmicas sociais impingidas pela sociedade tecnológica e informacional. Porém, essa pressão muitas vezes é originada por agentes sociais que não têm vivência do chão escolar, resultando em propostas de novas formas de ensino como resposta a uma suposta "didática arcaica". Algumas nefastas, como a da secretaria de educação do Estado de São Paulo para substituir professores pelo ChatGPT. Outras, mais sutis, por meio de instrumentos fiscais que se apresentam em pele de cordeiro, mas com corpo de lobo reduzem e contingenciam o financiamento de políticas sociais, precarizando ainda mais a profissão, que se torna mais uma *commoditie*.

Nesse cenário de precarização do trabalho discente e/ou docente, a profissão professor deixa de ser atrativa, não porque está em crise, mas pela desvalorização da

carreira por uma série de fatores que coloca outras opções em sua alça de mira. A atividade docente muitas vezes se torna temporária, com reduzida seguridade social e ampliação da desconfiança por parte da sociedade, refletindo no sentido que a educação tem para o professor e acarretando numa situação de indiferença que causa pauperização do processo.

Em muitas instituições de ensino, professores se veem obrigados a dividir a atividade docente com outras totalmente desconexas. À vista disso, o engajamento profissional se depara com barreiras que desmotivam o ingresso ou permanência na carreira. Consequentemente, a participação comunitária e o envolvimento com agentes sociais como sindicatos, partidos políticos, associações e conselhos municipais, diminuem significativamente. Os obstáculos encontrados para lutar por melhores condições de trabalho, e continuar no exercício da docência, acaba criando um quadro de mal-estar (PENTEADO e SOUZA NETO, 2019).

Essa apatia que se instala dentro da categoria dos professores é resultado de experiências passadas, algumas marcadas por lutas gloriosas e outras frustrantes contra o governo, a sociedade e a própria classe. Esse histórico de batalhas muitas vezes leva ao desânimo na sala de aula, tanto em termos físicos quanto intelectuais, pois o cenário futuro se apresenta inseguro.

Não é surpreendente que os jovens tenham pouco interesse pela docência num contexto de sobrecarga de trabalho, baixos salários, desconfiança social e adoecimentos. Penteado e Souza Neto (2019) argumentam que essa condição faz parte da própria essência da profissão, com uma abordagem histórica que relaciona os modos de ser e estar na profissão e a cultura do magistério como uma vocação. Essa perspectiva muitas vezes leva a uma visão distorcida do trabalho, concebendo-a nos termos de um "narcisismo invertido, próximo da vivência masoquista, em professores que apresentam imaginário do próprio trabalho como sacrifício, com tendência à doação e ao sofrimento como fenômeno deformacional de negação do prazer e de renúncia ao tempo de lazer" (PENTEADO e SOUZA NETO, 2019, p. 145). Essas tensões inerentes à atividade docente acabam sendo naturalizadas, criando um discurso que associa o trabalho do professor a um papel sacerdotal, de sacrifício e missão vocacional para salvar as crianças. Isso coloca uma carga emocional significativa sobre os ombros dos

professores, levando a um mal-estar que, muitas vezes, é considerado normal devido às características da profissão e às expectativas altruístas e filantrópicas, tanto da sociedade quanto dos próprios professores que se esforçam por permanecerem resilientes.

Nessa esteira de pressão e falta de reconhecimento em várias dimensões, tanto os professores quanto os jovens interessados têm se afastado da profissão. Aqueles que permanecem, muitas vezes, vivenciam uma sensação de letargia como uma forma de defesa pessoal. Aumenta-se o distanciamento físico e psicológico devido ao adoecimento, à apatia dos estudantes e ao desrespeito à autoridade e legitimidade profissional, gerando uma indiferença que busca evitar conflitos e desgastes desnecessários não apenas com os alunos, mas também com outros vínculos externos.

Nesse cenário de tensões entre prazer e sofrimento, a autonomia e autoridade dos professores são corroídas, resultando em novas formas de subjetividade por meio de um processo de reprofissionalização e desprofissionalização, como apontado por Penteado e Souza Neto (2019).

Dentro desse contexto social compartilhado, onde tanto os professores quanto os alunos são forjados, a apatia presente entre os estudantes também afeta os professores. Se os estudantes são rotulados como alienados, apáticos e sem compromisso, o mesmo é observado entre os docentes, como demonstram os movimentos grevistas e outras mobilizações enquanto categoria e classe trabalhadora, refletindo um envolvimento semelhante ao dos estudantes. Isso acontece porque, para muitos, à docência carrega sentidos históricos nos quais características como orgulho, desejo de promoção e amor próprio são desencorajados (PENTEADO e SOUZA NETO, 2019).

O desencanto dos professores, fruto do mesmo processo que afeta os estudantes, onde o trabalho é reduzido ao aspecto salarial e utilitário (BENJAMIN, 1986), resultando na perda do apreço pelo ócio, arte, lazer e outras dimensões além do "culto ao trabalho", se encontra em sintonia com a desmotivação dos discentes. A falta de comprometimento dos estudantes com os componentes curriculares, a organização estudantil e o engajamento em questões políticas e sociais é reflexo da desorganização sindical docente e do baixo envolvimento com as questões sociais e políticas no seu próprio entorno.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

Nesse curso, a autoridade e legitimidade docente não é estabelecida apenas pelo domínio das novas tecnologias e demandas contemporâneas da sociedade da informação, como ensina Soares et al. (2019), mas também pela construção de significados durante a relação educativa. Para tanto, é fundamental valorizar a prática docente desde a formação, oferecendo melhores salários, uma carreira atrativa e uma estrutura institucional adequada. Além disso, é importante proporcionar condições para compreender como as mudanças na sociedade afetam a forma como as pessoas se relacionam com o conhecimento e a autoridade. Por serem profissionais que demandam respeito às tradições e ao passado, ou seja, reconhecer e valorizar os conhecimentos, práticas e valores transmitidos ao longo do tempo, os professores são alvos constantes da contemporaneidade, o que torna a autoridade e a legitimidade questionáveis tanto pela sociedade quanto pelos próprios estudantes (SOARES et al., 2019). Diante desse quadro, é necessário repensar, à luz dessas transformações e dos valores tradicionais, o significado e o sentido da educação e do exercício da docência.

Prevalecendo ainda uma lógica institucional da sociabilidade produtiva, produtora de estresse e conflitos nas relações de trabalho, conforme estudos de Panteano e Souza Neto (2019), a absorção do mercado de trabalho imaginado, seja docente ou discente, não ocorre nos termos ventilados pela teoria do capital humano. Em um país com uma estrutura econômica baseada na produção de baixa complexidade, indivíduos com elevado nível de escolaridade e todo o investimento dedicado a isso são subvalorizados e sujeitos a ocupações desconexas a sua formação, reforçando um quadro de mal-estar e letargia de ambos.

Diante desse quadro, lembramos Benjamin, “onde a ideia dominante da vida estudantil é a profissão e o emprego, não há lugar para a ciência” (p. 155). Ao instrumentalizar educação e trabalho para se adequarem aos arranjos produtivos, ocorre um retrocesso teórico do conhecimento em prol dos interesses de um determinado modelo de ensino e mercado de trabalho, reduzindo os espaços para o pensamento crítico, da reflexão e a busca pelo conhecimento científico. Portanto, como salientou o antropólogo e ex-ministro da Educação, Darcy Ribeiro, a crise da educação no Brasil não é uma crise, mas um projeto.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção deste artigo é resultado de diálogos interdisciplinares entre os docentes, acerca do cenário apático que tem acompanhado o ambiente de sala de aula. Destacamos que as soluções para os problemas apontados ao longo do texto estão fora do alcance da própria docência. Os professores, através da metodologia ou prática pedagógica, podem revitalizar o espaço da sala de aula, motivando e orientando os alunos. Contudo, isso não se mostra suficiente para romper com a condição de apatia.

Nesse viés, é fundamental ter em perspectiva que a apatia é um sintoma do esvaziamento do sentido da educação, do horizonte de expectativas e esperanças dos jovens estudantes e também dos docentes. Sendo isso parte de projetos econômicos e políticos para a educação e também consequência do fracasso das metarrativas que nos precederam, parecemos, cada vez mais, distantes de uma solução engajadora – capaz de delinear a prática escolar no nosso século.

As reflexões construídas ao longo do artigo revelam, ao prevalecer a lógica reprodutiva das estruturas de sociabilidade capitalistas e suas relações de trabalho, uma subvalorização dos sujeitos, de sua formação e das suas ocupações, reforçando a letargia nos espaços educacionais inseridos nesse sistema. Ademais, a apatia é um problema que se desenvolveu ao longo do tempo, como parte de políticas e projetos econômicos que objetivaram esvaziar os significados imanentes ao processo educacional. Dessa forma, a educação perde o propósito de formar estudantes com capacidades e competências críticas das estruturas vigentes.

Enfim, o esvaziamento dos sentidos inerentes à educação, a apatia e a letargia produzidas sistematicamente tanto nos discentes quanto docentes, recobra um trabalho pedagógico que fortaleça a autonomia dos educadores, permitindo-lhes inovar e adaptar suas práticas nos termos de uma formação mais contextualizada e integral dos estudantes. Para isso, é necessário reafirmar uma educação comprometida com os saberes historicamente produzidos, a partir de uma fundamentação teórica que promova o pensamento crítico e reflexivo nos processos formativos, que supere a indiferença e estimule a criatividade e a inovação em detrimento do conhecimento técnico e prático impresso pela exclusividade de mercado. Dentro desse quadro de transformações, é possível ressignificar os processos educacionais, pavimentando um caminho que nos

leve a criar um tempo histórico capaz de ampliar os sentidos do conhecimento para além do utilitarismo. Nesse meio, acreditamos na arte de uma educação pautada sobre os afetos – valorizando cada encontro e cada experiência que possa aferir solidariedade, responsabilidade e respeito no âmbito das relações pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

BANCO MUNDIAL. **Proyecto de Capital Humano:** informes de situación, primer año. Washignton, 2019.

BENJAMIN, Walter. A vida dos estudantes. In: _____. **Documentos de cultura, documentos de barbárie**: escritos escolhidos. São Paulo: Editora Cultrix; Editora da Universidade de São Paulo, 1986. p. 151-160.

CARROL, Lewis. **As aventuras de Alice no País das Maravilhas; Através do espelho e o que Alice encontrou por lá**. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

CAMPO, Alana Thais Quadros. **Educação pública, lógica empresarial e hegemonia neoliberal no documentário Nunca me Sonharam**. 71f. Graduação em História – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) – Marechal Cândido Rondon, 2021.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. 3. ed. Tradução de Luiz Benedicto L. Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e terra, 2021.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muños. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Revista Trabalho Necessário**, v. 13, n. 20, 2015.

GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação**. Campinas: Autores associados, 2001 (Coleção polêmicas do nosso tempo).

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco C. Fontanella. 2.ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio:** construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

KUENZER. Acácia Zeneida. Ensino Médio e Profissional. Entrevista concedida a *TV Escola* - Salto para o futuro, 11 out. 2011. Disponível em: http:// portal.mec.gov.br. Acesso em: 03 out. 2016.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno explicado às crianças**. Lisboa: Editora Dom Quixote, 1993.

MACÁRIO, Epitácio et al. **Dimensões da crise brasileira:** dependência, trabalho e fundo público. Fortaleza. UECE; Bauru: Canal 6, 2018.

PENTEADO, Regina Zanella; SOUZA NETO, Samuel de. Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. **Saúde e sociedade**, v. 28, p. 135-153, 2019.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, p. 152-165, 2007.

SAVIANI, Demerval. **A lei da educação: LDB: trajetória, limites e Perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SARTRE, Jean-Paul. **O Existencialismo é um humanismo**. 3. Ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: Contribuições da Teoria da Atividade. Araraquara: JM Editora, 2004.

SILVA, Luciano Edison da; DEITOS, Roberto Antonio. Formação da força de trabalho na economia primário-exportadora brasileira. **Educação e Pesquisa**, v. 50, p. 1-21, 2024.

SOARES, Leonardo Humberto et al. A autoridade docente e a sociedade da informação: o papel das tecnologias informacionais na docência. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, p. 88-109, 2019.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Capitalismo e Escola no Brasil: a Constituição do Liberalismo em Ideologia Educacional e as Reformas do Ensino (1931-1961)**. Campinas: Papirus, 1990.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica.

Recebido em: 29/03/2024
Aprovado em: 04/06/2024
Publicado em: 12/07/2024

EXPLORANDO O IMAGINÁRIO RELIGIOSO: perspectivas do ensino de Filosofia para a Diversidade Cultural

EXPLORING RELIGIOUS IMAGINARY: perspectives on teaching Philosophy for Cultural Diversity

ESPLORANTE RELIGIAN IMAGINON: perspektivoj de instruado de Filozofio por Kultura Diverseco

Ana Patrícia Gadelha da Costa e Silva[16]

Gabriel Kafure da Rocha[17]

Resumo
Esse trabalho pretende contextualizar alguns aspectos peculiares ao conceito de "imaginário", baseando-se em alguns fragmentos textuais, associados à ideia de "pluralidade religiosa", encontrada na obra "O livro das religiões", de Gaarder *et al.* (2005). A partir dos excertos textuais sublinhados, esclarecemos algumas distinções relacionadas às concepções de quadros mentais, constatadas na obra "*Vita brevis"*, de Gaarder (2009). A revisão literária se baseia em alguns fragmentos das duas obras, que foram usados como pontos de partidas organizadores da própria metodologia utilizada. Concluímos que as diferentes épocas, conjunturas e contextos, apresentam, mediante alguns comportamentos e mentalidades, características singulares, mas que são, muitas vezes, simultaneamente, conflitantes, antagônicas, mas que demonstram, em vários aspectos, continuidades e vinculações constitutivas.
Palavras-chave: Imaginário. Religião. Pluralidade.

Abstract
This work proposes to contextualize some aspects peculiar to the concept of "imaginary", based on some textual fragments, associated with the idea of "religious plurality", found in the work "The book of religions", by Gaarder et al. (2005). From the underlined textual excerpts, we clarify some distinctions related to the conceptions

[16] Professora de Filosofia, Sociologia, Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil na Escola de Referência em Ensino Médio Professor Humberto Soares em Petrolina - PE e formadora pela Mérito Assessoria, EducaFocus e Lima e Almeida Associados nessas mesmas disciplinas. Mestranda em Filosofia pelo IF Sertão Pernambucano - PROF – FILO. E-mail: ana.gadelha@aluno.ifsertao-pe.edu.br

[17] Doutorado em Filosofia pela UFRN (2020). Professor efetivo do Instituto Federal do Sertão Pernambucano em Petrolina - PE, Campus Petrolina Zona Rural e Docente Permanente nos PPGs Mestrado Profissional em Educação Tecnológica PROF-EPT Salgueiro IF Sertão PE e Mestrado Acadêmico em Filosofia CMAF UECE. E-mail: gkafure@gmail.com

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

of mental frameworks, found in the work “Vita brevis”, by Gaarder (2009). The literary review is based on some fragments of the two works, which were used as organizing starting points for the methodology used. We conclude that different times, situations and contexts, through some behaviors and mentalities, present unique characteristics, but which are often simultaneously conflicting and antagonistic, but which demonstrate, in various aspects, continuities and constitutive links.
Keywords: Imaginary. Religion. Plurality.

Resumo
Ĉi tiu teksto intencas kuntekstigi kelkajn aspektojn proprajn al la koncepto "imagineco", surbaze de kelkaj tekstaj fragmentoj, asociitaj kun la ideo de "religia plureco", trovita en la verko "La libro de religioj", de Gaarder *et al.* (2005). El la substrekitaj tekstaj eltiraĵoj ni klarigas kelkajn distingojn rilatajn al la konceptoj de mensaj kadroj, trovitaj en la verko “Vita brevis”, de Gaarder (2009). La literatura recenzo baziĝas sur kelkaj fragmentoj de la du verkoj, kiuj estis utiligitaj kiel organizaj deirpunktoj por la metodaro uzita. Ni konkludas, ke diversaj tempoj, situacioj kaj kuntekstoj, per kelkaj kondutoj kaj pensmanieroj, prezentas unikajn trajtojn, sed kiuj ofte estas samtempe konfliktaj kaj antagonismaj, sed kiuj pruvas, en diversaj aspektoj, kontinuecojn kaj konstituigajn ligilojn.
Ŝlosilvortoj: Imaga. Religio. Plureco.

INTRODUÇÃO

Ao esboçarmos um quadro de análise que envolve as obras “O livro das religiões”, de Gaarder *et al.* (2005), e a obra *“Vita Brevis”*, de Gaarder (2009), reconhecemos, *a priori*, a necessidade de enfatizarmos o conceito de “imaginário”. Um conceito que pode ser trabalhado, agregando valores e empregando outras concepções, favoráveis, para novos campos de análises, no ensino de Filosofia, do Ensino Médio. Necessitamos, preliminarmente, ressaltarmos algumas observações cautelosas, no que diz respeito ao polissêmico conceito de “imaginário”. Essas observações do conhecimento conceitual, da consciência da pluralidade das diversas culturas, da razão semântica e semiológica, em seus devidos tempos sociais, culturais e históricos, auxiliam nas análises das duas obras supracitadas, que se mostram, em certos pontos, dialeticamente distintas.

Durand (2004) entende que para falar com aptidão do “imaginário” necessitamos de um repertório exaustivo do “imaginário normal” e “patológico”, em várias camadas culturais da história, que as mitologias, a etnologia, a linguística e as literaturas nos propõem. Em Durand (2004), dentre os dados intrínsecos da consciência imaginante estão às angústias humanas que se enquadram no “imaginário patológico”. Então, as

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

designações, de Durand (2004), estabelecem pontos que consideramos cruciais para algumas considerações sobre as obras "O livro das religiões", de Gaarder *et al.* (2005), e o livro *"Vita Brevis"*, de Gaarder (2009). Reforçamos algumas das indicações iniciais de Durand (2004), para uma imersão no conhecimento conceitual de "imaginário", devemos considerar as "camadas culturais da história" e as "mitologias".

"IMAGINÁRIO" E MENTALIDADE CULTURAL

De início é fundamental destacarmos que o "imaginário", em Durand (2012), engloba um conjunto de imagens e relações de imagens que formam um capital pensado pelo *homo sapiens.* É, portanto, no "imaginário" que se concentram as ações do pensamento humano. Durand (2004) concluiu que o pensamento humano configura um modo de representação, passando por articulações simbólicas, enquanto que, o "imaginário" constitui o conector obrigatório pelo qual se forma qualquer representação do pensamento humano.

Vovelle (1997) ressaltou as possibilidades de criação de um imaginário dentro de uma continuidade dos derivados plurisseculares. Ele se esforçou, registrando mudanças de mentalidades na longa duração, numa perspectiva histórica das evoluções plurisseculares, constatadas nas iconografias da morte e do pós-morte. Esses fenômenos da longa duração, segundo Vovelle (1997), configuram "representações coletivas", exprimidas em configurações religiosas, místicas que anulam a fronteira entre o sagrado e o profano. Todavia, Eliade (2010) descreveu um limiar: "lugar paradoxal" de comunicação entre os dois mundos – o sagrado e o profano. Ele compreendeu que o homem que opta pela vida considerada profana não conseguirá abolir completamente o comportamento religioso. Segundo Eliade (2010), até a existência mais dessacralizada, ainda conserva traços de uma valorização religiosa do mundo.

Na perspectiva de Vovelle (1997), as experiências humanas, diante da morte, evidenciam etapas de evoluções significadas que permeiam e constituem um "imaginário" e um corpo de simbologias, com símbolos e imagens que ultrapassam a consciência coletiva e individual, transpondo as perceptíveis configurações arquitetônicas dos cemitérios. Segundo Jung (2020), "símbolos" caracterizam linguagens e "pessoas do inconsciente", e são meios de comunicações entre os sonhos e

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

esse mundo. As palavras, assim com as imagens são “símbolos”, quando implicam coisas vão além do seu significado manifestado imediatamente. Já, em Vovelle (1997), as “imagens”, por si mesmas, relatam, testemunham e contribuem para construir acontecimentos em toda a sua espessura política, sociocultural. Reconhecemos, com essas abordagens citadas, o caráter pluridimensional, polissêmico e complexo do conceito “imaginário”. Aqui, a “complexidade” caracteriza uma imprecisão conceitual e de fenômenos, elaboradas por Morin (2001). Ademais, um conceito, por si só, por mais complexo que se mostre, provavelmente, será insuficiente para traduzir ou descrever os quadros dinâmicos da vida prática e especulativa. Então, o caráter indeterminado de um conceito, com as suas aplicações e relações, impõem uma trajetória que ultrapassa sistemas conceituais complexos, organizados, abarcando, por fim, conceitos ainda mais complexos, tal como foi proposto por Morin (2001), com o “conceito problemático – ponto de partida”.

Levando em conta as “camadas culturais da história” e as “mitologias”, de acordo com Durand (2012), avançamos em universos entrelaçados que não devem ser ignorados nas análises referentes a um “imaginário” específico, tal como o “imaginário religioso”, presente na obra *“Vita Brevis”* e que se desdobra em outras faces de nossa realidade.

> O próprio papel do mito (a narrativa) é em nossos dias transferida para corporações criadoras de conteúdo e a imaginação é hiper estimulada, incluindo aí a crença e a descrença, testadas nas histórias fantasiosas e nos efeitos especiais críveis –ou não –para olhares cada vez mais treinados em termos técnicos já em início na tenra infância. (LEAL e SILVA, 2021, p. 65)

Consideramos, essencialmente, as diversidades religiosas, em diferentes épocas e contextos, que foram apresentadas, sumariamente, na obra “O livro das religiões”, de Gaarder *et al.* (2005). Progredimos, complementando essas análises, baseando-se na obra *“Vita Brevis”*, de Gaarder (2009). Adentrando num contexto, distinto, de resignação humana, por parte de Santo Agostinho (354 – 430), no qual Cittadino (2009) nomeia como “reelaboração do estoicismo”, com formas comportamentais, cristianizadas, de culpabilidade. Assim, por um lado, o conceito agostiniano de “continência” possibilitaria uma “libertação” do “aprisionamento” dos desejos e das sensações da carne. Por outro lado, o desejo a ser reprimido, seria a “concupiscência”, que remete a uma cobiça, sobretudo, direcionada aos prazeres sexuais. Erasmo de

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

Rotterdam (1466 – 1536) classificou a "concupiscência" e a "cólera" como os dois impetuosíssimos tiranos que, segundo ele, estendiam seus impérios entre os jovens e os adultos.

Em meios as "camadas culturais da história", percebemos que as religiões definem e redefinem, em partes, os modos de vidas, por meio dos dogmas, princípios, crenças, regras e normas. Com relação às camadas culturais, De Certeau (1995) entende as culturas com suas flexibilidades: as culturas se apresentam num campo de luta multiforme entre o "rígido" e o "flexível". Os âmbitos culturais são, portanto, campos indefinidos de tensões e enfermidades que se manifestam.

Em relação às "Mitologias", elas não se esgotam nas redefinições, nos desenvolvimentos e nas modificações dos mitos ao longo de tempo. Passaram-se, gradativamente, a se considerar os mitos tradicionais como objetos legítimos de exames racionais. Com efeito, as narrativas míticas foram, pouco a pouco, submetidas aos rigorosos métodos de "exegeses aleatórias" e de reflexões críticas. Ademais, é pertinente destacar as observações de Gaarder *et al.* (2005), no que diz respeito a densidade e a complexidade dos mitos religiosos que, para eles, sobrepujam as lendas e contos folclóricos.

Ainda sobre as explanações dos recursos mitológicos, Copleston (1996) assegura que nos primórdios, o conhecimento positivo foi escasso e a mentalidade humana foi forçada a utilizar recursos de explanações míticas, todavia, no mundo moderno o *positive knowledge* – o "conhecimento positivo" tem crescido, de tal modo que, as explanações científicas, de certa forma, tomaram o lugar das explanações mitológicas.

Rycroft (1975) compreendeu que a "imaginação" configura um processo ou facilidade de conceber representações de objetos e de acontecimentos. Esse "processo" produz "resultados imaginários" – irreais ou fictícios; ou atingirá "resultados imaginativos" – que proporcionam soluções para problemas, nas artes ou fora dela, até então não resolvidos. Aqui, a atividade imaginativa e criadora abrange uma "fantasia inconsciente", não verbal. Vale ressaltar que o "reino da imaginação", em Bachelard (2019), também suscita devaneios dinâmicos que despertam uma forma de resistência adormecida nas profundezas da matéria. Ressaltamos que, o "imaginário", em Durand (2012) configura um "trajeto antropológico", no qual as representações do objeto se

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

deixam assimilar e modelar pelos imperativos pulsantes dos sujeitos. Ademais, Jung (2020) compreendeu que os símbolos apontam diferentes direções daquelas que notamos com a mentalidade consciente. Eles se relacionam com coisas inconscientes ou apenas, em partes, com coisas conscientes.

Destacamos, agora, formas de relações e ações do imaginário religioso, tais como as que encontramos nos dilemas existenciais, resignantes, na obra que analisamos. No romance "*Vita Brevis"*, de Gaarder (2005), a carta de Flória Emília para Aurélio Agostinho, bispo de Hipona, expõem delicados dilemas sobre as resignações de um religioso (abstenção, abnegação e outras questões relativas ao voto de fé) em face dos instintos e dos desejos humanos, considerados nocivos, na concepção religiosa e catolicizada da época. Emília, inclusive, entende que a sua principal rival não era uma mulher, mas sim, a "continência" – um conceito agostiniano, pautado na moral cristianizada, sobrepujante na Idade Média, segundo Cittadino (2009). Segundo Emília, a "deusa continência" teria sido escolhida, por Agostinho, como objeto de adoração e devoção, em detrimento dela, enquanto mulher que se interessava pelo religioso.

As angústias agostinianas—-- finitude humana, natureza do pecado e da graça e o célebre problema do mal —--, de certo modo, talvez se enquadrem no que Delumeau (2009) chamou de "medo teológico", que gera a "culpabilização pastoral do medo", que leva o cristão às penitências, mediante a imposição de uma "pedagogia religiosa" ou "pastoral". Segundo Delumeau (2009), o "medo teológico" é gerado pelos discursos eclesiásticos e é capaz de gerar angustias coletivas. As instruções religiosas, massivas, do cotidiano medieval, inculcaram, em muitos sujeitos, "temores viscerais" e ficções teológicas, segundo o historiador. Desse modo, o universo mental, assim como também, o "imaginário" medieval, nesse caso, parece ser composto por credulidades públicas, por diversas visões e crenças populares e popularizadas que geram consensos e convicções individuais e coletivas. "Para Agostinho, a educação deve levar o educando a mergulhar dentro de sua própria interioridade, a qual é o lugar onde Deus habita em nós." (LIMA, 2023, p. 392).

Em relação ao comportamento de Agostinho, que parece refutar o sexo e a sexualidade, em busca de uma "salvação", encontramos em Morin (1997), um esclarecimento bastante pertinente a esse comportamento. O filósofo afirma que toda

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

uma tendência anti-sexual se expandiu com o cristianismo, pregando a abstinência o celibato. Sendo assim, através da assexualidade haveria um merecimento da "imortalidade". Desse modo, a anti-sexualidade cristã responderia a uma questão difusa, angustiante e latente, segundo Morin (2001), sempre presente, no complexo de Édipo e na angústia da morte. Na sua visão, a "culpabilidade" não pode ser separada do complexo de Édipo – dos dogmas originários da consciência infantil, que são determinados pelas relações com os pais. A "culpabilidade epidiana" evolui com a evolução da família.

Apesar das nossas experiências de ensino na disciplina de Filosofia, no nível Médio, e estando diante de problemáticas essenciais como essas da sexualidade e da religiosidade, é inviável apresentar ponderações com relações as percepções dos alunos, referente à sexualidade ou a religiosidade. Compreendemos as complexidades que abarcam diversos aspectos das experiências de vida desses alunos. A filosofia, assim como as nossas abordagens carecem de contribuições de outros campos de estudos, ou seja, mesmo se aplicássemos algumas entrevistas, com vários métodos, seria indispensável outras perspectivas que incorporassem abordagens psicológicas, históricas, sociológicas, dentre tantas outras.

A "continência", citada na obra "*Vita Brevis"*, de Gaarder (2009), mostra-se, de certa forma, dominadora dos instintos e desejos, demonstrando que pode se encontrar muito próxima do conceito de "tabu", esboçado de forma sucinta, por Gaarder *et al.* (2005), na obra "O livro das religiões". Talvez o "tabu" seja um princípio coercitivo que contribui, junto a outros fatores, para a "continência", uma vez que ele implica numa proibição severa, com restrições e exclusões, aos comportamentos que passam a ser considerados "perigosos" ou "impuros".

Uma breve ideia da "pluralidade religiosa", exposta na obra "O livro das religiões", poderá ser compreendida e discutida, em vários momentos do texto. Um exemplo consistente é o "rito de passagem", associado às grandes mudanças nas condições de vida humana. Assim, as fases da vida humana, com o nascimento, com o advento da vida adulta, com a maturidade e, por fim, com a morte, em diversas culturas distintas, configuram condições que caracterizam, em algumas perspectivas, "ritos de iniciações", quer sejam de nascimentos ou de morte, "adentrando numa nova fase" – do

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

"além-túmulo", em algumas culturas. O "além-túmulo" foi a expressão utilizada por Morin (1997), para designar crenças míticas nos lugares do "além", após as multiplicidades das mortes.

> Enquanto transcendência, pois, o homem seria esse movimento mesmo – esse religare – em direção ao Infinito. A palavra que pronunciaria o mundo com o outro, seguindo a direção desse transcender, buscaria sempre aquilo que, por expressar a presença do outro na palavra, permaneceria ainda impronunciado. (SILVA, 2024, p. 16).

Para Gaarder *et al.* (2005), todas as culturas possuem seus "ritos de passagens", mesmo aquelas em que a religião não configura o expoente determinante na vida pública. Todavia, podemos encontrar outros caminhos de quadros teóricos, distintos, sobre os "ritos" e crenças na "imortalidade da alma". Sobre as festas iniciáticas, Moran (2001) menciona diversas formas reivindicativas para "obtenções de imortalidade", por meio de "ressurreições", mediante ritos. Então, a "alma" e a "salvação" são elementos que, segundo o autor, surgiram no culto trácio de Dionísio.

A crença na imortalidade, muito presente na obra "*Vita brevis"*, denota as relações entre a Teologia e a Filosofia. O pensamento do filósofo Schopenhauer (1788 – 1860), de que, sem a morte não seria possível filosofar, ratifica essas relações. Além disso, a sua visão esboça um sentimento interiorizado da morte e, ao mesmo tempo, o desejo humano de se perpetuar. Esse pensamento de Schopenhauer, citado por Morin (1997), demonstra bem as inquietudes e os mistérios cognoscíveis que permeiam a vida e o seu fim.

Ariès (2012) mostrou que, na longa duração temporal, grandes oscilações arrastaram as mentalidades diante da morte. Ao estabelecer uma série de divergências temporais, ele apresenta as mudanças nos longos períodos de imobilidade estrutural. Então, nas relações entre a Teologia e a Filosofia, precisamos buscar distinções entre o que pode ser caracterizado como um problema filosófico ou o que pode ser entendido como um problema teológico, como observou Murcho (2008), ao reivindicar uma identidade própria dos problemas filosóficos, mas sem ignorar ou preterir a transdisciplinaridade.

A incredulidade de Emília Flória, num Deus que exige um grande sacrifício, que arruína a sua vida em benefício da "salvação" de Agostinho, expõe formas de reflexões de uma mulher que contesta, filosoficamente, um modelo de "Deus cristão", colocado

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

em pauta na obra. Gaarder *et al.* (2005) elencam "Deus e deuses" entre os três tipos de conceitos religiosos, junto dos conceitos: "mundo" e homem". Aqui, encontramos um quadro circunstancial do questionamento, que junto ao necessário aprofundamento investigativo dimensionam rupturas dos nossos cotidianos, para indagações minuciosas sobre os nossos próprios lugares e sobre as nossas próprias crenças. Essas experiências filosóficas principiam rupturas das "normalidades" e desembocam em questionamentos "externos" e "internos". Nesse caso, os autores mostram que a "felicidade" compreende a um tipo de "enfoque externo", enquanto que, o fato de sabermos se somos felizes, designa um "enfoque interno". Em síntese, a experiência do ato de filosofar pode ocorrer a partir de experiências como essas.

O "Deus de punição" e de "ira", de Santo Agostinho, será refutado pela descrença de Emília Flória. Ela entende que a crítica e a ojeriza agostiniana pelos deuses antigos são incoerentes, na medida em que ele acreditava num "Deus vingativo". Além disso, para ela, a vida parecia muito breve e que, certamente, poderia não haver outra vida, além daquela, constatável e tangível. Então ela afirma: "não podemos ter certeza de que exista alguma eternidade para nossas almas frágeis. Talvez essa seja a única vida".

Então, de certa forma, é possível perceber, nesse fragmento destacado, o que Gaarder *et al.* (2005) chamaram de "abismo entre Deus e o homem". De tal modo, a superação desse abismo é buscada pelo mítico, nas orações e nos sacrifícios. Também, numa espécie de superação, Brugger (1987), ao explanar a "teologia dialética", mostra que entre Deus e o mundo, medeia um abismo que não permite conhecermos Deus, partindo do mundo. Esse abismo é apenas transposto por Deus, quando se dirige aos homens, mediante "revelações". As dificuldades de idealizar uma personalidade, divina, mostram uma imensa distância entre o sujeito mortal e a divindade. Com o "místico", o "Deus se perde", "desaparece" ou é "absorvido", segundo os Gaarder *et al.* (2005), "O místico deve percorrer o caminho de purificação e iluminação até seu encontro com Deus" (p, 37).

Nas obras, "O livro das religiões", de Gaarder *et al.* (2005), e *"Vita Brevis"*, de Gaarder (2009), reconhecemos conceitos e perspectivas complexas, que qualquer natureza investigativa teológica ou filosófica, sendo única ou indo numa única direção,

certamente, iria se mostrar insatisfatória e empobrecida. Por problemas como esse, Murcho (2008) propõe, para a Filosofia, uma natureza investigativa "aberta" e, com isso, uma agregação das abordagens – historicistas e enciclopedistas, na qual será possível extinguir os defeitos e melhor aproveitar as benesses das duas ou mais perspectivas. Sendo assim, a inexistência de resultados consensuais, substanciais, na Filosofia, caracteriza um caráter "aberto", muito embora, essa "abertura" implica querer resultados consensuais, substanciais, mesmo sabendo das escassas possibilidades.

Brugger (1987) salienta a antiga expressão *ancilla theologiae* – donzela ou dama da Teologia, em relação à Filosofia. Nessa perspectiva, a Teologia serve-se da Filosofia para realizar suas tarefas, sem impedir que a Filosofia prossiga no cumprimento dos seus objetivos. Todavia, para Morin (2001), a "démarche da razão" interdita a ideia de "imortalidade". A Filosofia exprime uma síntese dos conhecimentos racionais, rejeitando as "imortalidades" imaginárias, mas ao mesmo tempo, ela ressuscita as imortalidades em verdades humanas, profundas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Nossa imaginação dinâmica, sobre um modo épico, provoca o universo, e o temperamento do homem se revela claramente nestas preferências e antipatias pelas matérias particulares. Os homens imaginam mais do que pensam." (BACHELARD, 2021, p. 229). O ensino da disciplina de Filosofia, no Ensino Médio, oferece-nos inúmeros desafios nos quais, muitos deles exigem contínuas reflexões, contatos diretos e indiretos com as mais distintas condições de vida, de contextos, de tempos, de conjunturas e de culturas e imaginários. Os textos que destacamos nesse trabalho traduzem um pouco dessas diversidades culturais, constitutivas e proeminentes nas análises do conceito de "imaginário", que não devem ser negligenciadas ou rechaçadas pelos componentes curriculares, pelos estudantes e pelos professores de Filosofia, do nível Médio.

Alguns fragmentos que colocamos em destaque, referentes à "pluralidade religiosa", encontrados na obra "O livro das religiões", de Gaarder *et al.* (2005), simbolizam possibilidades, contemporâneas, de compreensões das múltiplas diversidades religiosas. Além disso, à imaginação dos leitores, a partir desse texto,

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

poderá revelar outras formas de pluralidades e contatos que mostram o quão frágeis são as barreiras imaginárias, estabelecidas entre as culturais. Noutras palavras, não devemos ignorar os aspectos sincréticos, mais sutis e mais evidentes, que existem entre as culturas das religiões, das filosofias, das línguas, das literaturas, das culinárias, das músicas, das arquiteturas, das políticas, dentre outras tantos outros aspectos. Burke (2016) destacou importantes interações culturais, sincretismos, hibridismos e práticas híbridas, em religiões, em arquiteturas, na música, nas imagens, e uma série de outros fatores dignos de observações.

O imaginário religioso, medievo, presente na obra "Vita Brevis", surge, ora permeados por temores, ora, segmentados de esperanças. Distintas e distantes, no tempo histórico, estão às referências pertinentes ao "imaginário" e aos quadros mentais, apresentadas no "Livro das religiões", de Gaarder *et al.* (2005), e no livro "*Vita brevis"*, de Gaarder (2009). Percebemos, a partir da narrativa Emília, uma postura temorosa, resignada e penitencial de Agostinho. Percebe-se que predomina uma forte tradição medieva, eclesiástica, homogênea, constitutiva dos quadros mentais daquela época. Então, as delicadas interpretações dos discursos teológicos do passado, muitas vezes, suscitam uma razão que busque compreender o Agostinho do seu tempo filosófico e histórico. Evidenciando, assim, as diferenças e reciprocidades de cada época, procuramos evitar, dentro do possível, usar influências de concepções modernas para descrever elementos e fatos do passado. Tentamos, assim, esquivarmos dos anacronismos. Muito embora, ao apresentarmos algumas distinções de épocas e campos de ideais diferentes, mostramos que o passado não se encontra isolado e esquecido, mas sim, que ele é responsável por fatores determinantes no desenvolvimento do pensamento contemporâneo, como esse pensamento de aceitação do universo da pluralidade, muito presente no "Livro das religiões",

Reconhecemos, essencialmente, a necessidade objetiva de se buscar compreender um texto, concepções filosóficas, ou mentais, nos seus devidos tempos históricos, e não fora dele. Mesmo com os ininterruptos contatos do passado com a contemporaneidade, entendemos que os contextos históricos distintos, tal como a mentalidade medieval e o "imaginário" social, devem ser analisados, levando em conta o seu período histórico. Posteriormente, sendo possível, deve-se procurar apresentar e

relacionar algumas transformações ocorridas ao longo do tempo, mostrando, se possível, continuidades, rupturas e dinâmicas dos fatos. Uma ilustração interessante sobre essa questão pode ser vista na versão em quadrinhos do *Mundo de Sofia* enquanto material didático também sobre a filosofia medieval e Agostinho (ZABUS, 2023).[18]

Entendemos que as diferentes épocas, conjunturas e contextos, apresentam, mediante certos comportamentos e mentalidades, características singulares, mas que são, muitas vezes, simultaneamente conflitantes, antagônicas, mas que demonstram, em vários aspectos, continuidades e vínculos constitutivos.

Então, em síntese, o livro *"Vita Brevis"* apresenta concepções e mentalidades de um passado que não deve ser interpretado com ótica contemporânea, mas sim, buscando elucidações no seu devido tempo. Por outro lado, de modo distinto, o "Livro das religiões" traz, de forma sintetizada, algumas concepções e perspectivas modernas, sobre várias religiões e suas características peculiares. Contudo, as duas obras são pertinentes para se superar o uso de um único horizonte de visão, e para se iniciar um aprofundamento de estudos nessas temáticas e em conceitos ligados as suas relações simbólicas, culturais, semânticas, sociais, com relações dinamicamente desafiadoras e profícuas para a reflexão e, também, como método para criar condições para a reflexão filosófica e sua natureza dialética como tal.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História da morte no Ocidente.** Trad. Priscila Viana de Siqueira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

BACHELARD, G. **A terra dos devaneios da vontade:** ensaio sobre a imaginação das forças. Trad. Maria Ermanita de A. P. Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

BACHELARD, G. Conversações. **Kalagatos** , *Trad. por* Rocha; Silva; Fonseca; Kretsch; Petronilo; Lança; Soares, v. 18, n. 1, p. 226–246, 2021. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/kalagatos/article/view/7210 . Acesso em: 29 mar. 2024.

BRUGGER, W. **Dicionário de Filosofia.** Trad. Antônio Pinto de Carvalho. 4ª ed. São Paulo: EPU, 1987.

[18] Ver: https://youtu.be/mMnIBoE0SS0?si=Im_dc8QFcrvp1Udf

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica.

BURKE. P. **Hibridismo cultural.** Trad. Leila Souza Mendes. São Leopoldo, Rio Grande do Sul, 2016.

CERTEAU, M. de. **A cultura no plural**. 3ª ed. Papirus: Campinas. São Paulo, 1995.

CITTADINO, M. ***"Vita Brevis":*** uma visão feminina do pensamento agostiniano. 2009. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/srh/article/view/11255/6370. Acesso em 02 de jun. 2023.

COPLESTON, F. C. A ***History of Philosophy. Modern Philosophy:*** *From the French Elightenment to Kant.* Vol. 7, Image, 1996.

DELUMEAU, J. **História do medo no Ocidente, 1.300 – 1.800:** uma cidade situada. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

DURAND, G. **As estruturas antropológicas do Imaginário.** Trad. Helder Godinho. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

DURAND, G.. **O Imaginário:** ensaios acerca das ciências e da filosofia da imagem. Trad. Renée Eve Levié. 3ª ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2004.

ELIADE, M. **O Sagrado e o profano:** a essência das religiões. 3ª ed. Trad. Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GAARDER, J.; HELLERN, V.; HENRY, V.; NOTALER, H. **O livro das religiões.** Trad. Isa Mara Landa. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

GAARDER, J. ***Vita Brevis.*** Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

JUNG, C. G. **O Homem e seus símbolos.** 3ª ed. Trad. Maria Lúcia Pinho. Harper Collins, 2020.

LIMA, R. L. Sobre a Educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 37, n. 79, p. 375–408, 2023. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/64886 . Acesso em: 29 mar. 2024.

MORIN, E. **O Homem e a morte.** Trad. Cleono A. Rodrigues. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo.** 3ª ed. Trad. Dulce Campos. Lisboa, Portugal. Instituto Piaget, 2001.

MURCHO, D. O. F. **A natureza da Filosofia e o seu ensino**. Educação e Filosofia. Vol. 23, nº 44, p. 79-99, 2008. Disponível em:

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/5397/1/ARTIGO_NaturezaFilosofiaEnsino.pdf. Acesso em 11 de jun. 2023.

RYCROFT, C. **Dicionário crítico de psicanálise.** Trad. José Octávio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ROTTERDAM, E. **Elogia da Loucura.** Trad. Paulo Sérgio Brandão. 2ª ed. São Paulo: Martin Claret, 2008.

LEAL E SILVA, R. E. (2021). RELIGIOSIDADE, MITO E CINEMA: o mito nórdico em Valhalla – a lenda de Thor (2019) e sua potencialidade educativa. **IF-Sophia: Revista eletrônica De investigações Filosófica, Científica E Tecnológica**, *7*(21), 62–77. Recuperado de https://revistas.ifpr.edu.br/index.php/ifsophia/article/view/193

SILVA, P. A. O outro na metáfora freiriana da pronúncia do mundo. **Cadernos Cajuína**, *[S. l.]*, v. 9, n. 1, p. e24912, 2024. Disponível em: http://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/168. Acesso em: 29 mar. 2024.

VOVELLE, M. **Imagens e Imaginário na história: f**antasmas e certezas na mentalidade desde a Idade Média até o século XX. Trad. Maria Julia Goldwasser. São Paulo: Ática, 1997.

ZABUS, V. **O mundo de Sofia em Quadrinhos**. Uma história da Filosofia. Primeira parte: De Sócrates a Galileu. Trad. Julia Rosa Simões. São Paulo: Seguinte, 2023.

2024 – Ano X – Volume X – Número XXVII ISSN – 2358-7482

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica.

Recebido em: 06/05/2024
Aprovado em: 28/05/2024
Publicado em: 12/07/2024

LAS NARRATIVAS VIVENCIALES Y EL SENTIDO DE LA EXPERIENCIA EN EL PROCESO FORMATIVO. EN APRENDIZAJE DE LA DIFICULTAD

EXPERIENCED NARRATIVES AND THE MEANING OF EXPERIENCE IN THE TRAINING PROCESS. IN LEARNING FROM DIFFICULTY

ESPERTAJ RAKONTOJ KAJ LA SIGNO DE SPERTO EN LA TRENJA PROCESO. EN LERNI EL MALFICALCO

NARRATIVAS EXPERIENTES E O SIGNIFICADO DA EXPERIÊNCIA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO. APRENDENDO COM A DIFICULDADE

Claudia Arcila Rojas[19]

Gloria Deisy Quintero Ruíz[20]

Resumen

El posicionamiento interrogativo sobre las narrativas vivenciales en el aula, obedece a la inquietud por el lugar de la experiencia en el proceso formativo. La voz de quien enseña no se reduce a un resonar de conocimientos que autorizan su identidad como enseñante en transferencia de contenido; por el contrario, es una voz orquestada pluralmente, pero en profundo atravesamiento de la subjetividad y de las apreciaciones personales que encuentran en el lenguaje la posibilidad de generar un diálogo en expansión de la vida. En este sentido, la experiencia se convierte en narrativa vivencial alimentada por evocaciones y motivaciones que ponen en escena una imagen pedagógica en convicción y vocación por el oficio de la enseñanza. Esta premisa que activa la disposición pedagógica a interrogar otras posibilidades para la enseñanza en secundaria, se instala en una metodología hermenéutica que permite narrar y comprender rumbos sensibles para reconfigurar la experiencia del aprender y, con ello, explorar otras escenas del aula desde las cuales se incentiva un recorrido por el mundo desde la vivencia en trenzado intercultural y, por lo mismo, en trabajo y conciencia de unidad. Este camino permite que la rememoración del proceso formativo sea también un gesto metafórico en compromiso de alteridad; de habitabilidad en otras historias que tejen el relato y

[19] Doctora en Filosofía y docente investigadora de la Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Colombia; perteneciente al grupo de investigación "Somos palabra". E-mail: claudia.arcila@udea.edu.co
[20] Licenciada en lenguas extranjeras de la escuela de idiomas de la Universidad de Antioquia y Profesora catedrática de la misma. E-mail: deisy.quintero@udea.edu.co

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

conjugan otras voces para enfrentar la dificultad y disponerse a otras relaciones con el mundo y a otros sentidos en reconciliación con la misma vida.
Palabras clave: Narrativas vivenciales. Experiencia. Enseñanza. Pedagogía. Dificultad

Abstract
The interrogative positioning on experiential narratives in the classroom is due to the concern about the place of experience in the training process. The voice of the teacher is not limited to a resonation of knowledge that authorizes his identity as a master who transfers content; on the contrary, it is a plurally orchestrated voice that deeply pierces the subjectivity and the personal appraisal that finds in language the possibility to generate a dialogue in an expansion of life. In such a sense, the experience becomes an experiential narrative fed by evocations and motivations that stage a pedagogical image in conviction and vocation for the job of teaching. This premise that activates the pedagogical disposition to interrogate other possibilities for teaching in secondary school, settles itself in a hermeneutical methodology that permits narrating and understanding sensitive ways to reconfigure the learning experience and, with it, exploring other scenes of the classroom from which it is possible to encourage a journey around the world from the experience in intercultural interweaving and therefore, in work and awareness of unity. This path allows the remembrance of the training process to also be a metaphorical gesture in commitment to otherness; of habitability in other stories that weave the narration and combine other voices to face the difficulty and prepare for other relationships with the world and other meanings in reconciliation with life itself.
Keywords: Experiential narratives. Experience. Teaching. Pedagogy. Difficulty

Resumo
La demanda poziciigado pri spertaj rakontoj en la klasĉambro ŝuldiĝas al zorgo pri la loko de sperto en la trejnadprocezo. La voĉo de la instruisto ne estas reduktita al resonanco de scio, kiu rajtigas lian aŭ ŝian identecon kiel instruisto en enhavtransigo; Male, ĝi estas plurfoje orkestrata voĉo, sed profunde penetra subjektiveco kaj personaj aprezoj, kiuj trovas en la lingvo la eblecon generi dialogon, kiu vastigas la vivon. En ĉi tiu senco, la sperto fariĝas sperteca rakonto nutrita de elvokoj kaj instigoj kiuj enscenigas pedagogian bildon en konvinko kaj alvokiĝo por la profesio de instruado. Tiu ĉi premiso, kiu aktivigas la pedagogian dispozicion pridubi aliajn eblecojn por la mezlerneja instruado, estas instalita en hermeneŭtika metodaro kiu permesas rakonti kaj kompreni sentemajn direktojn por reagordi la lernadon kaj, kun ĝi, esplori aliajn klasĉambrajn scenojn el kiuj instigas vojaĝon tra. la mondo el la sperto de interkultura interplektado kaj, do, en laboro kaj konscio pri unueco. Ĉi tiu vojo permesas al la rememoro de la forma procezo ankaŭ esti metafora gesto en engaĝiĝo al alieco; de loĝebleco en aliaj rakontoj kiuj teksas la rakonton kaj kombinas aliajn voĉojn por alfronti la malfacilecon kaj prepari por aliaj rilatoj kun la mondo kaj aliaj signifoj en repaciĝo kun vivo mem.
Ŝlosilvortoj: Spertaj rakontoj. Sperto. Instruado. Pedagogio. Malfacilo

Resumo
O posicionamento interrogativo sobre as narrativas vivenciais em sala de aula se deve à preocupação com o lugar da experiência no processo formativo. A voz do professor não

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

se reduz a uma ressonância de saberes que autoriza a sua identidade como professor na transferência de conteúdos; Pelo contrário, é uma voz pluralmente orquestrada, mas penetra profundamente na subjetividade e nas apreciações pessoais que encontram na linguagem a possibilidade de gerar um diálogo que expanda a vida. Nesse sentido, a experiência torna-se uma narrativa vivencial alimentada por evocações e motivações que encenam uma imagem pedagógica de convicção e vocação para a profissão docente. Essa premissa, que ativa a disposição pedagógica para questionar outras possibilidades para o ensino secundário, instala-se numa metodologia hermenêutica que permite narrar e compreender rumos sensíveis para reconfigurar a experiência de aprendizagem e, com ela, explorar outras cenas de sala de aula a partir das quais incentiva uma viagem através o mundo a partir da experiência do entrelaçamento intercultural e, portanto, no trabalho e na consciência da unidade. Este caminho permite que a rememoração do processo formativo seja também um gesto metafórico de compromisso com a alteridade; da habitabilidade em outras histórias que tecem a história e combinam outras vozes para enfrentar a dificuldade e se preparar para outras relações com o mundo e outros significados na reconciliação com a própria vida.
Palavras-Chave: Narrativas experienciais. Experiência. Ensino. Pedagogia. Dificuldade

INTRODUCCIÓN

Los rumbos que se van atisbando para el inicio de una búsqueda, muchas veces parecen insinuar la idea de un trayecto que se emprende desde la pregunta como un punto de partida para empezar a dar los pasos que van ganando terreno en la adquisición de datos y de información para ir articulando lo que avizora el punto de llegada como cumplimiento de lo recorrido a través de una respuesta. Otras veces, los caminos indican una apertura en la claridad de un propósito con el cual se comienza la migración recogiendo y construyendo vestigios que van integrando la imagen de una artesanía o de una obra que puede contar lo vivido; es también la imagen que permite contemplar la metáfora de un rumbo zigzagueante donde la respuesta es deambulante como la misma pregunta. Pero, en muchas otras ocasiones, el camino es una experiencia desde el impulso vital que encuentra la pregunta como una etapa posterior al acontecimiento que es recordado.

En este sentido, recordar cómo hemos aprendido y asumido una lección de la vida; traer al presente el pasado de una experiencia; actualizar los momentos que hicieron parte de un trayecto que hoy nos pone ante otro estado e incluso, ante una nueva manifestación de identidad, es lo que hace de este posicionamiento interrogativo un movimiento desde la narratividad vivencial que se muestra como una posibilidad pedagógica para pensar la experiencia dentro del proceso de subjetivación en el oficio

de la enseñanza y, en tal medida, para resignificar esta travesía desde lo que constituye la etapa rememorativa en pensamiento del mundo como una construcción en complicidad con la vida.

Volver a este acontecimiento en memoria y narrativa de lo que ha inspirado el deseo por la enseñanza, constituye un importante elemento de percatación frente al para qué de las narrativas vivenciales. Pensar en ello, moviliza a sentir un compromiso pedagógico desde un sentimiento de alteridad que se abre a la experiencia plural. Recordar este trayecto desde el vínculo con la escuela secundaria, representa un sentido de humanidad que despeja un criterio pedagógico en atención a las diferencias que inquietan el deseo de ser en otredad, pero sin dejar de pertenecer a la sustancia, voluntad de alteridad donde la esencia transita “del ponerse a sí misma o la mediación de su devenir otro consigo misma” (HEGEL, 1993, p. 16); voluntad de aparecer en una escena narrativa donde otras enunciaciones se tejen a la obra; donde nuevas actuaciones permiten el escenario del aula como un territorio para las voces que no habían sido escuchadas.

En vista de lo anterior, convocar los itinerarios que ya han sido recorridos en memoria de lo aprendido, hace que el entramado lingüístico con todos sus trazos semánticos y semióticos, sea también una imagen de vivencias con los sombreados y resplandores que la vida integra para expresar la unidad de lo sensible y lo intangible; una imagen que deviene en metáfora de texto, cuyas páginas van siendo un portal de transformaciones por donde se va erigiendo una nueva subjetividad en aprendizaje de su propia enunciación, es decir, una subjetividad posicionada en la visión humanista que indaga por la libertad. De ahí que, el sentido de la experiencia en el proceso formativo, implique el encuentro con otras expresiones del lenguaje que posibilitan la comprensión desde el sentir las memorias y las emociones, desde el saberlas insumos que impulsan a recorrer las rutas ocultas que podemos descubrir para atrevernos a narrar las profundidades íntimas que se ponen en el afuera de las palabras, en la superficie de la narración siendo piel de un cuerpo que habla, que se comunica y que se integra a las escenas sensibles del recordar para reaprender el enseñar.

Ahora bien, si la enseñanza, más allá de la idea temática y fragmentaria de ofrecer contenidos, se asume en la convicción del conocimiento como el acto puro de

"conocerse a así mismo en el absoluto ser otro" (HEGEL, 1993, p. 19) estaríamos recuperando el amor al conocimiento como una travesía donde el devenir del pensamiento expresa al ser en "la reflexión dentro de sí mismo" (HEGEL, 1993, p. 120) que es también el tránsito de la ciencia la cual, partiendo de la inmediatez sensible de lo individual, atraviesa el proceso contemplativo y comprensivo de cada etapa de configuración, desde "su formación cultural al individuo universal" (HEGEL, 1993, p. 21) hasta llegar a la pureza del concepto, para lo cual, se debe "seguir un largo y trabajoso camino" (HEGEL, 1993, p. 19) que supone un encuentro en alianza con la dificultad. Es un recorrido que considera la evocación como una recapitulación "de los conocimientos preparatorios de largo tiempo atrás adquiridos" (HEGEL, 1993, p. 21); de esas señales de la experiencia que pasan a ser reflexionadas para convertirse en saberes que han hecho recorrido por los entramados culturales de la vida, hasta desatar la hebra espiritual en travesía de sí mismo.

Esta misma trayectoria debe ser recorrida por la individualidad singular, la cual deviene de su pertenencia cultural a la permanencia espiritual, instada a "recorrer, en cuanto a su contenido, las fases de formación del espíritu universal […] como etapas de un camino ya trillado y allanado" (HEGEL, 1993, p. 21); experiencia de una larga y fatigante jornada que permitirá aprender y reconocer "en las etapas progresivas pedagógicas […] la historia de la cultura proyectada como un contorno de sombras" (HEGEL, 1993, p. 21). En esta dimensión inorgánica de la existencia, la formación consiste en que la individualidad "adquiere lo dado y consuma y se apropia su naturaleza inorgánica" (HEGEL, 1993, p. 21) para hacer "brotar dentro de sí misma su devenir y su reflexión" (HEGEL, 1993, p. 21), todo ello, dentro de un discernimiento que entiende cada etapa en un devenir de conexiones y reconciliaciones donde la misma idea de la contradicción pasa a resolverse como integración, ya que "la vida del espíritu no es la vida que se asusta ante la muerte y se mantiene pura de la desolación, sino la que sabe afrontarla y mantenerse en ella. El espíritu sólo conquista su verdad cuando es capaz de encontrarse así mismo en el absoluto desgarramiento" (HEGEL, 1993, p. 24); cuando puede encontrarse ante la dificultad que parecía concebirse infranqueable, pero que, en realidad, resulta ser la condición para una auténtica transformación, en la cual "los pensamientos puros devienen conceptos" que también atravesarán un camino para

dar cuenta de un movimiento que asume la inmediatez como el inicio de un recorrido en el cual se aprenderá, a través de la alteridad, el retorno a sí mismo.

Así las cosas, narrar es humanizar y espiritualizar el camino del enseñar, toda vez que se indagan y se enrostran otros horizontes epistemológicos que llaman a la unidad entre el presente y el pasado con todas las fuerzas milenarias que son también una memoria para narrarnos desde las huellas remotas que recuerdan el vínculo con la naturaleza. Una narración vivencial que, pensada desde la escuela secundaria, pueda considerar la vida en su amplia constelación de seres; la vida que acoge el cuerpo y lo teje a la inmensidad cósmica con todos sus códigos y representaciones.

Narrar desde una polifonía con lo ancestral, desde un recordar las ideas que nos dan qué pensar; las ideas que nos conducen al molde de la metáfora para poder desplegar los conceptos con todo su contenido vital. Los conceptos que se despojan de su prescripción en clasificar o diferenciar, para enunciar el sufrimiento, la frustración y la impotencia humana, pero también el gozo, la esperanza y la ilusión, pues la auténtica expresividad del lenguaje se completa como dialéctica de compensación; los conceptos para enunciar también las causas de estos padecimientos y renovaciones; para denunciar e indagar otras alternativas desde las cuales, evocar es narrar en el derecho a una experiencia del buen vivir, del buen aprender, del buen enseñar; una experiencia que no es posible al evitar la dificultad.

Este trecho vivencial pensado desde la escuela secundaria, abre el camino para considerar la diferencia o la diversidad como aquello que nos acerca; que nos enrostra con los tránsitos que nos ponen en alteridad o, lo que es igual, en una subjetividad plural a través de la cual nos reconocemos en unidad, libertad y fraternidad. A la luz de estas razones movilizadoras, enfrentar “la angustia que genera la necesidad de ponerse en cuestión, de combinar el entusiasmo y la crítica, el amor y el respeto” (ZULETA, 2017, p. 18) como pilares incuestionables para adoptar la dificultad y desafiar las propias murallas, es una condición inaplazable e indelegable que requiere valentía y arrojo para poder superar el facilismo que sugiere el anclarse a la naturalización de lo impuesto, lo normativo y prescriptivo de la inmediatez.

Asumir y encarnar la vida como totalidad formativa que reconoce en la escuela secundaria un escenario idóneo para concebir el buen vivir desde un humanismo

creativo que trasciende lo diferente y se integra a la belleza en experiencia de lo aparentemente diverso:

> Lo más difícil, lo más importante, lo más necesario, lo que de todos modos hay que intentar, es conservar la voluntad de luchar por una sociedad diferente sin caer en la interpretación paranoide de la lucha. Lo difícil, pero también lo esencial, es valorar positivamente el respeto y la diferencia, no como un mal menor y un hecho inevitable, sino como lo que enriquece la vida e impulsa la creación y el pensamiento (ZULETA, 2017, p. 20).

Ante esta deriva de posibilidades, la puesta en acción por el territorio de la narratividad hermenéutica, supone un movimiento reflexivo hacia el sentido pedagógico que haga de la vivencia un referente de diálogo en el aula; un acontecimiento para estimular prácticas de enseñanza en y con la vida y, además, en apertura al reto y al encuentro de la otredad desde la diversidad enunciativa que integra el mundo sin las prevenciones y defensas que enaltecen la facilidad y ensombrecen la potencia pedagógica de la dificultad, la cual, valga aclararse, supera la idea de lo que no es susceptible de aprenderse. La dificultad entendida como una poderosa ruta pedagógica que invita a pensar una educación generosa con el tiempo para afrontar los interrogantes dentro de un discernimiento donde la temporalidad kairológica sumerja en el espacio íntimo de lo humano.

Narrar es responder al tiempo vivencial que nos detiene contemplativamente para evocar memorias que traen el ser de todos los tiempos; que convocan la fuente de la vida para intentar entender el camino y la misión a la cual nos convoca. La ruta de la enseñanza se corresponde con el espacio de la escuela y con su recinto más íntimo donde se teje la palabra para empezar a comprender la vida. En esta semblanza del espacio escolar como paisaje donde el tiempo plantea el carácter infinito del aprendizaje, se sugiere el retorno a la experiencia como una fuga ideológica para vencer el olvido y asumir una posición vital que alude al proceso formativo como un trayecto para el recordar.

Esta travesía presenta un camino en retorno; una vuelta de la mirada a la intimidad del aula desde un palpitar metafórico donde la fuente de la vida es el amor como vocación para enseñar el encuentro con el mundo. Onfray (2016) nos dirá que ese primer espacio de aprendizajes, que ese lugar íntimo en el cual se conceden las más

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

bellas lecciones de la vida, es el útero y su sentido de pedagogía placentaria como hebra umbilical con la cual siempre nos estamos trenzando. Este primer orquestamiento simbólico ofrece una pluralidad cósmica que va delineando la subjetividad dentro de una narración propia que, en la medida en que está siendo enunciada, también está en conexión de pensamiento con la totalidad, es decir, con el tiempo y el espacio vital donde todas las formas de vida están interactuando.

En este devenir contemplativo, narrar también es escuchar en ese silencio oceánico que trae una melodía donde el mismo amor que origina la vida, es el que origina la palabra. De este modo, narrar es volver al aula primigenia para poder recorrer la escuela y llegar hasta la etapa secundaria sin esquivar la premisa de la infancia. Volver al lenguaje para pensar en diálogo; para recordar que no estamos transitando en soledad las pruebas y lecciones que nos concede la vida; para saber que no estamos desahuciados ante la dificultad; en suma, para recordar que siempre estamos aprendiendo como una condición para poder enseñar.

Ahora bien, la dignidad del enseñar está en la voluntad de poder narrar; de poder declarar la belleza de la vida en virtud de los obstáculos y las adversidades que han parecido ponerla en vilo, pero que en realidad la ponen en heroísmo, pues “La belleza carente de fuerza odia al entendimiento porque éste exige de ella lo que no está en condiciones de dar” (HEGEL, 1993, p. 24). Por ello, la dignidad del enseñar reivindica la palabra en la causa del amor que convoca la verdad, la justicia y la libertad; el amor que convoca al encuentro en asombro, pregunta y gratitud; el amor que teje el diálogo para que la experiencia sea su contenido.

Tal reivindicación discursiva pretende desmarcar la enseñanza de la instruccionalidad de contenidos que someten el tiempo y el espacio a una dimensión carcelaria del deseo; pretende liberar la escuela secundaria de la colonialidad que naturaliza vínculos de opresión en apología a un mundo diseñado por el consumismo y la explotación; un mundo donde el trabajo dejó de ser el esfuerzo de un acto para pensar y apropiar la vida, y, en su lugar se la decretó en la concepción de una dificultad que se resuelve en el sometimiento a una idea de trabajo que desentiende y abstrae de la vida misma.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

En vista de ello, pensar la formación en narratividad vital es también pensar la vitalidad en narración de memorias como un aprender donde la enseñanza seguía y dejaba las señales de la sensibilidad en acogida del humanismo en consonancia con la alteridad. Formar la humanidad en sensibilidad con la vida y su diversa expresión de tonalidades; pensar la misma humanidad en capacidad para pensar el mundo y habitarlo en experiencia de belleza, armonía y complacencia.

Esta idea de formación se auxilia en la experiencia que evoca el buen vivir en la metáfora de territorio intercultural en cultivo de la vida desde su origen, es decir, desde el amor que nos teje para habitar gozosamente el mundo y saber actuar cuando este gozo esté acompañado por la dificultad. Poder narrar la totalidad como un retorno del concepto "saliendo de la sucesión y de su extensión, convertido en el concepto simple de este todo" (HEGEL, 1993, p. 13); en el cultivo enunciativo que reconoce las formas culturales en permanente secuencialidad y desarrollo de diversas configuraciones que tangibilizan la realidad, pero que también reconoce en esa diversidad un fundamento universal en expresión de lo completo, conforme al cual la conciencia se dirige y se integra en lo espiritual:

> La conciencia echa de menos en la nueva figura que se manifiesta la expansión y la especificación del contenido; y aun echa más de menos el desarrollo completo de la forma que permite determinar con seguridad las diferencias y ordenarlas en sus relaciones fijas (HEGEL, 1993, p. 13).

En este rigor y compromiso con la alteridad, la narración habita en otras historias que van configurando el tejido del lenguaje con distintas voces que traen el patrimonio vivencial o testimonial de cada una de las etapas con las cuales el mundo material se va manifestando, a veces de manera fragmentaria, a veces de manera contradictoria, a veces en adversidad o en derrumbamiento, a veces en renovación y renacimiento. Sin duda, se trata de "la informe repetición de lo uno y lo mismo, que no hace más que aplicarse exteriormente a diferente materiales, adquiriendo la tediosa apariencia de la diversidad" (HEGEL, 1993, p. 14), es decir, la perturbadora imagen de la desemejanza, de la diferencia, la cual, por supuesto, no es cuestionable ni enjuiciable, simplemente es la expresión de la dificultad, ante la cual solo basta recordar que, pase a su apariencia, hace parte de la plenitud, la cual, indudablemente, se expresa en "la

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

riqueza que brota de sí misma y la diferencia de figuras que por sí misma se determina." (HEGEL, 1993, p. 14)

Bástese con indicar un corolario epistemológico frente a este carácter sensible de lo permanente, "que quienes no se dan por satisfechos con este modo de ver revelan con ello su incapacidad para adueñarse del punto de vista de lo absoluto y mantenerse firme en él" (HEGEL, 1993, p. 13) dando y dándose cuenta de su propia pertenencia a este orden de unidad en cuya dialéctica se define la fortaleza y permanencia del espíritu.

En esta apuesta de formación en narratividad vivencial que reconcilia la escuela con la vida y la vida con el mundo, se rememora la luminosidad de conciencia y palabra, a la cual pertenecemos en experiencia material de lo espiritual. Adiciónese a este corolario, el escolio metafórico del tejido como un territorio en el cual, gracias a sus infinitas memorias de huellas y semillas de cultivo, y, además, en virtud de sus también infinitas formas de belleza y contradicción, resplandece la unidad en permanencia del hilo que también nos teje como expresión de la totalidad que permanece en la dimensión de lo absoluto:

> Contraponer este saber uno de que en lo absoluto todo es igual al conocimiento, diferenciado, y pleno o que busca y exige plenitud, o hace pasar su absoluto por la noche en la que, como suele decirse, todos los gatos son pardos, es la ingenuidad del vacío en el conocimiento. (HEGEL, 1993, p. 15).

Se trata, entonces, de poder sentir y asumir pedagógicamente el esfuerzo de la búsqueda y de poder desplegar los atributos que hacen de la dificultad un compromiso con uno mismo en alteridad; desarrollar una voluntad dispuesta a sopesar detenidamente las pruebas que están siendo afrontadas. Dificultad que seduce a la lentitud en medio del camino más exigente; dificultad para agudizar los sentidos y abandonar el ritmo cronológico demarcado por la linealidad, la eficacia, la facilidad y la indiferencia.

APERTURA DEL TEMA

La llegada a la escuela en viaje por la vida

En la escuela hemos alimentado por mucho tiempo la creencia de que únicamente se aprende facilitando las condiciones para entender el mundo como posibilidad en la cual se ponen en acto las aspiraciones para un desempeño laboral

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

dentro de la productividad dominante. Esta idea de formación para el mundo del trabajo, habita implícita o explícitamente como referencia de cualificación y calificación en los códigos del mercado. No obstante, la lentitud reflexiva que implica un proceso de pensamiento en narratividad vivencial, sugiere la ritualidad del aula para concebir la formación en y con la vida, lo cual implica asumirla como un historial de lecciones en múltiples intertextualidades enunciativas. La vida contada por la historia, la literatura, la física, la biología, la filosofía, la antropología, la arqueología, la pedagogía, la ciencia, pero también por los seres humanos que la experimentamos y la afrontamos en el día a día.

Ahora bien, este aprendizaje vital requiere la reivindicación de la vida misma como una experiencia dialéctica entre el gozo y la dificultad; un camino entre el claro-oscuro de los acontecimientos y paisajes que nos ponen en tránsito por diferentes circunstancias. Es en los tramos de dificultad en los cuales la vida pule y engrandece el carácter para recordar el hilo que nos teje en el espíritu absoluto; de ahí que, narrar lo atravesado en el camino, las experiencias que nos han interpelado y los acontecimientos que nos han atravesado, represente un rumbo pedagógico, a la manera de un pacto de constancia o reconciliación con esa imagen de dificultad que puede ser vista como una aliada para explorar y apropiar otras formas de relacionamiento con el mundo y sus circunstancias. Ser ante el suceso que desafía lo establecido, lo obvio, lo naturalizado; ser y actuar en el esfuerzo de la voluntad que no desfallece en el pacto establecido consigo misma.

Sin embargo, y pese a la provocación vital y poética de este enrostramiento, el oficio de la enseñanza, en muchas ocasiones, y más aún, en los procesos formativos en secundaria, ha pretendido convertir la escuela en un espacio de apaciguamiento de los estado de susceptibilidad, por lo cual, se adopta un criterio pedagógico que vela por proteger de estos riesgos, manteniendo los discursos y prácticas dentro de apreciaciones institucionales que preparan para profesar en oficios de correspondencias con las demandas laborales de la sociedad . Esta perspectiva, quizá, anclada en buenas intenciones, sacrifica la fertilidad del esfuerzo como gesto de indagación por otras rutas que suponen el riesgo de esos nuevos aprendizajes que, para este caso, se inquietan por

la experiencia narrativa que hace de la vivencia un referente de apropiación y expansión de sentidos en el aula para apreciar la vida en su unidad con la naturaleza y el mundo.

Frente a este miedo que se refleja en dichas corazas de protección, se eluden las constantes transformaciones que le pueden dar lugar a otras propuestas pedagógicas que enfaticen en la necesidad de una educación más abierta a las necesidades y particularidades de las subjetividades vitales e inconformes con la fragmentación, tanto de lo humano como de las disciplinas; subjetividades dispuestas a trazar y afrontar rumbos pedagógicos que logren alimentar la inconformidad, persiguiendo y cultivando la posibilidad de sensibilizarse con la vida en disposición a las incertidumbres y eventualidades que brindan rutas para cohabitar problemas sin desfallecer ante sus espejismos, (SALESIO, 2020) y para encontrar maneras de enfrentar las tradiciones mecanicistas que reproducen los eufemismos ideológicos que parecen separar la sensibilidad del conocimiento. Por ello, afirma Salesio que la cohabitabilidad con los problemas alienta a "combater um ensino que tradicionalmente se conduz de modo mecânico por meio de discursos retóricos e escritas reprodutoras sem vinculação com a vida"[21] (2020, p.66).

Así pues, no hay justificación para permanecer en la zona de la indiferencia, enseñando sin atender a la vida con sus lecciones trascendentales; con sus mensajes de pruebas y confrontaciones; con sus imágenes de júbilo y melancolía. El gusto y la provocación por aprender cosas nuevas como parte de la concepción de un proceso de aprendizaje que no culmina, no nos permite dudar del carácter provechoso de remover la inercia presente en muchas de nuestras aulas de clase. Hacia este sentido nos conduce el potencial pedagógico de la dificultad, despejando retos que conllevan al aprendizaje de la vida con sus luminosidades y opacidades; su abundancia y precariedad, su belleza y su atrocidad.

Es pues, una invitación a vencer "la predilección por todo aquello que no exige de nosotros ninguna superación, ni nos pone en cuestión, ni nos obliga a desplegar nuestras posibilidades (ZULETA, 2017, p. 20). En este tránsito reflexivo, palpita la necesidad de interrogar, pensar, crear y proponer otros sentidos de la enseñanza, avizorando, desde las narrativas vivenciales, rumbos pedagógicos sensibles que nos

[21] "combatir la enseñanza que tradicionalmente se lleva a cabo mecánicamente a través de discursos retóricos y escritos reproductivos sin conexión con la vida"

acerquen a las inspiraciones subjetivas con las cuales se emprenden los viajes hacia nuevos descubrimientos y aprendizajes en el mundo.

Ante estos encumbramientos y descensos por la montaña de la dificultad que también es cómplice de los paisajes de la memoria, el itinerario que se plantea en esta reflexión tiene que ver con movilizar los recuerdos para poner en dinamismo la relación con el lenguaje, es decir, para encontrar en las narrativas esas memorias de lo que ha hecho parte de la existencia humana:

> Los relatos son elevamientos lingüísticos que se apoyan en la existencia y de los objetos a los sentidos y experiencias humanas, hallando en la sociedad y la cultura una nueva geografía filológica expandiéndose y comprimiéndose en su naturaleza exponencial y argumentada de las palabras, las cuales peregrinan al unísono con la actividad humana. (ARCILA, 2020, p. 82).

Se trata, así, de poder contemplar y comprender esas experiencias humanas, cuyos sentidos vitales permanecen como un murmullo en el afuera, murmullos que también vibran, incluso, cuando intentan ser atrapados en las imágenes de las palabras. Es por ello que, pese al aparente desprestigio de Platón[22] a la escritura que condenaría el sentido a la inmovilidad y al deshonor de la memoria, en ella se gesta la metáfora del cultivo, en la cual los seres humanos podrán abonar una huerta de recuerdos; mantener fértil el sembrado de sus vivencias. Cada persona "sembrará sus conocimientos en los jardines de la escritura para divertirse; y formando un tesoro de recuerdos para sí mismo, llegado que sea a la edad en que se resienta la memoria, y lo mismo para todos los demás que lleguen a la vejez, se regocijará viendo crecer estas tiernas plantas" (PLATÓN, s.a. p. 51).

En esta urdimbre se justifica el trazado teórico que intenta volver a la metáfora como territorio primigenio de los conceptos para poder tejer la narración con las vivencias y todo lo que pone a la vida como una escuela y una maestra que brinda sentidos pedagógicos para apropiar otras imágenes de la enseñanza; transitar otros puentes hacia su resignificación; posibilitar otras subjetividades expuestas a la dificultad

[22] Alude Platón en El Fedro que la escritura habita una silenciosa quietud que podría impedir la posibilidad del diálogo y la petrificación de la memoria, por lo cual, la misma escritura vendría a hacer las veces de una fotografía que, al ser visitada después del paso del tiempo, podría ser vista como un auxilio personal de evocación cuando la misma memoria vital se encuentre en declive.

y, por ende, al vínculo y pensamiento con un aprendizaje para viajar por la geografía interior en unidad con la geografía cósmica.

Apreciaciones de cierre. Un trayecto en memoria de las narrativas vivenciales como experiencias para pensar la reconciliación pedagógica

Mientras que, para muchas personas la experiencia y la memoria del proceso formativo en la escuela representa un retorno frustrante a un orden de prescripciones ideológicas para la sumisión y la adaptación a unas lógicas guiadas por la vigilancia, el castigo y el control; para otras, esta memoria remite a la dificultad de enfrentar un nuevo estado de condicionamientos temporales dentro de un espacio de secuencialidades discursivas determinadas por la instrucción y el cumplimiento de tareas que más parecen disponerse al aquietamiento del cuerpo y al sosiego de las emociones, que a la apertura de la mente para explorar, asimilar y apreciar nuevos aprendizajes que ponen en desarrollo la sustancia, hasta cumplirla como efecto de integración en la totalidad de la vida.

Sin duda, la dificultad supone una experiencia desafiante ante lo desconocido; un encuentro con nuevos aprendizajes que centran el entendimiento; con otras vivencias que vulneran la comprensión y con otros acontecimientos que desbordan las emociones. La formación en la escuela ha de atisbar estos estímulos reflexivos, ya que, el enclaustramiento corporal y emocional también recluye el pensamiento y limita el lenguaje:

> Lo humano se constituye en el entrelazamiento de lo emocional con lo racional. Lo racional se constituye en las coherencias operacionales de los sistemas argumentativos que construimos en el lenguaje para defender o justificar nuestras acciones. Corrientemente vivimos nuestros argumentos racionales sin hacer referencia a las emociones en que se fundan, porque no sabemos que ellos y todas nuestras acciones tienen un fundamento emocional, y creemos que tal condición sería una limitación a nuestro ser racional. (MATURANA, 2001, p. 8).

Es incuestionable que, en los prejuicios que actualizan la idea de la dificultad como algo intransitable frente a un nuevo aprendizaje o recuerdo, se va configurando todo un obstáculo o un historial de impedimentos que fungen como barrera mental y emocional a la hora de emprender el acercamiento a un evento desconocido. Este mismo

imaginario implantado en nuestra pirámide de creencias, suscita sentimientos de temor e inseguridad que imposibilitan el reto de la dificultad; entonces, se implanta el regodeo de lo inmediato sin asidero en lo permanente, de lo que no estimula el espíritu en su acontecer en la duda para esquivar la angustia, reflejándose una especie de fatalidad frente a toda posible invitación al duelo que constituye el ponerse en búsqueda y aprendizaje de lo diferente, ignorado, desconocido u olvidado: “Así como se ahorra sin duda la angustia, se distribuye mágicamente la ambivalencia en un amor por lo propio y un odio por lo extraño y se produce la más grande simplificación de la vida, la más espantosa facilidad” (ZULETA, 2017, p. 18); el más inaudito terror al posicionamiento interrogativo que puede abrir otros rumbos de indagación y construcción de la subjetividad en su pertenencia a la totalidad.

Todo aprendizaje suele plantear dificultades, toda vez que exige esfuerzo, constancia y un pálpito vital de la voluntad que hace vibrar el deseo y disponer el cuerpo con todas sus páginas vitales a nuevas memorias y redacciones de sentido. Toda nueva conquista es un itinerario de indagaciones que pueden narrar la experiencia de un camino; la vivencia de un nuevo riesgo que despliega la comprensión del viaje como una experiencia tangible en la cual deviene el espíritu.

En responsabilidad con este recorrido que no le teme al riesgo ni a la comprensión material del trayecto para poder llegar a la experiencia espiritual de la vida, corresponde la pertinencia de aclararse que narrar no es solo cuestión de juntar palabras y frases que descomponen una etapa del camino para integrarla al devenir del espíritu en su dimensión absoluta; es un acto que trasciende esta premisa gramatical, porque implica la intención y el movimiento de tejer el sentido del pensamiento mientras la misma palabra deambula en la interioridad del sí mismo que no esquiva la negación; que no desatiende el pálpito dialéctico en expresión de dicha mismidad como otredad, de la vida como alteridad. De este modo, la dignidad de la enseñanza comporta el código pedagógico de no hablar en la pretensión de escuchar el eco de nuestra propia voz en el vacío; escuchar la vida en su orquestamiento sublime que extiende cada etapa del espíritu en los aprendizajes de retorno a la sustancia. Emprender esta tarea es aceptar la invitación a dejarnos envolver por la cadencia de nuevos y viejos sonidos, es andar el camino en el goce del instante presente cuando las nuevas palabras cobran vida mientras

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

evocan lejanías. Se puede vivir cada momento, disfrutando al descubrir y producir cada vocablo y cada frase que tiene asiento en la memoria. Esas frases adquieren vida propia cuando dejamos de oponer resistencia, y nos atrevemos a entrar en ese gran edificio de puertas y ventanas abiertas a la composición del mundo; un gran edificio de suelos y techos despejados para mirar hacia arriba y hacia abajo del mundo; un gran edificio vital para mirar en todas las direcciones y hacia todas partes.

Ahora bien, muchas personas, optan por declinar. Prefieren mantener la distancia con la dificultad, entre otras razones, porque ven en los nuevos aprendizajes una travesía sembrada de obstáculos. ¿En quién poder apostar la confianza para que asista la ayuda que permita despejar este panorama? ¿No es en el oficio de la enseñanza donde se encuentra el aliciente para no desfallecer? ¿No es acaso la escuela el escenario privilegiado para poetizar y pedagogizar la dificultad que representa la vida misma como una experiencia para construir, aprender y recordar sentidos que nos mantengan en disposición a todas las etapas del camino? Vivir es un trayecto de transición hacia nuevos pasos que van dejando huellas en los tramos del pasado para dirigir la mirada a nuevos paisajes y experiencias de transformación. Es un viaje vital en el cual, el cuerpo está alentado por el espíritu en un viaje que, a través de la manifestación material de éste, sumerge en la conciencia de la mutación permanente hacia el horizonte de la iluminación.

Esta travesía, al ser incesante, supone un inicio lento y silencioso, tal como sucede cuando la vida humana germina y se dispone a devenir en el mundo, en las circunstancias e imprevistos que van refinando el carácter para continuar en aprendizaje e integración con la existencia:

> El espíritu, ciertamente, no permanece, no permanece nunca quieto, sino que se halla siempre en movimiento incesante progresivo. Pero, así como el niño, tras un largo período de silenciosa nutrición, el primer aliento rompe bruscamente la gradualidad del proceso puramente acumulativo en un salto cualitativo, y el niño nace, así también el espíritu que se forma va madurando lenta y silenciosamente hacia la nueva figura, va desprendiéndose de una partícula tras otra de la estructura de su mundo anterior y los estremecimientos de este mundo se anuncia solamente por medio de síntomas aislados; la frivolidad y el tedio que se apoderan de lo existente y el vago presentimiento de lo desconocido son los signos premonitorios de que algo otro se avecina. Estos paulatinos desprendimientos, que no alteran la fisonomía del todo, se ven

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

> bruscamente interrumpidos por la aurora que de pronto ilumina como un rayo la imagen del mundo nuevo. (HEGEL, 1993, p. 12).

Se trata del mismo acontecer vital en la inmediatez del mundo, pero también en expansión e integración cósmica, permitiendo una secuencia de tránsitos y desprendimientos tan profundos como sutiles en la manifestación sensible. Solamente después de un significativo tramo de contemplación y escucha, esta aparente imperturbabilidad fisonómica del todo, se manifiesta como un tempestuoso amanecer, posterior a los desprendimientos de la noche que se rasga por la luminosidad del nuevo día para darle resplandor a una nueva revelación del mundo. Sin embargo, y aunque el mundo aún no se refleje en su pleno resplandor, permanece expectante el deseo de contemplar toda la fertilidad de sus movimientos: “No nos contentamos con que se nos enseñe una bellota cuando lo que queremos ver ante nosotros es un roble, con todo el vigor de su tronco, la expansión de sus ramas y la masa de su follaje.” (HEGEL, 1993, p. 12) Ahora bien, todo inicio en la novedad del espíritu es el acumulado de la experiencia material como un largo viaje en “transformación de múltiples y variadas formas de cultura, la recompensa de un camino muy sinuoso y de esfuerzos y desvelos no menos arduos y diversos.” (HEGEL, 1993, p. 13)

A la luz de este panorama, hemos de enfrentar, como acto de conciencia interrogativa, los caminos vivenciales de nuestra propia experiencia en el oficio de la enseñanza, encontrándonos con los recuerdos que traen imágenes e imaginarios de aprendizajes que, bajo la impronta instruccional o conductista de la enseñanza, nos han llevado hacia rutas del conocimiento cifradas en el alcance de ciertos logros o en la adquisición de ciertas habilidades, las cuales pasan a ser nombradas y notificadas como requerimientos para perfilar el desempeño en el mundo. Y no podríamos dejar de pensar que, en nombre de este postulado hegemónico que ha sido una referencia naturalizada de la tradición dentro de los procesos formativos, interrogar por las narrativas que evocan significados posibilitadores de una enseñanza que tienda puentes con el acercamiento al mundo, es pensar el aula como un escenario de apertura a la comprensión pedagógica de la vida, lo cual implica, sin duda, encontrar en esta nueva experiencia, una conjugación con la natalidad lingüística para poder trenzar la dimensión simbólica de nuestras enunciaciones, con otras manifestaciones que circulan

por el mundo, las cuales, una vez exploradas, podremos reconocer en vecindad o lejanía con nuestras maneras de habitarlo, de concebirlo y de representarlo.

Ahora, ¿podemos enseñar y aprender desde la experiencia que ponemos en narratividad vivencial, sin ceder a los dictados de una sociedad profundamente permeada por el ideal de eficiencia que estimula el afán de consumo y cuyo estilo de vida ha atravesado por completo nuestra dimensión humana, incluido el conocimiento? Resulta significativamente discutible el propósito de llevar a cabo la enseñanza en hostigamiento por una carrera contra el reloj, en presión por la exigencia de inducir a resultados de eficiencia o rentabilidad mercantil, en movilidad por el afán de producir profesionales y ciudadanos útiles y funcionales. El acoso por la búsqueda de la eficiencia no otorga tiempo para detenerse en la reflexividad de la vida ni en sus desafíos éticos y estéticos para sentir, pensar y trascender la adversidad desde el aliento por la belleza y sus múltiples tonalidades que permiten colorear el día a día y su acontecer por el mundo de la vida.

Frente a esta circunstancia, son iluminadoras las palabras de Vandresen (2021), quien afirma que: “não há espaço para que experiências ética/estéticas que valorizem a vida possam se expressar e, quando acontecem, são linhas de fuga que se realizam em paralelo ao ensino-aprendizado institucional”[23]. (VANDRESEN, 2021, p. 100) No obstante, surge otro aspecto de relevancia innegable ¿podemos, dentro del oficio de la enseñanza, escatimar la tolerancia y el respeto por la dificultad que ineludiblemente asoma su rostro en los acontecimientos del aula?

> Considerar a deficiência como condição ontológica significa que fomos, somos ou teremos algum tipo de deficiência em algum momento de nossas vidas. E reconhecer que não há como ser eficiente em tudo, já é uma forma de atitude de resistência ao jogo.[24] (VANDRESEN, 2021, p. 100)

Así pues, la consideración o, si se quiere, la compasión por la dificultad, constituye un atributo pedagógico que se comparte en la narratividad vivencial como experiencia de lo que ha significado asumir ciertos tramos de auténtica exigencia

[23] No hay espacio para que se expresen experiencias ético / estéticas que valoran la vida y, cuando suceden, son líneas de fuga que se dan en paralelo a la enseñanza –aprendizaje institucional.

[24] Considerar la discapacidad como una condición ontológica, significa que fuimos, somos o tendremos algún tipo de discapacidad en algún momento de nuestra vida y reconocer que no hay manera de ser eficiente en todo ya es una forma de actitud de resistencia al juego.

emocional ante el pleno acto del desgarramiento. Exponer el acontecimiento o la experiencia que interpone un antes y un después en la continuidad de la vida, desnuda un acto de profunda humanidad con el cual se puede representar el carácter heroico en la capacidad para sortear o afrontar aquello que parecería superar nuestra voluntad de resistencia a la fatalidad.

De ahí que la pregunta por las narrativas como memorias vivenciales dentro del oficio de enseñar, despliegue la experiencia de lo que ha sido atravesado en el camino de la vida como un aprender en relación con la escuela, o de lo que ha sido atravesado en el camino de la escuela como un aprender en relación con la vida. Este camino en doble apreciación de aprendizaje, constituye un esfuerzo de reconciliación con esas voces que logran superar y trascender el carácter instrumental y fragmentario de la formación que, desde la postura epistemológica de Foucault (2007), deja ver el direccionamiento neoliberal en la categoría de capital humano dispuesto de manera eficiente, productiva y competente para contribuir a las lógicas de oferta y demanda dentro de la sociedad del consumo, en la cual, se pretende adaptar la hegemonía política a las dinámicas de mercado y su implicación en todas las formas sociales.

Contraria a este postura, las narrativas vivenciales proponen una visión en despliegue de habilidades, capacidades y destrezas para sentirnos en un mundo de oportunidades donde podamos interactuar como artesanos de la vida; un mundo en el que podamos ser actores de nuevas dinámicas de encuentros humanos en los cuales, la habitabilidad del ser en el lenguaje (HEIDEGGER[25], 1972) nos ponga ante una imagen renovada de la torre de babel, no aquella que supone confusión ni distanciamiento de quienes no participamos de la identidad comunicativa a través de un código común, sino, una torre que se desmorona para poder levantar una nueva imagen que permita conocer y recrear el mundo desde los símbolos que ponen en escena la metáfora de la artesanía; el sentido del crear para enriquecer y posibilitar el significante y el significado de un mundo comprendido con los tonos visuales y sonoros de diversos idiomas; un mundo dispuesto al “derrumbamiento de las viejas formas” (SHARMAN Y

[25] En su texto ¿Qué significa pensar? Heidegger declara que pensamos gracias a que tenemos lenguaje y no a la inversa. Ser en el lenguaje como contenido de lo humano es condición para pensar el mundo y las circunstancias; es el hogar humano para que la experiencia pueda ser nombrada desde los diversos códigos idiomáticos, es decir, para que el pensamiento de lo que somos, hacemos y habitamos pueda materializarse y hacerse narratividad vital.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

GREENE, 1998, p. 87) y, con ello, dispuesto también a que la novedad y el enrostramiento con la dificultad, encuentren su tiempo.

Lo que se busca, entonces, con esta travesía conceptual es reconciliar la relación con la escuela a través de la experiencia en vínculo con el oficio de enseñar para reconocer el aula como un escenario íntimo que despliega el tejido narrativo, logrando pensar la imagen del mundo sin las distinciones que, en muchos casos, refuerzan la idea segregacionista de la sociedad dividida en clases. Se plantea, de este modo, pensar sobre la posibilidad de unirnos como seres humanos, sintiéndonos y poniéndonos en experiencia con un mundo que constituye el hogar común de la humanidad; un hogar donde las distintas experiencias son un motivo de encuentro; un tejido para hacer del proceso formativo una oportunidad para apreciar el mundo y las miradas comprensivas frente a él; una travesía para una experiencia grata del enseñar y aprender como un camino continuo.

Esta presunción permite reconocer y superar los prejuicios que se tienen frente al aprendizaje ante la dificultad y la incertidumbre, ya que estas experiencias permiten trazar una nueva imagen o concebir otros imaginarios de la enseñanza, a través de interacciones narrativas que favorezcan la construcción de una subjetividad en compromiso con la formación en inspiración vital. Las narrativas vivenciales favorecen un nuevo horizonte enunciativo sin los sesgos cognitivos, intelectuales y pragmáticos que han enturbiado el acercamiento y la vivencia gozosa de este desafío con el conocimiento y su despliegue espiritual.

De esta manera, plantear la habitancia en el aula con las narrativas como memorias vivenciales en la experiencia de la enseñanza, avizora la posibilidad de generar prácticas en la escuela en cercanía al asombro y al gusto por la palabra que piensa la vida y la transita, propiciando, además, experiencias de enunciación en apertura con el espacio y, por lo mismo, en postura y disposición subjetiva que derribe fronteras ideológicas y económicas tendientes a trazar divisiones entre mundos imperializados por el criterio de desarrollo, y mundos subalternizados en ideas de opresión y, por ende, sujetos a los dictámenes del consumo.

A la luz de este paisaje de posibilidades y limitaciones, el trayecto de sentido que se ha propuesto, tiene como horizonte de interpelación las narrativas como memorias

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

vivenciales para pensar la enseñanza en compromiso con una formación que logre cautivar hacia otros rumbos del aprendizaje y, con ello, hacia otras travesías vitales en las cuales el esfuerzo ante la dificultad, va trazando otros rastros pedagógicos que serán experiencias de otras narrativas en relación de pensamiento con la vida.

Bibliografía

ARCILA, C. (2020). **La escritura y la lectura: un proceso dialéctico para el conocimiento** Escritos • Vol. 28 • No. 60 • enero-junio (2020). [ARCHIVO DIGITAL] file:///C:/Users/claudia.arcila/Downloads/document%20(1).pdf

FOUCAULT, M. **El nacimiento de la biopolítica**. Cursos en el collège de France 1978-1979 (Horacio Pons Trad.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.

HEGEL, G. **La fenomenología del Espíritu**. Colombia: Fondo de Cultura Económica, 1993.

HEIDEGGER, M. **¿Qué significa pensar?** Buenos Aires: Ed. Nova, 1972.

MATURANA, H. (2001). **Emociones y lenguaje en educación y política**. Santiago de Chile: Ediciones Dolmen Ensayo, 2001.

ONFRAY, M. **Cosmos**. Argentina: Editorial Paidós, 2016.

PLATÓN. **Fedro o sobre la belleza**. Edición Electrónica de www.philosophia.cl / Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. [ARCHIVO DIGITAL] https://www.philosophia.cl/biblioteca/platon/Fedro.pdf.

VANDRESEN, Daniel Salésio. A BIOPOLÍTICA E A NORMALIZAÇÃO DA (D)EFICIÊNCIA: a diferenciação ética como forma de resistência nas práticas educacionais. **IF-Sophia***:* Revista eletrônica De investigações Filosófica, Científica E Tecnológica, v.7, n.21, p.93–108, 2021. Disponível em: https://revistas.ifpr.edu.br/index.php/ifsophia/article/view/195

SHARMAN-BURKE, J. y GREENE, L. **El Tarot mítico**. Madrid: Editorial EDAF, 1998.

ZULETA, E. **El elogio de la dificultad y otros ensayos**. Planetalector, 2017. [ARCHIVO DIGITAL] https://www.planetalector.com.co/usuaris/libros_contenido/arxius/44/43162_1_Elogio_de_la_dificultad_contemporaneo.pdf

2024 – Ano X – Volume X – Número XXVII ISSN – 2358-7482

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica.

Recebido em: 01/05/2024
Aprovado em: 25/05/2024
Publicado em: 12/07/2024

A PRAGMÁTICA DAS NORMAS DE INCLUSÃO: o diálogo Habermas-Rorty e a relação entre verdade, direito e democracia

THE PRAGMATICS OF INCLUSION NORMS: the Habermas-Rorty dialogue and the relationship between truth, law and democracy

LA PRAGMATECO DE INKLUZIVIG-NORMOJ: la dialogo Habermas-Rorty kaj la rilato inter vero, juro kaj demokratio

Ícaro Araújo Teixeira Honório[26]

Resumo
A "virada jurídica" no pensamento habermasiano é descrita como momento no qual as reflexões sobre direito e política passam a ocupar o centro dos trabalhos do autor, notadamente a partir de meados da década de 1980. Nesse contexto, o presente ensaio busca problematizar se as normas de inclusão, fundadas no direito de participação política, dependem da verdade como atributo necessário para sua eficácia. Em um primeiro momento, é apresentado como o que Habermas chama de "concepção pragmática da verdade" se relaciona com a noção crítica de "situação ideal de fala" em seu debate com Richard Rorty a respeito da virada pragmática. Posteriormente, são analisados os conjuntos de direitos fundamentais discursivamente justificados que possibilitam o estabelecimento do Estado democrático e de direito com o objetivo de expor a validade pragmática das normas de inclusão em relação ao sistema jurídico positivo. Por fim, definida a natureza da relação entre verdade e democracia e inclusão, são destacados os papéis que a normatividade, vinculada à validade, movimenta ao lado das categorias de direitos humanos e soberania popular. O estudo é concluído, desse modo, no sentido de prospectar as contribuições da teoria crítica habermasiana para o enfrentamento das dinâmicas de exclusão social com vistas a procedimentos jurídicos garantidores da participação política. A metodologia adotada é a análise conceitual mediante a revisão bibliográfica dos escritos de Habermas dentro do quadro de referência histórico proposto, bem como de comentadores especializados como fonte secundária de pesquisa.
Palavras-chave: Pragmatismo. Teoria crítica. Inclusão. Direitos Humanos. Procedimentalismo.

[26] Bacharel em Direito pela Universidade Federal do Piauí - UFPI; Licenciado em Filosofia (UniBF); Mestrando em Programa de Pós-Graduação em Filosofia (PPGFIL) da Universidade Federal do Piauí. E-mail: araujoicaro6@gmail.com

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

Abstract
The “legal turn” in Habermasian thought is described as a moment in which reflections on law and politics began to occupy the center of the author's works, notably from the mid-1980s onwards. In this context, this essay seeks to problematize whether the Norms of inclusion, based on the right to political participation, depend on truth as a necessary attribute for their effectiveness. Firstly, it is presented how what Habermas calls the “pragmatic conception of truth” relates to the critical notion of “ideal speech situation” in his debate with Richard Rorty regarding the pragmatic turn. Subsequently, the sets of discursively justified fundamental rights that enable the establishment of the democratic State and the rule of law are analyzed with the aim of exposing the pragmatic validity of inclusion norms in relation to the positive legal system. Finally, having defined the nature of the relationship between truth and democracy and inclusion, the roles that normativity, linked to validity, moves alongside the categories of human rights and popular sovereignty are highlighted. The study is concluded, therefore, with the aim of prospecting the contributions of Habermasian critical theory to confront the dynamics of social exclusion with a view to legal procedures guaranteeing political participation. The methodology adopted is conceptual analysis through a bibliographical review of Habermas' writings within the proposed historical reference framework, as well as specialized commentators as a secondary source of research.
Keywords: Pragmatism. Critical theory. Inclusion. Human rights. Proceduralism.

Resumo
“Jura ekdirektiĝo” en la Habermas-a pensado estas priskribata kiel la momento, en kiu la pripensado pri juro kaj politiko ekokupis la centron de la verkado de la aŭtoro, precipe post la duono de la 1980-a jardeko. En ĉi tiu kunteksto, la nuna eseo celas meti sub lupeon la demandon, ĉu inkluzivig-normoj, fonditaj sur rajto je politika partopreno, dependas de vero kiel necesa atributo por ilia efikeco. Unuavice estas prezentate kiel tio, kion Habermas nomas “pragmata konceptado de vero”, rilatas al la kritika nocio “ideala parolsituacio” en lia debatado kun Richard Rorty pri la pragmata ekdirektiĝo. Poste estas analizataj la aroj de fundamentaj rajtoj diskurse pravigitaj, kiuj ebligas la starigon de demokrati- kaj jur-Ŝtato, celante evidentigi la pragmatan validecon de la inkluzivig-normoj antaŭ la pozitiva jursistemo. Fine, difininte la naturon de la rilato inter vero kaj demokratio kaj inkluzivigo, oni elstarigas la rolojn, kiujn preskribeco — ligita al valideco — movas flanke de la kategorioj de homaj rajtoj kaj de popola suvereneco. Tiamaniere, la studo estas konkludita kun la celo ekzameni la kontribuaĵojn de Habermas-a kritika teorio por la alfrontado de la procezoj de socia malinkluzivado rigarde al juraj proceduroj garantiantaj politikan partoprenon. La adoptita metodiko konsistas en koncepta analizo per bibliografia superrigardo de la verkoj de Habermas ene de la proponata historia referenckadro, samkiel de fakaj komentistoj kiel duagradaj fontoj por esplorado.
Ŝlosilvortoj: Pragmatismo. Kritika teorio. Inkluzivigo. Homaj rajtoj. Leĝdon-procedurismo.

INTRODUÇÃO

A história da filosofia contemporânea é de difícil demarcação por diversos motivos dentre os quais vale destacar a multiplicidade de tradições de pensamento que

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

surgiram desde a crise das sociedades tradicionais (NOBRE, 2008). Dada essa complexidade inerente, Ivan Domingues, em *O continente e a ilha: duas vias para a filosofia contemporânea* (2017), propõe uma divisão esquemática entre a tradição continental, marcada pelo uso da história da filosofia como base de reflexão, e a tradição analítica, centrada no desenvolvimento de experimentos mentais.

A divisão posta, contudo, é mais complexa, Domingues as caracteriza como:

> a via da tradição anglo-americana, abarcando o **pragmatismo**, a filosofia analítica, a filosofia da mente e o pensamento pós-analítico, cujas versões mais *hard* pensam os problemas filosóficos na extensão da lógica e com a ajuda de experimentos mentais em certas variantes; a via da tradição continental, em especial franco-alemã, abarcando a fenomenologia, a hermenêutica, o existencialismo, o marxismo, a **escola de Frankfurt** e o pós-modernismo, que pensam a filosofia na extensão da história da filosofia e com a ajuda de quadros contextuais e afrescos históricos. (DOMINGUES, 2017, p. 32, grifos nossos).

Com vistas a rememorar as conexões e diálogos possíveis entre as tradições tais como postas, o presente ensaio articula as discussões de Jürgen Habermas, representante da chamada segunda geração da escola de Frankfurt (MASCARO, 2016), nas palavras de Franca D'Agostini (2003, p. 534): "talvez o autor continental que por primeiro e com mais facilidade foi conhecido e estudado em ambiente analítico" , e Richard Rorty, filósofo neopragmatista estadunidense que mantém um contato crítico com os analíticos. Ainda que fundamental para compreensão da problemática, as contribuições de Richard Rorty servirão apenas de suporte para a tematização feita por Habermas da relação entre verdade, direito e democracia.

Pensador incontornável da filosofia contemporânea em temas como ética, política, direito e teoria do conhecimento, o filósofo alemão possui uma extensa produção intelectual que remonta ao final dos anos 1950. Como apontam Bárbara Freitag e Sérgio Paulo Rouanet (1993), a organização temática da obra habermasiana, a partir da relação entre teoria e prática, pode ser agrupada em três grandes focos, quais sejam: "(1) a perspectiva epistemológica; (2) a perspectiva político-cultural e a (3) teoria da competência comunicativa" (FREITAG; ROUANET, 1993, p. 12).

Dada essa configuração proposta, cumpre destacar que o desenrolar dos estudos a respeito do direito em Habermas perpassa todos esses eixos temáticos (SPECTER,

2011), mas encontra sua realização mais completa apenas em 1992[27] com a publicação de *Faktizität und Geltung: Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats* (*Facticidade e Validade*: contribuições para uma teoria discursiva do direito e da democracia).

Nesse contexto, a "ofensiva prático-institucional" (NOBRE, *et al.*, 2012, p. 40) operada por Habermas em *Facticidade e Validade* é encarregada de uma verdadeira "virada processual" em seu pensamento (SPECTER, 2011, p. 176). Assim, a participação de Habermas na esfera pública dos anos 1990 até o início dos anos 2000 é povoada de referências ao conteúdo jurídico e político dos debates constitucionais em torno da reunificação alemã.

Dentre os contatos de Habermas com intelectuais nesse período, o diálogo entre o filósofo de Düsseldorf e Richard Rorty organizado no livro de José Crisóstomo de Souza (2005) merece atenção em função de sua temática, qual seja: a contribuição da verdade para o debate público e para a democracia liberal (HABERMAS, 2005).

Dentro das provocações feitas por Rorty a Habermas, o presente ensaio busca refletir a respeito da seguinte questão norteadora: as normas de inclusão, fundadas no direito de participação política (HABERMAS, 2020), dependem da verdade como atributo necessário para sua eficácia? O desenvolvimento do trabalho tem como hipótese a resposta afirmativa, dado o papel que as noções de verdade e validade desempenham tanto no direito quanto na democracia contemporâneas.

Para tanto, o excurso do presente trabalho segue duas trajetórias esquemáticas. Primeiramente, é apresentado como o que Habermas chama de "concepção pragmática da verdade" se relaciona com a noção crítica de "situação ideal de fala" (HABERMAS, 2005, p. 198). No segundo momento, são analisados os conjuntos de direitos fundamentais discursivamente justificados que possibilitam o estabelecimento do Estado democrático e de direito com o objetivo de expor a validade pragmática das normas de inclusão em relação ao sistema jurídico positivo.

A metodologia deste ensaio, por seu turno, é de tipo qualitativo e parte da análise conceitual (GIL, 2017) das categorias desenvolvidas nos debates entre Jürgen Habermas e Richard Rorty organizados por José Crisóstomo de Souza (2005),

[27] O prefácio da obra citada, escrito por Bárbara Freitag e Sérgio Paulo Rouanet, não contempla o período da publicação e repercussão de *Facticidade e Validade* (HABERMAS, 2020).

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

especialmente no texto *A virada pragmática de Richard Rorty: contextualismo, razão e naturalização* (HABERMAS, 2005 [2000]), bem como na "autobiografia intelectual fragmentada" (SPECTER, 2011, p. 172) de Habermas: *Facticidade e Validade* (HABERMAS, 2020 [1992]).

PRAGMÁTICA DA VERDADE E SITUAÇÃO IDEAL DE FALA

Dada a extensão e complexidade da obra habermasiana, comentadores e comentadoras são indispensáveis para o desenvolvimento do ensaio, entre eles se destacam o biógrafo e historiador Matthew Specter (2011) e os pesquisadores Sérgio Paulo Rouanet e Bárbara Freitag (1993); Marcos Nobre (2008; 2012) e Luiz Repa (2008).

As problemáticas envolvendo o conceito de "verdade" e sua relação com as diversas formas de "justificação" estão no centro das discussões entre Jürgen Habermas e Richard Rorty sobre teoria do conhecimento. O contato entre a filosofia crítica e o neopragmatismo, no entanto, é anterior ao debate em comento e remonta aos anos 1980 e ao impacto das críticas de Rorty ao representacionismo, como destaca Franca D'Agostini (2003, p. 479): "dos anos oitenta até hoje criou-se um elo entre a teoria crítica e alguns expoentes da filosofia analítica (com específicos interesses ético-políticos), entre os expoentes do neopragmatismo americano (Rorty, Bernstein) e Habermas, com os seus continuadores e discípulos.". Localizado nesse feixe de questões acerca da verdade, surgem consequências de impacto político premente, ainda que aparentemente laterais.

Enquanto Rorty abandona uma noção "forte" de verdade e se direciona a um "uso acautelatório" (RORTY, 2005, p. 111), Habermas não "quis abrir mão, entretanto, do papel, da filosofia, de 'guardiã da racionalidade', isto é, guardiã de alguns princípios racionais de validade universal, que seriam justamente condição necessária, no plano do pensamento, 'às formas humanas de convivência' [...]" (SOUZA, 2005, p. 17). Nesse sentido, Habermas não é um ironista e, ainda que dialogue com a tradição liberal da qual faz parte Richard Rorty (SOUZA, 2005), propõe uma concepção política emancipatória pautada na intersubjetividade constitutiva dos direitos fundamentais.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

Cumpre destacar, por último, o enfoque universalista[28] da tese habermasiana em comparação à pragmática transcendental de Karl-Otto Apel, parceiro de pesquisa de Habermas durante os anos 1970 até 1986, momento de ruptura da relação entre os dois.

As diferenças históricas e biográficas entre os autores podem ser elucidativas para a compreensão da natureza do dilema a respeito da verdade e os efeitos dela nas esferas da política e da justiça. Habermas faz parte da geração de 1958 que, ainda muito próxima do desastre da ascensão do nazismo e do genocídio causado pelo holocausto, é tida como "mais conservadora" que seus sucessores de 1968. Como aponta Specter (2011, p. 7):

> Embora também tivessem desafiado as continuidades culturais e políticas da restauração, os anos 58 distanciaram-se da política dos anos 68, que Habermas por vezes humilhou como se estivessem a brincar à revolução; os anos 68, por sua vez, denunciaram os anos 58 por serem muito conservadores.[29]

Por outro lado, Richard Rorty possui uma trajetória intelectual mais próxima da filosofia analítica, a qual criticará em seus trabalhos posteriores, especialmente a partir de 1979, com *Filosofia como espelho da natureza* (RORTY, 1994 [1979]), escrito que impactou Habermas desde o lançamento (SOUZA, 2005). Filho de pais progressistas e tendo crescido em um país de instituições liberais sólidas, Rorty é influenciado por Habermas especialmente por sua obra *O discurso filosófico da modernidade* (2000 [1985]) e busca radicalizar as premissas habermasianas ao ponto de abandonar os pressupostos de universalidade contidos na proposta reconstrutiva do teórico crítico.

Habermas, no sentido oposto, aponta para o principal perigo associado ao abandono da universalidade, a saber: o relativismo. No enquadramento político, o relativismo pode endossar legislações autoritárias e excludentes, tendo em vista que o contextualismo, levado às últimas consequências, recai no destaque à particularidade de

[28] É o que aponta Karl-Otto Apel (2002, p. 33, tradução nossa): "[...] Habermas usou o título "*Universalpragmatik*" e manteve-se próximo das ciências sociais e da linguística generativa, enquanto eu usei o título "*Transzendentalpragmatik*" numa tentativa de continuar um projecto de "transformação da filosofia transcendental" que propaguei pela primeira vez em 1973". Trecho original: "[...] Habermas used the title "*Universalpragmatik*" and kept close to social science and generative linguistics, whereas I used the title "*Transzendentalpragmatik*" in an attempt to continue a project of the "transformation of transcendental philosophy" which I first propagated in 1973."

[29] Trecho original: "Although they too had challenged the cultural and political continuities of restoration, the '58ers distanced themselves from the politics of the '68ers, whom Habermas at times demeaned as playing at revolution; the '68ers, in turn, denounced the '58ers for being too conservative."

cada comunidade política como fundamento para a legitimidade de suas leis. A universalidade, diante do risco do relativismo, é uma categoria muito cara para ser descartada, visto que é fundamental para a validade dos enunciados bem como para a normatividade das ações (FREITAG; ROUANET, 1993).

Não obstante, em que pese a relação entre relativismo e verdade, cumpre ressaltar o contexto da filosofia analítica a partir do qual Richard Rorty desenvolve suas reflexões, visto que há uma influência direta na posição habermasiana a respeito do tema. Para Donald Davidson, a teoria da verdade depende de uma "triangulação" de elementos subjetivos, intersubjetivos e objetivos, isto é, não basta a compreensão de normas postas socialmente para que ocorra o entendimento. Como aponta Davidson (1994, p. 10, grifos nossos):

> Também me parece importante enfatizar que grande parte da compreensão bem-sucedida ocorre sem depender de práticas comuns previamente aprendidas, pois reconhecer isso nos ajuda a avaliar até que ponto a compreensão, mesmo do significado literal das declarações de um falante, depende da **partilha de informação geral e da familiaridade com instituições não linguísticas (um "modo de vida")**.[30]

O recurso à terminologia wittgensteiniana dos "modos de vida" reintroduz na teoria da significação a problemática a respeito de como a verdade e o entendimento dependem de práticas da vida comum, isto é, fora do campo de uma teoria da linguagem. A própria concepção de norma, nesse sentido, adquire um sentido diverso já que a "a norma é relevante não porque seja uma prática ou convenção partilhada, mas porque conformar-se com ela resulta em compreensão."[31].

Davidson ao reiterar que "não existe tal coisa como uma linguagem"[32] (DAVIDSON, 1994, p. 1) está sustentando que não existe linguagem no sentido que alguns filósofos empregam a esse termo, qual seja, tal como um conjunto de teorias e normas sintáticas, semânticas e fonéticas bem estruturado e de caráter fundamental. O

[30] Trecho original: "It also seems to me important to emphasize that much successful communing goes on that does not depend on previously learned common practices, for recognizing this helps us appreciate the extent to which understanding, even of the literal meaning of a speaker's utterances, depends on shared general information and familiarity with non-linguistic institutions (a 'way of life')."
[31] Trecho original: "[…] norm is relevant not because it is a shared practice or convention, but because conforming to it results in under- standing."
[32] Trecho original: "There is no such a thing as a language."

recurso às normas, nesse sentido, não implicaria uma saída fácil para o problema da significação, seria necessário, antes, uma abertura à objetividade.

Nesse momento, para uma teoria mais robusta da verdade é articulada por Davidson da seguinte maneira:

> As induções naturais falhadas podem agora ser consideradas como revelando uma diferença entre acertar e errar, continuar como antes, ou desviar-se, tendo uma compreensão dos conceitos de verdade e falsidade. **A compreensão do conceito de verdade, da distinção entre pensar que algo é assim e ser assim, depende da norma que só pode ser fornecida pela comunicação interpessoal; e, claro, a comunicação interpessoal e, de fato, a posse de qualquer atitude proposicional, depende da compreensão do conceito de objetivo verdade**. (DAVIDSON, 1994, p. 15, grifos nossos)[33]

Contudo, o problema reside justamente no recurso à objetividade e à indução utilizado por Davidson. Em Richard Rorty, a objetividade é analisada criticamente a partir dos pressupostos da crítica de Wilfrid Sellars ao mito do dado. Daí decorre que a abertura à objetividade só pode ser entendida em termos intencionais e semânticos, algo que Davidson já sugere em seu texto e que é reforçado por Marcelo Maroldi que conclui a análise da crítica sellarsiana nos seguintes termos: "nada pode ser admitido como possuindo um valor epistêmico intrinsicamente dado ao sujeito" (MAROLDI, 2016, p. 401). As consequências desse debate, assim, remontam ao ceticismo e requerem que repensemos o "sentido forte" atribuído à verdade.

A superação, ou melhor, o uso acautelatório do sentido "forte" da verdade, dessa maneira, faz com que o contextualismo se desdobre em uma moral comunitarista, desde o ponto de vista de Habermas, segundo a qual as práticas da comunidade política particular servem de "regras" para os integrantes. Para essa visão, portanto, a verdade é igualada à "afirmabilidade justificada" (HABERMAS, 2005, p. 181). Torna-se impossível, desta maneira, distinguir as crenças verdadeiras das falsas, o saber do acreditar, o convencer do persuadir e daí por diante. Devido a essa problemática, Richard Rorty busca sustentar que deve haver princípios de concordância voluntária e

[33] Trecho original: "Failed natural inductions can now be taken as revealing a difference between getting it right and getting it wrong, going on as before, or deviating, having a grasp of the concepts of truth and falsity. A grasp of the concept of truth, of the distinction between thinking something is so and its being so, depends on the norm that can be provided only by interpersonal communication; and of course interpersonal communication, and, indeed, the possession of any propositional attitude, depends on a grasp of the concept of objective truth."

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

de discordância tolerante para que ocorra um balizamento de uma sociedade liberal com vistas ao fim do sofrimento humano.

Ao sumarizar o posicionamento de Habermas no diálogo com Rorty nessa matéria, Franca D'Agostini sugere que o estadunidense:

> [...] parece temer mesmo a tranquila suposição de um mundo comum objetivo, suposição que sempre está implicada em nosso uso efetivo de qualquer linguagem, já seja culpada de 'objetivismo'. Além disso, 'algumas culturas se exercitaram mais do que outras em tomar distância de si próprias', e todas as línguas oferecem a possibilidade de distinguir entre o que é verdade e o que retemos como verdade. **As razões antiteóricas do contextualismo de Rorty substancialmente não subsistem**. A possibilidade do acordo linguístico e a nossa capacidade de distinguir relativamente entre níveis de predicação e também de tomar (relativamente) distância de nós mesmos demonstram que é de todo legítima, e não 'antissocial' ou latentemente "etnocêntrica", uma ideia de razão situada que aja nos contextos particulares, mas que seja ao mesmo tempo independente do contexto. **Nenhuma forma de 'objetivismo', nenhuma racionalidade 'anti-social' ou latentemente "etnocêntrica" parece seguir desses pressupostos pragmáticos**." (D'AGOSTINI, 2003, p. 507, grifos nossos).

A "virada pragmatista", tal como lida por Habermas, com efeito, parece superar alguns dos limites colocados pelo contextualismo de base cética. Como "nas práticas do dia a dia, não podemos usar a linguagem sem *agir*" (HABERMAS, 2005, p. 185, grifos do autor), um realismo mitigado[34] deve ser adicionado ao nominalismo radical da crítica de Rorty para que seja possível compreender os atos de fala em seus níveis mais básicos.

Em vista disso, constata-se que os efeitos pragmáticos da verdade operam em uma linha bifronte que os situam entre a "certeza comportamental" e a "afirmabilidade discursivamente justificada" (HABERMAS, 2005, p. 191). A verdade, desse modo, serve de "conceito-limite" para a prática cotidiana, no mesmo sentido que orienta práticas discursivas progressivamente mais amplas e direcionadas para públicos cada vez mais diversos. Como assevera Habermas (2005, p. 194): "enquanto nas práticas

[34] A esse respeito, cumpre ressaltar que Habermas descreve esse realismo como não-representacionista, é o que o autor aponta em: "Decerto concordo com Putnam quando diz que não existe uma linguagem do mundo - um livro da natureza que se imporia aos nossos espíritos. Só existem as linguagens que inventamos a partir de diversos pontos de vista. E, dependendo das linguagens teóricas que escolhemos, pode haver descrições diferentes capazes de se referir, porém, às mesmas coisas. Assim, o mundo não deve ser concebido como a totalidade dos fatos dependentes da linguagem, mas como a totalidade dos objetos. A esse conceito semântico do mundo como um sistema de referências possíveis corresponde o conceito epistemológico do mundo como a totalidade dos constrangimentos que se impõem implicitamente sobre as diversas maneiras pelas quais podemos vir a saber o que está acontecendo no próprio mundo." (HABERMAS, 2007, p. 58).

cotidianas as ‘verdades’ escoram certezas comportamentais, nos discursos elas oferecem o ponto de referência para alegações de verdade que são, em princípio, falíveis.”.

A relação entre comportamento e justificação, destarte, depende da maneira como se problematiza a verdade dos enunciados. Desde o início da enunciação, contudo, já são reais, ainda que apenas potencialmente existentes, as condições necessárias para a problematização das asserções e ações. Por esse motivo: “o processo de justificação pode ser guiado por uma noção de verdade que *transcende a justificação*, embora seja *sempre já operativamente efetiva no campo da ação*.” (HABERMAS, 2005, p. 205, grifos do autor).

Desse modo, o caráter epistêmico da verdade em um sentido pragmático reside no uso não meramente situacional da linguagem, mas naquele possibilitado pela disposição dos atores para a argumentação em contextos cada vez mais amplos (FREITAG; ROUANET, 1993). Nessa esteira, a “idealização das condições de justificação” (HABERMAS, 2005, p. 194) é o mecanismo crítico que possibilita aos atores do discurso a mensuração da validade dos próprios parâmetros de ação.

Portanto, a relação entre a “situação ideal de fala” e a verdade incondicional implícita no discurso pré-teórico é de natureza normativa. O trabalho em desvendar as condições universais do discurso, tal como proposto por Habermas a partir dos anos 1970, elucida as dinâmicas pelas quais o pensar e o agir são engajados, tal como apontam Bárbara Freitag e Sérgio Paulo Rouanet (1993, p. 18, grifos do autor):

> a afirmação, problematizada, é debatida num ***discurso teórico***; a norma, problematizada, é debatida num ***discurso prático***. [...] A afirmação é considerada verdadeira (ou falsa) quando o discurso teórico conduzir a um consenso quanto à sua verdade ou falsidade; a norma é considerada legítima (ou ilegítima) quando o discurso prático desembocar num (*sic.)* consenso quanto a tal legitimidade ou ilegitimidade. Como se verifica, o conceito de justificação discursiva elimina o abismo entre questões teóricas e questões normativas, que desde Hume mas especialmente em Weber e nos positivistas modernos considera unicamente as proposições descritivas como suscetíveis de validação; as pro- posições prescritivas, ou relativas a valores, pertencem à esfera da mera opinião, e não são, a rigor, nem verdadeiras nem falsas.

O deslinde de a problemática acerca da verdade recair em uma questão normativa não é por acaso. Longe de significar um retorno positivista acrítico a Weber, Habermas compreende a noção de normatividade como uma relação de tensão entre a

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

própria imanência da norma e "a transcendência de sua legitimação" (NOBRE, 2008, p. 28).

Diante disso, as verdades pragmáticas, categorizadas a partir das expectativas de validade (*Geltungsansprüche*), não só dependem de um conceito de normatividade como são o horizonte crítico que possibilita a ação política. Em outro sentido, ao invés do abandono de pressupostos de universalidade ser uma atitude antiplatônica construtiva, ele recai na fuga do sujeito da condição de participante do discurso. Habermas, em diálogo com Rorty, aponta que "a virada pragmática deveria substituir o modelo representacionista do conhecimento por um modelo de comunicação, que põe a bem-sucedida mútua compreensão (*Verständigung*), intersubjetiva no lugar de uma objetividade quimérica da experiência. É, entretanto, exatamente essa dimensão intersubjetiva que é, por sua vez, bloqueada, numa descrição objetivante dos processos de cooperação e comunicação, que podem ser apreendidos, como tal, somente da perspectiva dos participantes." (HABERMAS, 2005, p. 211).

A reorientação intersubjetiva proposta pela virada pragmática, posteriormente, servirá de influência ao conjunto de conceitos trabalhados por Habermas em *Facticidade e Validade* (HABERMAS, 2020). Para tanto, Habermas buscou suprir o déficit democrático da teoria crítica a partir do contato com os pensadores pragmatistas, especialmente John Dewey (SPECTER, 2011), e filósofos do direito como Ronald Dworkin e Robert Alexy.

Conclui-se o primeiro momento do presente trabalho, com efeito, ao se abrir um novo conjunto de questões, dentre elas a principal é: se o direito, como "*medium* transformador entre poder comunicativo e poder burocrático" (NOBRE, 2008, p. 27), pressupõe a normatividade das verdades pragmáticas, como ficam as minorias factualmente excluídas dos processos de justificação discursiva das normas? Diante desse cenário, as tensões entre coerção e legitimidade se afloram e o caráter de validade das verdades pragmáticas passa a ser problematizado.

DISCURSO E DIREITO: A PRAGMÁTICA DAS NORMAS DE INCLUSÃO

A tematização da exclusão social pode engajar saídas pela ação estratégica na esfera política – governamental e econômica – ou pela ação comunicativa pela atuação

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

no mundo da vida no sentido de ampliação das condições discursivas. O enfoque na ação comunicativa não pode ignorar a contraface estratégica do enfretamento à exclusão, pois

> ao lado da argumentação comunicativa, a ação estratégica continua sendo necessária: aquela que visa, não ao entendimento mútuo, mas à competição pelo poder, travada entre grupos cujos interesses são tão antagônicos que não estão dadas as condições para uma tematização discursiva. Mas, o objetivo tendencial de uma ação política desse tipo deveria ser o advento de um estado de coisas tal que todos os interessados possam, finalmente, participar de contextos discursivos (FREITAG; ROUANET, 1993, p. 22).

O enfrentamento da exclusão social, assim, se realiza na luta pelo reconhecimento em suas dimensões jurídicas, políticas e procedimentais. A dinâmica de diálogo com as instituições frente aos antagonismos concretos de discriminação, desse modo, emerge da relação de cooriginariedade entre direitos humanos e soberania popular (HABERMAS, 2013). Como aponta Georg Lohmman a esse respeito, "os direitos humanos possibilitam os direitos políticos de participação, a formação democrática da vontade, mas eles também simultaneamente limitam-nos. Possibilidade e limitação não estão, como sugere o antagonismo inicial entre interpretação liberal e republicana, uma contra a outra, mas ligadas uma à outra. Essa ligação torna-se mais clara, se a entendemos como autoligação constitucional da democracia em respeito aos direitos humanos." (LOHMANN, 2013, p. 97)

É nessa direção que a teoria reconstrutiva do direito parte para a elaboração conceitual da intersubjetividade como categoria central do surgimento de direitos subjetivos. Como assevera Habermas (2020, p. 135, grifos nossos):

> **direitos subjetivos não se referem conceitualmente a indivíduos atomizados e alienados**, que se enfrentam possessivamente uns contra os outros. Pelo contrário, eles pressupõem, como elementos da ordem jurídica, a colaboração de sujeitos que se reconhecem de forma mútua em seus direitos deveres, reciprocamente referidos uns aos outros, como sujeitos de direito livres e iguais. **Esse reconhecimento recíproco** é constitutivo para uma ordem jurídica, da qual derivam direitos subjetivos reclamáveis judicialmente.

A noção de sujeito de direito, assim, não parte de um paradigma liberal clássico, mas é fruto de um processo de destranscendentalização (HABERMAS, 2002).

O reconhecimento mútuo ao qual se refere Habermas é a condição central para a superação da exclusão social por meio da atuação direta nas instituições jurídicas de

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

uma comunidade política dada. A inclusão, desse modo, é entendida juridicamente como um procedimento de reconhecimento de diferenças que parte dos próprios sujeitos como autores das normas de inclusão. Em associação à importância de os sujeitos excluídos serem engajados nos procedimentos normativos de inclusão,

> o aspecto da legitimidade só pode ser desenvolvido adequadamente com base no conceito de autonomia e de democracia, com base na possibilidade de que os *destinatários* das normas do direito se vejam também como *autores* dessas normas, conforme certos procedimentos discursivos presentes nos âmbitos da legislação assim como da esfera pública em geral. Nessa medida, **o direito se liga internamente à capacidade integradora da ação comunicativa**, ao mesmo tempo em que a exonera até certo ponto da realização fática de processos de coordenação da ação. (REPA, 2008, p. 64, grifos nossos).

É fundamental, nesse momento, desenvolver a noção de procedimento como algo que

> é simultaneamente a **base** e a **garantia** das condições necessárias para que os cidadãos possam exercer suas liberdades comunicativas e chegar ao entendimento em um Estado Democrático de Direito. O procedimento, para Habermas, é "formal", mas não em oposição a conteúdos determinados, de que ele seria a "abstração", ou em relação aos quais ele seria "vazio", mas o processo capaz de permitir o surgimento do maior número possível de vozes, de alternativas de ação e de formas de vida, garantindo seu direito de expressão e de participação. **Ele é formal também no sentido de que o processo de deliberação política não pode ser orientado por nenhuma forma de vida determinada, por nenhum modelo concreto do que deva ser a sociedade ou os cidadãos que vivem em um Estado Democrático de Direito**. (NOBRE, 2008, p. 34, grifos nossos).

A condição de pessoa jurídica, nesse contexto, é atribuída aos sujeitos mediante um conjunto de direitos que se organizam em três categorias, quais sejam: "(1) Direitos fundamentais resultantes da configuração politicamente autônoma do *direito à maior medida possível de iguais liberdades subjetivas de ação*. Esses direitos exigem como correlatos necessários: (2) Direitos fundamentais resultantes da configuração politicamente autônoma do *status de membro* em uma associação voluntária de parceiros do direito; (3) Direitos fundamentais que resultam imediatamente da *exigibilidade* de direitos e da configuração politicamente autônoma da *proteção jurídica* individual" (HABERMAS, 2020, p. 172).

No contato da teoria do discurso e a reconstrução do direito, o conjunto de direitos fundamentais (2) destaca a importância do *status de membro* para os sujeitos integrados na comunidade política em questão. A inclusão de minorias sociais a um

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

sistema jurídico estabelecido, assim, perpassa a garantia da igualdade de direitos de ação; pertencimento político e proteção jurídica individual. Luiz Repa, quanto ao papel da normatividade do direito positivo nesse campo, aponta que "as normas jurídicas propiciam a disposição para a sua obediência devido a esse duplo caráter: coerção **fática** e **validade legítima**. Ao mesmo tempo, elas põem à disposição dos seus destinatários o enfoque tanto da ação estratégica como o da ação comunicativa." (REPA, 2008, p. 64, grifos nossos).

Na parte final de *Facticidade de Validade*, Habermas reitera que, a exemplo das lutas feministas pela concretização da igualdade jurídica:

> nenhuma regulação, ainda que sensível ao contexto, poderá concretizar *adequadamente* o igual direito à configuração autônoma da vida privada se, ao mesmo tempo, **não fortalecer a posição das mulheres na esfera pública política**, promovendo com isso sua participação naquelas comunicações políticas em que podem ser esclarecidos os aspectos relevantes a um tratamento igualitário. (HABERMAS, 2020, p. 540, grifos nossos).

Na mesma linha, a aprovação da união estável para pessoas do mesmo gênero na ADPF nª 132/RJ de 2011 representa um avanço sensível das formas de interação entre mundo dos sistemas e mundo da vida. O direito, nessa relação, se apresenta como uma ferramenta de emancipação e sujeição simultaneamente, já que articula poder burocrático e poder comunicativo. Por esse motivo, as lutas pelo reconhecimento são encampadas em uma fronteira flexível, espaço de transição do conflito ao consenso. Nesse sentido aponta Luiz Repa para quem, em matéria jurídico-normativa, "os critérios que podem medir progressos e retrocessos, ganhos e perdas de emancipação, vão depender daquele conceito de **autonomia** que permite pensar **os destinatários dos direitos como seus autores**" (REPA, 2008, p. 70, grifos nossos).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As lutas por reconhecimento encabeçadas pelas minorias excluídas, assim, mostram que as políticas de equiparação normativa devem partir da natureza simultaneamente pública e privada da autonomia jurídica. A reconstrução procedimental do direito, destarte, é o horizonte de ação possível para a inclusão efetiva dos sujeitos subalternizados e minorias sociais.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

Por fim, é a "verdade" dos princípios orientadores dessa reconstrução que permite a disposição programática para a ação nas normas de inclusão. Se fosse impossível distinguir crenças verdadeiras e falsas nesse contexto, a atuação positiva do estado diante das lutas por reconhecimento ficaria bloqueada. Nessa situação, uma posição cética quanto à validade dos direitos de igualdade protegerem homens e mulheres igualmente, por exemplo, poderiam acarretar posições conservadoras e, no limite, reacionárias. As saídas para tais formas de opressão, em Rorty, tais como o princípio da concordância voluntária e da discordância tolerante demonstram que, de um modo ou de outro, é necessário recair em uma linguagem principiológica, quando não evidentemente normativa, para que seja factível pensarmos e agirmos em termos de um programa para sociedades radicalmente democráticas.

REFERÊNCIAS

APEL, Karl-Otto. Regarding the relationship of morality, law and democracy: on Habermas's Philosophy of Law (1992) from a transcendental-pragmatic point of view. *In*: ABOULAFIA, Mitchell; BOOKMAN, Mayra; KEMP, Catherine. **Habermas and Pragmatism**. London; New York: Routledge, 2002.

D'AGOSTINI, F. **Analíticos e continentais: guia à filosofia dos últimos trinta anos**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003.

DAVIDSON, Donald. The social aspect of language. *In:* McGUINNESS, Brian; OLIVERI, Gianluigi (Org.). **The Philosophy of Michael Dummett**. Bonston: Springer, 1994, p. 1-17.

DOMINGUES, I. **O continente e a ilha: duas vias da filosofia contemporânea**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

FREITAG, Bárbara; ROUANET, Sérgio Paulo. "Introdução". *In:* FREITAG, Bárbara; ROUANET, Sérgio Paulo (Orgs). **Habermas – Sociologia**. São Paulo: Ática, 1993.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. Barueri: Editora Atlas, 2017.

HABERMAS, J. **O discurso filosófico da modernidade**, 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HABERMAS, Jürgen. **Agir comunicativo e razão destranscendentalizada.** Trad. Lucia Aragão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica.

HABERMAS, J. A virada pragmática de Richard Rorty: contextualismo, razão e naturalização. *In:* SOUZA, Crisóstomo (Org.). **Filosofia, racionalidade, democracia:** Os debates Rorty & Habermas. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

HABERMAS, J. **A ética da discussão e a questão da verdade**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

HABERMAS, J. Sobre a legitimação baseada nos direitos humanos. **civilistica.com**,v. 2, n. 1, p. 1–18, 2013.

HABERMAS, J. **Facticidade e validade**. 1ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2020.

LOHMANN, G. As Definições Teóricas de Direitos Humanos de Jürgen Habermas – O Princípio Legal e as Correções Morais. **Trans/Form/Ação: Revista de Filosofia**, v. 36, n. 1, p. 87–102, 2013.

MAROLDI, Marcelo Masson. O mito do dado e a epistemologia de Sellars. **Griot : Revista de Filosofia**, *[S. l.]*, v. 14, n. 2, p. 393–409, 2016. DOI: 10.31977/grirfi.v14i2.706. Disponível em: https://periodicos.ufrb.edu.br/index.php/griot/article/view/706. Acesso em: 25 maio. 2024.

MASCARO, Alysson. **Filosofia do Direito**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2016.

NOBRE, M.; REPA, L. Reconstruindo Habermas: etapas e sentido de um percurso. *In:* NOBRE, M.; REPA, L. (Eds.). **Habermas e a reconstrução: sobre a categoria central da teoria crítica habermasiana:** contribuições para uma teoria discursiva do direito e da democracia. 1ª ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 13–43.

NOBRE, M. "Introdução". *In*: NOBRE, M. e TERRA, R. (orgs.). **Direito e democracia: um guia de leitura de Habermas**. São Paulo: Malheiros, 2008.

REPA, L. Direito e teoria da ação comunicativa. *In*: NOBRE, M. e TERRA, R. (orgs.). **Direito e democracia: um guia de leitura de Habermas**. São Paulo: Malheiros, 2008.

RORTY, Richard. **A filosofia e o espelho da natureza**. Trad. Antônio Trânsito. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

RORTY, R. Verdade, universalidade e política democrática: justificação, contexto, racionalidade e pragmatismo. *In:* SOUZA, Crisóstomo (Org.). **Filosofia, racionalidade, democracia:** Os debates Rorty & Habermas. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

SOUZA, Crisóstomo (Org.). **Filosofia, racionalidade, democracia:** Os debates Rorty & Habermas. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

SPECTER, M. G. **Habermas: an intellectual biography**. 1ª ed. New York: Cambrige University Press, 2011.

2024 – Ano X – Volume X – Número XXVII ISSN – 2358-7482

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica.

Recebido em: 06/02/2024
Aprovado em: 06/05/2024
Publicado em: 12/07/2024

O QUE POSSIBILITA ENSINAR A ALGUÉM USAR UMA PALAVRA

WHAT CAN YOU TEACH SOMEONE USE A WORD?

KIO EBLIGAS INSTRUI AL IU KIEL UZI VORTON

Francisco Renato Tavares[35]

Resumo
Nas *Investigações Filosóficas*, Wittgenstein expande nossa compreensão do que seja a linguagem e mostra que a mesma é uma atividade contextualizada em práticas compartilhadas pelos usuários da linguagem e não numa associação entre ela e referência extralinguística. A definição ostensiva, que pretende determinar o significado linguístico por uma associação entre linguagem e mundo, só é possível por causa de um contexto de práticas compartilhadas pelos usuários da linguagem, não pela associação entre os elementos linguísticos e os referentes do mundo. Este trabalho, fundamentado nas ideias de Wittgenstein, desenvolvidas nas *Investigações*, por meio de uma revisão bibliográfica, explora quais são os pressupostos que possibilitam o ensino e a aprendizagem da linguagem, observando o caso específico do ensino ostensivo de uma palavra. Esperamos esclarecer o que precisa acontecer para que seja possível a atividade do ensino de uma palavra a alguém, pois pensamos que ensino e aprendizagem só são possíveis porque quem ensina e quem aprende compartilha um contexto de práticas estabelecidas que possibilita, por exemplo, saber como se usa uma palavra.
Palavras-chave: Linguagem. Definição Ostensiva. Ensino. Aprendizagem.

Abstract
In Philosophical Investigations, Wittgenstein expands our understanding of what language is and shows that it is an activity contextualized in practices shared by language users and not in association between it and extralinguistic reference. The ostensive definition, which aims to determine linguistic meaning through an association between language and the world, is only possible because of a context of practices shared by language users, not because of the association between linguistic elements and referents of the world. This work, based on Wittgenstein's ideas, developed in Investigations, through a bibliographical review, explores what are the assumptions that enable the teaching and learning of language, observing the specific case of the

[35] Graduação em Filosofia pela Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia (2007), Especialização em Docência com Ênfase na Educação Básica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (2020), Mestrado em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (2013) e Doutorado em Filosofia pela Universidade Federal de São Paulo (2019). Professor EBTT no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, campus Formiga. E-mail: renato.tavares@ifmg.edu.br

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

ostensive teaching of a word. We hope to clarify what needs to happen for the activity of teaching someone a word to be possible, as we think that teaching and learning are only possible because those who teach and those who learn share a context of established practices that makes it possible, for example, to know how to use a word.
Keywords: Language. Ostensive Definition. Teaching. Learning.

Resumo
En siaj “Filozofiaj Esploroj”, Wittgenstein vastigas nian komprenon pri kio estas lingvo, kaj elmontras ke ĝi estas agado kuntekstigita en praktikoj kundividitaj de lingvouzantoj kaj ne en ia asocio inter ĝi kaj eksterlingva referenco. La ŝajna difino, kiu celas determini lingvan signifon per asocio inter lingvo kaj mondo, eblas nur pro kunteksto de praktikoj kunhavataj de lingvouzantoj, ne pro asocio inter lingvaj elementoj kaj referencintoj de la mondo. Tiu ĉi verko, bazita sur la ideoj de Wittgenstein, disvolvita en la “Esploroj” esploras, per bibliografia recenzo, kiuj estas la supozoj kiuj ebligas la instruadon kaj lernadon de lingvo, observante la specifan kazon de la ŝajna instruado de vorto. Ni esperas klarigi, kio devas okazi, por ke tiu agado instrui al iu vorton estu ebla, ĉar ni opinias, ke instruado kaj lernado estas eblaj nur ĉar tiuj, kiuj instruas, kaj tiuj, kiuj lernas, dividas kuntekston de establitaj praktikoj, kiu ebligas, ekzemple, scii kiel uzi vorton.
Ŝlosilvortoj: Lingvo. Ŝajna Difino. Instruado. Lernado.

INTRODUÇÃO

Nas *Investigações Filosóficas* (IF), Wittgenstein apresenta uma nova forma de compreender a linguagem que é comparada a atividade de jogar. Ele diz (IF 7, 23) que como são muitos os tipos de jogos, da mesma forma são muitas as possibilidades de uso da linguagem, e não apenas uma única forma, aquela que pensa a mesma associada ao mundo, as expressões linguísticas associadas aos constituintes do mundo. Nessa obra, Wittgenstein mostra que o uso das palavras, ou das frases, não pode ser pensado como uma associação entre expressões linguísticas e referências extralinguísticas que determinariam o significado das mesmas, pois segundo ele, a linguagem só pode ser compreendida como uma atividade contextualizada em práticas compartilhadas que possibilitam o uso das diferentes formas de expressões linguísticas.

Neste trabalho, tendo como referência a imagem da linguagem apresentada por Wittgenstein, nas *Investigações*, iremos explorar quais seriam os pressupostos, ou as condições, que tornam possíveis o ato de ensinar e de aprender. Para esclarecer esses dois conceitos importantes para a Educação, para a Filosofia da Educação, tomaremos como exemplo, o caso da definição e do ensino ostensivo de uma palavra. Para tanto, mostraremos em que consiste a definição ostensiva e como é possível o ensino

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

ostensivo de uma palavra definida ostensivamente. Queremos esclarecer como podemos dizer que alguém aprende a utilizar uma palavra ensinada na forma ostensiva.

LINGUAGEM E JOGOS DE LINGUAGEM

Uma forma comum de se pensar o uso significativo da linguagem, o significado das frases e das palavras, é pensar o que seria associado àquela expressão linguística, que determinaria o significado preciso da mesma. Por exemplo, quando pensamos o significado de uma palavra como ‘maçã’, pensamos que ele é determinado por um objeto, a saber uma fruta, que conhecemos por maçã. Parte significativa da Filosofia, de Platão ao *Tractatus* de Wittgenstein, pensava a linguagem nessa forma, por isso, a linguagem seria determinada pelo mundo. O significado preciso de uma palavra, ou de uma frase, seria a referência extralinguística encontrada no mundo que seria associada à expressão utilizada para que a mesma tenha um significado determinado.

Nas *Investigações*, essa forma de compreender a linguagem é chamada de imagem agostiniana e é exemplificada por Wittgenstein, no primeiro parágrafo, com uma citação das *Confissões* em que Agostinho recorda seu aprendizado da linguagem na infância. Segundo ele (IF 1),

> Quando os adultos nomeavam um objeto qualquer voltando-se para ele, eu o percebia e compreendia que o objeto era designado pelos sons que proferiam, uma vez que queriam chamar a atenção para ele.

No primeiro parágrafo das *Investigações*, Wittgenstein sintetiza a forma como essa determinada imagem compreende a linguagem. Segundo ele,

> Nestas palavras temos, ao que parece, uma determinada imagem da essência da linguagem humana, a saber: as palavras da linguagem denominam objetos – as sentenças são os liames de tais denominações. Nesta imagem da linguagem encontramos as raízes da ideia: toda palavra tem um significado. Este significado é atribuído à palavra. Ele é o objeto que a palavra designa. (IF 1)

Ainda no primeiro parágrafo das *Investigações*, Wittgenstein avança para além da imagem agostiniana ao chamar a atenção para o quanto é limitada essa forma de pensar a linguagem. Na sequência do primeiro parágrafo, ele sugere um exemplo de uso de uma expressão linguística no contexto de uma feira. Para tanto, ele usa a expressão

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

'cinco maçãs vermelhas', e mostra que se fosse pensada segundo a imagem agostiniana, essa expressão poderia ter seu significado determinado pelas referências das palavras 'cinco', 'maçãs', 'vermelhas'. No entanto, Wittgenstein ressalta que nesse contexto de uso, mais importante que buscar o significado que seria associado às palavras é a ação contextualizada que a expressão linguística proporciona.

Ao final do primeiro parágrafo, Wittgenstein realiza importantes considerações que nos permitem compreender a linguagem diferente da forma como a imagem agostiniana pensa. Ao mostrar como 'cinco maçãs vermelhas' pode ser utilizada no contexto da feira, ele observa,

> – Da mesma forma, operamos com palavras. – "Como ele sabe onde e como deve procurar a palavra 'vermelho' e o que tem que fazer com a palavra 'cinco'?" – Ora, suponho que ele aja conforme descrevi. As explicações encontram um fim em algum lugar. – Qual é o significado da palavra 'cinco'? – Aqui não se falou disso mas somente de como a palavra 'cinco' é usada. (IF 1)

Se levarmos em consideração essas observações, poderíamos pensar nesse contexto que, se alguém, seguindo as sugestões de Wittgenstein, for à feira com um papel em que está escrito 'cinco maçãs vermelhas', irá desenvolver ações práticas, independente de possíveis correlações entre as diferentes expressões linguísticas com algo extralinguístico, as supostas referências, que determinariam o significado preciso dessas expressões. Quando levamos a sério essas observações de Wittgenstein sobre a prática de uso da linguagem que possibilita a ação na feira, nós precisamos compreender que o uso da linguagem engendrou ações práticas. As ações não foram determinadas por causa da associação entre 'cinco maçãs vermelhas' e as supostas referências que seriam associadas às mesmas.

Nesse primeiro parágrafo das *Investigações*, Wittgenstein chama a atenção para todo um contexto que torna possível a atividade linguística e todas as outras atividades práticas dependentes dela. Por isso, Baker & Hacker (2005) sugerem que as diferentes expressões linguísticas, precisam ser pensadas não a partir de uma associação entre as mesmas e as referências que determinariam o significado, mas como ferramentas dependentes de um contexto público de uso, como expressão de uma cultura específica ou de uma forma de vida.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

> We should conceive of words not as names of entities of various logical kinds, but as tools with a variety of quite diferente uses. A language is a public, rule-governed practice, partly constitutive of the form of life and culture of its speakers[36] (BAKER & HACKER, 2005, I, p. 15)

Por isso, para se contrapor à imagem agostiniana da linguagem, Wittgenstein utiliza a expressão jogos de linguagem (IF 7, 23) que, dentre muitas possibilidades, sugere que não podemos pensar a linguagem como necessariamente determinada por referência extralinguística que precisaria o significado das diferentes expressões. Pelo contrário, pelos jogos de linguagem, pela imagem dos jogos de linguagem, percebemos que como são muitos os tipos de jogos, também são muitos os usos possíveis da linguagem. Segundo ele,

> A expressão "jogo de linguagem" deve salientar aqui que falar uma língua é parte de uma atividade ou de uma forma de vida (...). É interessante comparar a variedade de instrumentos da linguagem e seus modos de aplicação, a variedade de espécies de palavras e de frases com o que os lógicos disseram sobre a estrutura da linguagem. (IF 23)

Por isso, nesses primeiros parágrafos das *Investigações*, Wittgenstein expande nossa forma de ver, de compreender a linguagem. Para além de uma única forma, que pressupõe a atividade linguística como determinada por uma associação entre linguagem e mundo, entre as diversas expressões linguísticas e referências extralinguísticas, precisamos expandir nosso horizonte e observar a linguagem na prática, as diversas expressões linguísticas são ferramentas variadas com diversas possibilidades que são dependentes de um contexto de práticas estabelecidas, ou formas de vida, que possibilitam muitas ações, como por exemplo, a ação ocorrida no contexto da feira.

[36] Devemos conceber as palavras não como nomes de entidades de vários tipos lógicos, mas como ferramentas com uma variedade de usos bastante diferentes. Uma língua é uma prática pública, governada por regras, parcialmente constitutiva da forma de vida e da cultura dos seus falantes.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

SOBRE A DEFINIÇÃO OSTENSIVA

A definição ostensiva consiste na tentativa de determinação do significado de uma expressão linguística qualquer, como por exemplo, uma palavra, por meio da associação entre a expressão definida ostensivamente e uma referência extralinguística que seria o significado preciso da palavra. Blackburn (1997, p. 91) diz que numa definição por ostensão é mostrado aquilo que se pretende definir ostensivamente por meio de um exemplar daquilo que é definido.

Dessa forma, podemos explorar essas ideias tendo em consideração que uma definição ostensiva utiliza um exemplar do mundo para determinar o significado preciso de uma expressão linguística. Podemos, por exemplo, utilizar a expressão ‘cinco maçãs vermelhas’ do primeiro parágrafo e tentar uma aproximação de como poderíamos definir ostensivamente essa expressão para sermos capazes de compreender o que ela significa e de utilizá-las em outras situações.

Um primeiro problema que teríamos que dar conta ao analisarmos a expressão ‘cinco maçãs vermelhas’ é especificar qual seria a referência que determinaria o significado preciso de cada uma das palavras. Por exemplo, precisaríamos esclarecer qual seria a referência que determinaria o significado de ‘cinco’: seria a quantidade de maçãs vermelhas? Em que ‘cinco’ na expressão ‘cinco maçãs vermelhas’ seria diferente de ‘cinco rosas vermelhas’? A natureza dos números é um problema clássico de Filosofia da Matemática, que não pretendemos explorar neste trabalho. Especificar se os números são reais, ou são ideais, ou são convencionais, são problemas dessa área.

Observemos, então, o caso específico da palavra ‘maçã’. Qual seria o significado preciso de ‘maçã’, definida ostensivamente, que possibilitaria o uso dessa palavra em diferentes situações? Como poderíamos dizer que alguém sabe usar precisamente a palavra ‘maçã’ conforme a forma como fora definida por ostensão? Alguém que utiliza a palavra ‘maçã’ na expressão ‘cinco maçãs vermelhas’ pensa exatamente na fruta que conhecemos por maçã, ao utilizar essa palavra num determinado contexto, ou em outra característica da fruta?

Ao utilizarmos ‘maçã’, numa determinada situação, poderíamos tomar um exemplar da fruta que conhecemos por maçã, e indicar a fruta que determinaria o significado da palavra ‘maçã’. Mais ainda, à semelhança agostiniana (IF 1), poderíamos

apontar para a referência e utilizar gestos, ou outras expressões, para fazer com que nosso interlocutor perceba que o objeto, o exemplar ou referência, é o significado determinado da palavra. Por fim, à semelhança agostiniana, mostrar para nosso interlocutor que 'o objeto era designado pelos sons que proferiam, uma vez que queriam chamar a atenção para ele' (IF 1).

Um dos problemas que se apresenta, nesse momento, é a necessidade de esclarecer como temos certeza de que alguém compreendeu da mesma forma que queríamos que ele compreendesse o significado de 'maçã'. Como saber se ele utiliza a palavra 'maçã' como pensamos que deve ser utilizada para representar um objeto. Poderíamos, por exemplo, tomar uma fruta, que seria a referência precisa que determinaria o significado daquilo que compreendemos por 'maçã' e indicarmos para ele, 'este é o significado de "maçã"'. Porém, alguns outros problemas permanecem: como sabemos que a pessoa percebeu a fruta como um todo e não alguma parte, ou a forma arredondada da maçã, ou sua maciez, ou inclusive sua cor? O próprio gesto de apontar para chamar a atenção apresenta outras dificuldades, pois não podemos ter certeza de que a pessoa olhou para a fruta conforme indicamos, ou por exemplo, fixou sua atenção na ponta do dedo. O ato de chamar a atenção por meio de gestos apresenta sérias dificuldades, pois podemos interpretar os gestos de muitas formas variadas, e não apenas de uma única forma.

Baker & Hacker (2005, I, p. 88), indicam que a definição ostensiva de uma palavra possui um papel normativo, pois guia o comportamento linguístico ao fornecer padrões para o uso de expressões cujo significado ela explica. Ela não significa a conexão entre linguagem e mundo, pois é uma norma, que estabelece regras para o uso de um termo, por isso, a definição ostensiva pode ser pensada como um exemplo paradigmático que indica um uso possível para uma palavra.

> Ostensive definitions have a *normative* role in language. They guide linguistic behaviour by providing standards of correctness for the use of the expressions whose meanings they explain[37] (BAKER & HACKER, 2005, I, p. 88).

[37] As definições ostensivas têm um papel normativo na linguagem. Eles orientam o comportamento linguístico, fornecendo padrões de correção para o uso das expressões cujos significados explicam.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

A definição ostensiva, então, seria um caso de uso de uma palavra em um contexto de práticas estabelecidas, por isso, alguns pressupostos são dados como certos para que ela seja possível. Por exemplo, o uso da palavra ‘maçã’, em ‘cinco maçãs vermelhas’ pressupõe um contexto prático, uma feira, no qual aquele que entrega o papel solicita ao feirante que traga um pedido, espera dele um tipo de ação. Esse uso contextualizado é diferente do uso de ‘maçã’ em uma definição do tipo ‘isto é uma maçã’ ao apontar para uma fruta. Esse último exemplo, que pressupõe outro contexto de práticas estabelecidas, não pode ser pensado como a determinação do significado pela associação entre a palavra e o referente, pois ‘maçã’ em ‘isto é uma maçã’, além de pressupor um contexto de práticas estabelecidas, pode ser interpretada de diferentes formas, como por exemplo, a cor da fruta, a forma arredondada, o estado de maturação da fruta.

Carvalho (2014, p. 172) diz que, nas *Investigações*, Wittgenstein,

> Em lugar de descrever a linguagem como uma estrutura aposta ao mundo com o qual constitui uma relação de significação, cada palavra ligada com aquilo que por meio dela se nomeia, a linguagem se apresenta para nós, nas Investigações, como prática: fazemos coisas com palavras, palavras são como ferramentas, a linguagem é uma prática, de tal modo que não se coloca como problema relacionar nome e objeto, mas compreender como esta prática se instaura, como aprendemos certos usos, como somos treinados para fazer coisas com palavras.

Por isso, buscar aquilo que seria a referência que determinaria o significado exato de uma palavra, mesmo que definida ostensivamente, pressupõe que tenhamos a capacidade de saber quais são usos possíveis para aquela palavra específica, ou seja, pressupõe que a linguagem já esteja em funcionamento. Por isso, o contexto de práticas (linguísticas) estabelecidas é o que torna possível a utilização da palavra numa forma específica. A ideia de uso determinado por uma referência extralinguística, como pode ser sugerido por quem define ostensivamente uma palavra, quando não pensado num contexto de práticas estabelecidas, pressupõe que haveria um evento mágico, de natureza mental, por exemplo, no uso da palavra. Essa forma de pensamento se depara com sérias dificuldades, algumas das quais já apresentadas, para justificar que alguém sabe usar significativamente uma palavra que foi definida ostensivamente.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

Medina (2002, p. 171) diz que as relações entre palavras e objetos são estabelecidas por meio da prática de uso da linguagem na qual temos de ser treinados para adquirirmos competências linguísticas. Essa prática é dependente do ambiente em que é exercida. Nessa visão, a linguagem é crucialmente dependente das contingências do mundo, da existência de certa uniformidade no ambiente, da existência de falantes que usam a linguagem, de formas regulares em suas interações com o ambiente e da capacidade de sermos treinados e de treinar outros nessas atividades regulares.

Por isso, o uso de uma palavra, como o uso de qualquer expressão linguística, só pode ser pensado a partir de práticas estabelecidas que são compartilhadas por aqueles que dominam uma das muitas técnicas de uso das mais variadas formas linguísticas. No caso da definição ostensiva, é preciso que os usuários da linguagem saibam como se utiliza a palavra naquele contexto específico, por isso, precisam estar familiarizados com as formas de uso da palavra. Quem ainda não está familiarizado com o uso da palavra, precisa ser introduzido à forma de uso para que possa saber utilizá-la num determinado contexto.

A definição ostensiva, portanto, é um caso paradigmático de uso contextualizado de uma palavra. Ela indica algumas formas para utilização de uma palavra, engendra comportamentos nos usuários da linguagem e não quer dizer que o significado preciso da palavra seja determinado por uma suposta conexão entre a mesma e uma referência, ou entre a linguagem e o mundo. A definição ostensiva não ocorre por causa de um evento mágico entre quem define uma palavra e quem aprende a usar a mesma numa forma específica. Pelo contrário, uma definição ostensiva é apenas o estabelecimento de uma forma de uso, um modelo de uso de uma palavra que só ocorre por causa de um contexto de práticas estabelecidas compartilhadas pelos usuários da linguagem. A definição ostensiva, portanto, significa o estabelecimento de algumas possibilidades de utilização de uma palavra num contexto específico.

SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM

O contexto de práticas estabelecidas, compartilhado pelos usuários da linguagem, pode ser pensado como o resultado de um processo de iniciação ao uso da linguagem. Por isso, num contexto específico, alguém pode aprender a utilizar uma

palavra na forma ostensiva. Para tanto, é preciso que haja alguém que saiba utilizar a palavra nessa forma específica e seja capaz de ensinar o uso da palavra a alguém que queira aprender a utilizar a palavra na forma ostensiva, após um processo de iniciação. O aprendizado do uso ostensivo de uma palavra, portanto, só pode ser pensado como o resultado de uma forma específica de ensino, ou seja, uma forma de iniciação ao uso da palavra.

Podemos ilustrar um possível ensino ostensivo de uso de uma palavra, num contexto de práticas estabelecidas, com o exemplo do primeiro parágrafo. Por exemplo, alguém poderia ensinar a utilização da palavra ‘maçã’, por meio de um ensino ostensivo, ao utilizar um exemplar da fruta maçã para iniciar alguém no uso da palavra ‘maçã’. Ressalta-se que dependendo do contexto, a prática no uso da palavra ‘maçã’ será diferente, pois o tipo de comportamento apreendido por aquele que aprendeu a usar a palavra ‘maçã’ no contexto da feira é diferente daquele que recebeu a instrução em outro contexto, como por exemplo, em uma sala de aula.

No final do quinto parágrafo, das *Investigações*, Wittgenstein observa que o ensino da linguagem não é uma explicação, mas um treinamento. Por isso, a possibilidade de uso de uma palavra só é possível após um treinamento que engendra nos usuários da linguagem comportamentos que tornam possíveis ações práticas nos mais variados contextos. No sexto parágrafo, Wittgenstein diz que crianças são educadas para executar atividades, para usar palavras e ‘para reagir dessa maneira às palavras dos outros’ (IF 6).

Dessa forma, o ensino do uso de uma palavra, mesmo o ensino ostensivo, significa um treinamento que introduz nos aprendizes uma forma de comportamento que possibilita uma ação prática específica. Por exemplo, quem aprende a usar ‘maçã’ no contexto de uma feira saberá trazer maçã a um comprador quando do uso da palavra. Uma criança que está aprendendo o nome das frutas saberá que ‘maçã’ é o nome que se dá a uma fruta que é diferente de laranja, mesmo que as duas frutas possuam a mesma forma arredondada.

Segundo Medina (2002, p. 156), durante o aprendizado nosso comportamento se torna estruturado normativamente, mas não determinado causalmente, ou seja, nós adquirimos a habilidade de aderir a comportamentos autorregulatórios. Por isso, para ele

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

(2002, p. 165), o processo de aprendizagem inicial é um processo de aquisição de autonomia, o que caracteriza esse processo é uma gradual mudança de responsabilidade e de autoridade, um desenvolvimento progressivo da regulação tendo os outros como referência para a própria auto regulação.

Portanto, o ensino da linguagem é um tipo de treinamento que introduz nos aprendizes comportamentos que possibilitam diversas práticas em diferentes contextos. A aprendizagem consiste na capacidade de dominar algumas técnicas que possibilitam o uso contextualizado da linguagem. Ressalta-se, ainda, que o ensino pressupõe um contexto de práticas estabelecidas (contexto escolar, por exemplo) e que a aprendizagem significa o domínio de algumas técnicas para o uso de uma palavra, o domínio de algumas normas que possibilitam nosso uso da linguagem, nossa ação no mundo.

Stickney (2005, p. 299) diz que a atenção ao domínio de técnicas mostra como nós adquirimos formas incorporadas de razão prática, hábitos estáveis de comportamentos, normas e certezas. Quem aprende passa a agir segundo uma norma independentemente, não necessitando mais de orientação daquele que ensina. Mais ainda, quem aprende é capaz de questionar algumas das normas apreendidas durante o aprendizado.

Por isso, o ensino pressupõe a capacidade do aprendiz adquirir o domínio de algumas normas que orientam sua ação contextualizada, que possibilitam o uso da linguagem nos mais diversos contextos a partir de uma base fundamental apreendida durante o treinamento. A aprendizagem pressupõe um contexto de práticas estabelecidas, ou seja, normas que permitem ao aprendiz se orientar na vida, possibilitam sua capacidade de saber usar a linguagem nos diversos contextos, capacitam o aprendiz a, inclusive, questionar algumas das normas apreendidas durante o aprendizado da linguagem.

Para Gottschalk (2013, p.671),

> Quando um professor de geometria ensina que “triângulo é um polígono fechado de três lados”, esta é uma regra que seguimos na matemática para aplicar o conceito de triângulo. Esta regra não descreve uma entidade ideal em um reino transcendente, apenas define o que é ser triângulo neste campo do conhecimento. É uma regra para o uso da palavra. Compreender o que é triângulo é saber seguir esta ou alguma outra regra de utilização da palavra “triângulo”.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

Portanto, o ensino ostensivo de uma palavra consiste na iniciação do aprendiz em uma forma contextualizada de uso da linguagem. A aprendizagem significa a capacidade do aprendiz dominar algumas técnicas para o uso da linguagem e ser capaz de seguir adiante a partir de uma base fundamental. Ensino e aprendizagem ocorrem em contextos de práticas estabelecidas que são compartilhadas por quem ensina e por quem aprende. Essas práticas estabelecidas possibilitam a iniciação em formas de usos da linguagem, o seguir utilizando a palavra aprendida, inclusive, para além do caso inicial como o da definição ostensiva.

> Ensinar, portanto, não diz respeito à transmissão de significados extralinguísticos, mas essencialmente pressupõe treinamento e apresentação de técnicas envolvidas com a linguagem, e aprender passa a ter um novo sentido: ser capaz de dominar estas técnicas e aplicá-las em novas situações. Neste sentido, compreender algo se aproxima do domínio de uma ou mais técnicas, independentemente da presença de um eventual estado mental, que seria característico de um determinado estágio de desenvolvimento (GOTTSCHALK, 2015, p. 311).

O ensino, portanto, pressupõe que sejamos capazes de apreender algumas técnicas para o uso da linguagem numa forma específica e que sejamos capazes de seguir adiante a partir de uma base fundamental, que orientam nossa prática de uso da linguagem em outras situações que não vivenciadas durante o aprendizado. O aprendizado consiste no domínio de algumas técnicas que orientam, mas não determinam, nosso uso da linguagem, possibilitam, por exemplo, que sejamos capazes de usar uma palavra ensinada ostensivamente para além das formas de uso às quais fomos apresentados durante o ensino.

Stickney (2005, p. 303-304) diz que Wittgenstein nos deixa com a imagem do ser humano como um animal sociolinguístico, que incorpora as regras como se fossem os passos de uma dança social, internalizando os padrões por meio do treino e do domínio de técnicas. Segundo ele, porque um professor de música compartilha toda uma formação cultural com seu pupilo, ele pode julgar adequadamente quando o pupilo compreende ou consegue tocar uma frase, por exemplo, talvez ao observá-lo executando

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

uma dança de forma apropriada. No lugar de fundamentar o comportamento governado por regras em razões, critérios ou justificações, Wittgenstein o fundamenta na prática.

Assim, quando aprendemos uma técnica de uso contextualizado de uma palavra, aprendemos a usar essa palavra de acordo com algumas regras que orientam, mas não delimitam rigidamente, nosso uso da palavra, pois não há um limite rígido para esse uso, que determinaria todo significado da palavra, pois durante o ensino não aprendemos todas as formas possíveis de uso da palavra e, muitas vezes, o ensino ocorre através de alguns exemplos sem delimitação precisa, exemplos que tornam possíveis, mas não determinam, as mais variadas formas de uso de uma palavra. Seria uma tentação errônea supor que após uma definição, mesmo que ostensiva, de uma palavra determinamos rigidamente, por meio de regras, todas as formas de uso para aquela palavra.

Orozco diz que,

> As regras para Wittgensteins são, então, uma práxis, um costume, uma instituição. [...] Colocar a norma como instituição significa que ela é elaborada e apreendida enquanto prática social. Esta perspectiva anula qualquer tipo de explicação metafísica, como a dos platônicos, e ao mesmo tempo, aponta para onde pode ser encontrado o conteúdo normativo da regra: ele é construído socialmente como um costume (OROZCO, 2014, p. 171-172).

O ensino da linguagem, portanto, é sempre uma atividade possível por causa de práticas compartilhadas, e não por causa de regras apreendidas durante o ensino. Uma definição ostensiva de uma palavra não fornece regras, em termos de condição suficiente e necessária, que aprisionaria todas as possibilidades de uso da mesma, ou determinaria rigidamente seu significado a partir de uma relação entre a palavra e uma referência. O aprendizado do uso das palavras ocorre das mais variadas formas, com as mais distintas finalidades, num contexto prático. Quando alguém aprende a usar uma palavra ensinada ostensivamente, ele não pensa o significado como a indicação de um ‘isto’ que seria associado à palavra. Pelo contrário, quando alguém aprender a usar uma palavra, ele passa a dominar algumas técnicas que mostram ‘como’ a palavra pode ser utilizada, aprende algumas regras que orientam sua prática de uso da palavra, em diferentes contextos práticos.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas *Investigações Filosóficas*, somos introduzidos a uma nova forma de compreensão da linguagem, uma imagem que pensa a linguagem como uma atividade prática contextualizada, por isso, as diferentes expressões linguísticas não são determinadas pelos constituintes do mundo. Nas *Investigações*, Wittgenstein mostra que palavras, ou frases, só podem ser pensadas num contexto de práticas estabelecidas compartilhado pelos usuários da linguagem. Esse contexto prático é o que possibilita o uso das diferentes expressões linguísticas.

Neste trabalho, observamos como podemos pensar o ensino e a aprendizagem, a partir das ideias desenvolvidas por Wittgenstein, nas *Investigações*. O ensino e a aprendizagem não podem ser pensados prescindindo do contexto em que eles ocorrem, pois mesmo no caso da definição ostensiva que possibilita, por exemplo, o ensino ostensivo de uma palavra, não conseguimos pensar a linguagem a partir da ideia de determinação do significado pelos constituintes do mundo, pois o uso das diferentes expressões linguísticas, como palavras definidas ostensivamente, pressupõe um contexto de práticas compartilhado por quem ensina e quem aprende a usar a linguagem numa forma específica.

Dessa forma, o ensino e a aprendizagem são atividades contextualizadas em práticas compartilhadas por quem ensina e quem aprende a usar uma expressão linguística qualquer numa forma específica. O ensino é uma forma de introdução a uma prática específica. A aprendizagem significa o domínio de técnicas que possibilitam, mas não delimitam todas as formas possíveis de uso da linguagem, pois a linguagem é uma atividade prática em constante movimento, por isso, o ensino e a aprendizagem ocorrem continuamente nos diferentes contextos em que acontecem.

REFERÊNCIAS

BAKER, G. P. & HACKER, P. M. S. **Wittgenstein:** Understanding and meaning. Part I: Essays. Vol. 1 of An Analytical Commentary on the Philosophical Investigations. Second, extensively revised edition by P. M. S. Hacker. USA: Blackwell Publishing, 2005.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

BLACKBURN, S. **Dicionário Oxford de Filosofia**. Tradução de Desidério Murcho. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

CARVALHO, M. S. Esclarecimento e prática: gestos ostensivos nas Investigações Filosóficas e antes. In: MORENO, A. R. (org) **Compreensão, adestramento, treinamento, definição**. Coleção CLE, vol. 68, 2014, p.p. 151-175.

GOTTSCHALK, C. M. C. O paradoxo do ensino da perspectiva de uma epistemologia do uso. **Revista Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 27, n. 54, p. 659-674, 2013.

GOTTSCHALK, C. M. C. A terapia wittgensteiniana como esclarecedora de conceitos fundamentais do campo educacional. **IXTLI - Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación**, Buenos Aires, v. 2, n. 4, p. 299-315, 2015.

MEDINA, J. **The Unity of Wittgenstein's Philosophy:** Necessity, Intelligibility, and Normativity. Albani: State University of New York Press, 2002.

OROZCO, J. E. A previsibilidade normativa segundo Wittgenstein e a aplicação aos direitos humanos. In: **IΦ-Sophia:** revista eletrônica de investigações filosófica, científica e tecnológica. Ano I, Volume 1, nº 1 (2014) – Assis Chateaubriand: JPJ Editor, 2014.

STICKNEY, J. Teaching and Learning in Wittgenstein's Philosophic Method. In: HOWE, K (ed.), **Philosophy of education society yearbook. USA:** The Philosophy of Education Society, p. 299-307, 2005**.** Disponível em: https://educationjournal.web.illinois.edu/archive/index.php/pes/article/view/1637.pdf. Acesso em: 25/01/2004.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações Filosóficas**. Tradução de Marcos G. Montagnoli. Petrópolis: Vozes, 1994.

2024 – Ano X – Volume X – Número XXVII ISSN – 2358-7482

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica.

Recebido em: 11/01/2024
Aprovado em: 03/06/2024
Publicado em: 12/07/2024

DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL ÀS PRÁTICAS INCLUSIVAS: o serviço de atendimento educacional especializado como possibilidade de inclusão social

FROM THE HISTORY OF SPECIAL EDUCATION TO INCLUSIVE PRACTICES: specialized educational assistance serviceas a possibility of social inclusion

DE LA HISTORIO DE SPECIALA EDUKADO ĜIS INKLUZIVAJ PRAKTIKOJ: la faka eduka servo kiel ebleco por socia inkludo

Neimar Oliveira das Dores[38]

Felipe Doria de Oliveira[39]

Resumo
Este trabalho propõe uma análise da história da educação especial no Brasil e das práticas inclusivas no contexto educacional. Inicia-se com um contexto histórico desde o século XVI na Europa, marcando a transição do tratamento da deficiência de uma perspectiva teológica para uma abordagem médica e pedagógica. Destacam-se marcos importantes, desde a criação de instituições especializadas no Brasil até o momento atual da Educação inclusiva que revê práticas, procedimentos e prioriza o serviço de atendimento educacional especializado como alternativa eficaz no processo de inclusão escolar.
Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão social. Práticas inclusivas. Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE).

Abstract
This paper provides a comprehensive analysis of the evolution of special education in Brazil and the emergence of inclusive practices in the educational context. Beginning with a historical overview from the 16th century in Europe, marked by the transition from a theological perspective to a medical and pedagogical approach to addressing disabilities, it highlights significant milestones, from the establishment of specialized

[38] Formado em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Pedagogia pelo Centro Universitário Ítalo Brasileiro (UNIÍTALO), além disso possui pós-graduação latu-senso Educação Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD). Atualmente é professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico no Instituto Benjamin Constant – (IBC-RJ). E-mail: cncurso@gmail.com

[39] Formado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), além disso, possui pós-graduação latu-senso Educação Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD). Atualmente é Técnico Universitário II no Colégio de Aplicação da UERJ. E-mail: lipenata17@gmail.com

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

institutions in Brazil to the presentday, where Inclusive Education revises practices and procedures, prioritizing the Specialized Educational Assistance Service (SAEE) as an effective alternative in the school inclusion process.
Keywords: Special Education, Social Inclusion, Inclusive Practices, Specialized Educational Assistance Service (SAEE).

Resumo
Ĉi tiu verko proponas analizon de la historio de speciala edukado en Brazilo kaj inkluzivaj praktikoj en la eduka kunteksto. Ĝi komenciĝas kun historia kunteksto ekde la 16-a jarcento en Eŭropo, markante la transiron en la traktado de handikapo de teologia perspektivo al medicina kaj pedagogia aliro. Gravaj mejloŝtonoj elstaras, de la kreado de fakaj institucioj en Brazilo ĝis la nuna momento de inkluziva edukado, kiu revizias praktikojn, procedurojn kaj prioritatas specialajn edukajn helpajn servojn kiel efikan alternativon en la lerneja inkluziva procezo.
Ŝlosilvortoj: Speciala Edukado. Socia inkludo. Inkluzivaj praktikoj. Speciala Eduka Asista Servo (SAEE).

INTRODUÇÃO

A educação especial no Brasil tem uma longa história remontada do período imperial quando foram criadas as primeiras instituições especializadas para cegos e surdos até os dias atuais com revisões normativas e processos de adaptação e inclusão. Com o movimento de olhar para deficientes físicos e mentais não mais orientados pelo olhar religioso da Europa Medieval e sim com a compreensão médica, a Europa influencia um movimento educacional no Brasil império preconizando o que conhecemos hoje como inclusão na Educação Especial. Desde adoções de medidas normativas à prática de modelos educacionais, as posições iniciais do Brasil foram lapidando os avanços na Educação Nacional nos séculos XVIII e XIX.

Atualmente, ao que parece, refletimos mais amplamente políticas de inclusão e buscamos entender, produzir, reavaliar e aplicar práticas educacionais ao público-alvo da educação especial-inclusiva. Os termos “educação especial” e/ou “aluno especial” em si já se tornam controversos no cenário atual de mudanças motivadas por uma postura mais humanitária e reitera a afirmativa de um processo contínuo de reavaliação das práticaspedagógicas para os indivíduos-alvo da educação especial.

De recentes aberturas de classes especiais e recente “inclusão” de alunos às classes regulares, o movimento parece, a uma certa medida, repetir a receita já anteriormente vivida pelo público final destas práticas: segregação e esquecimento. Importa reafirmar que há um incômodo e sobre este termo iremos refletir neste trabalho

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

para buscar responder alguns questionamentos: De que maneira avançamos com a inclusão? O que mudou nas práticas educativas no século XXI ao público da Educação especial? Muitas mudanças ocorreram na forma como a sociedade lida com as pessoas com deficiência, mas o quanto tem sido efetiva esta mudança?

Este artigo buscará analisar dados de pesquisas e marcos históricos relevantes para compreender a evolução da Educação Especial no Brasil e as práticas inclusivas no contexto educacional. A partir de uma análise crítica e reflexiva, pretende-se destacar os avanços, desafios e transformações ocorridos ao longo do tempo, desde as primeiras medidas normativas até as atuais políticas de inclusão. A síntese deste trabalho visa não apenas revisitar o passado, mas também fornecer insights valiosos para o presente e o futuro da Educação Especial no país, ressaltando a importância do Serviço de Atendimento Educacional Especializado como uma ferramenta eficaz para promover a inclusão social e garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes.

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Problema de saúde mental

O primeiro recorte é a inserção do tema à literatura médica, em meados do século XVIIIna Europa transformou a atenção dada aos "retardado e cretinos"[40] o quê, segundo publicações da "*Encyclopédie"* francesa da época, fez emergir interesse aos que antes eram párias. Os doentes mentais, na Europa Iluminista passam a compor objetos de estudos e tratados dentre os quais mencionaremos alguns a seguir.

A obra *Sobre doenças que privam o homem da razão (1567),* Paracelso, médico defende pela primeira vez que a loucura era um problema de saúde pública e não uma questão moral ou teológica, com isso "afogar no lago" ou "orar", orientação teológica medieval seria substituído por métodos e procedimentos médicos na atenção aos deficientes mentais na segunda metade do século XVI.

Outro que parece legislar em favor dos doentes mentais foi o médico, matemático e filósofo Girolamo Cardano (1501-1576), escritor italiano que advoga a causa dos doentes mentais adicionando motivações pedagógicas no tratamento aos

[40] Estes termos nomeavam, em seu tempo histórico, atual público da educação especial e inclusiva.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

doentes: *"A mente humana é tão complexa e as coisas que a afetam são tão variadas que é difícil dizer com certeza o que causa uma doença mental"*. Cardano (1568) também advoga que forças não naturais e poderes especiais poderiam ser responsáveis pelos comportamentos tidos por "inadequados". Certamente a ousadia da afirmativa iria revolucionar, a seu tempo pensamentos posteriores guiando motivações sobre o estudo da mente, pois o conceito social pessimista: Incapaz, deficiente, inválido começava a ser questionado pela ideia de habilidade específicas que o autor postula como "poderes especiais".

Em 1650, Thomas Willis, em Londres, com sua publicação "*Cerebri Anatome*", argumenta a deficiência mental como a ausência das estruturas de eventos neurais. Sua contribuição não altera de imediato a forma como eram tratados os deficientes mentais para sua época, o autor advoga a necessidade de estudar profundamente a mente, porém a visão religiosa era ainda bem aceita e bastante consolidade. Para Willis:

> A idiotia e a estupidez dependem de uma falta de julgamento e de inteligência, que não corresponde ao pensamento racional real; o cérebro é a sede da enfermidade, que consiste numa ausência de imaginação localizada no corpo caloso ou substância branca; e a memória, na substância cortical. Assim, se a imbecilidade e a estupidez aparecem, a causa reside na região envolvida ou nos espíritos animais, ou ambos" (ROLIM, 2008).

Em muito pouco tempo, pode-se verificar que o pensamento filosófico em relação aos doentes mentais foi tomando forma e uma inclinação pedagógica, Étienne Bonnot Condillac, na obra "*Traité des sensations*" (1754) discute sobre a deficiência intelectual e a formação do conhecimento a partir das sensações. Ele aborda a noção de como a mente humana processa as informações sensoriais e como as experiências sensoriais são essenciais para o desenvolvimento do pensamento e da inteligência. O filósofo, dando continuidade aos estudos de John Locke (pai do liberalismo) argumenta ser a deficiência um mecanismo que altera a atividade social do indivíduo a partir de maior ou menor experiência, adicionando um caráter psicológico ao estudo de seu mentor. Cadillac também defendia a prática educacional como alternativa de diminuir as lacunas de experiências que originaram o "idiota", indivíduo entendido como "tábula rasa" e que as interações biossociais e psíquicas seriam suficientes nesta equação. Vale ressaltar que a discussão da necessidade de educação desses indivíduos antes ignorados

começava a ser discutidas o que posteriormente resulta na criação das primeiras instituições educacionais Europeias.

No século seguinte é lançada a obra de Foderé chamada "Tratado do bócio e do cretinismo", em 1971, sendo nesta obra, a ideia da genética e da hereditariedade foram acrescentadas ao conjunto de pensamentos a respeito do cretinismo[41]. Teses como as de carências nutricionais; doenças mentais como problema endêmico e ausência de condições sanitárias ideias são abordadas pelo autor, segundo Fodéré, a carência de iodo nos alimentos e na água de regiões localizadas distantes do litoral resulta em maior incidência da doença da mente. Estes indivíduos estariam predominantemente distantes das regiões litorâneas, ricas em iodo. Sendo considerados, naturalmente pobres em iodo que estava presente na natureza. A ausência do iodo na glândula tireoide resultada nesta doença.

Em sua publicação a respeito de Fodéré, Rolim acrescenta que foi a primeira vez que um autor da idade moderna relaciona a Surdez (indivíduos nomeados por idiotas) com fatoresgenéticos. "Esta é a primeira vez que um autor trata a surdez como problema de saúde relacionado a fatores genéticos e hereditários". ROLIM: 2008

As instituições educacionais: início da mudança

O percurso médico contribuiu na idade moderna, sobretudo pela influência do pensamento humanista para repensar o papel das ciências em repensar aquilo que era teologicamente abordado, os doentes mentais. Capítulos mencionados nos parágrafos anteriores definiria os primeiros passos para a educação dos "idiotas[42]", "bestiais[43]", "retardados" e "cretinos[44]" que passaria a ser abordado como um problema de saúde pública.

No Brasil, fruto da "*Noblesse Oblige*[45]" é a criação do Imperial Instituto de

[41] Cretinismo é o termo que se referia na idade média a "deficientes" mentais.

[42] partir do século XVI, o termo "idiota" começou a ser associado a pessoas consideradas mentalmente deficientes, com a ideia de que essas pessoas eram incapazes de se integrar à sociedade devido a limitações intelectuais.

[43] Na história da educação especial, o termo era utilizado para descrever indivíduos com deficiências físicas oumentais, muitas vezes associando-os a características animais ou selvagens.

[44] Na história da educação especial, esses termos eram empregados para descrever indivíduos que apresentavamum desenvolvimento intelectual abaixo do considerado normal.

[45] Essa expressão reflete a ideia de que aqueles que têm privilégios, status social elevado ou poder têm aresponsabilidade moral de agir de maneira nobre, generosa e compassiva em relação aos outros.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

meninos cegos (1854) e o Instituto dos Surdos-Mudos (1857) ambos nos moldes pedagógicos europeus, visava prestar atendimento especializado à deficientes possivelmente "mais intelectualizáveis"da época histórica do Brasil Império.

Com a fundação destas duas instituições, o imperador do Brasil aponta para um tendencia de priorizar a educação especial dado ao notável hiato deste período de mais de 100anos entre o início da discussão da questão das deficiências físicas e mentais na Europa e seu consequente enquadramento como um problema de Saúde e a atenção aos Educandos da Educação Especial no Brasil. A criação da primeira do Imperial Instituto de meninos cegos, que ocorreu através de decreto 1.428, publicado em 12 de setembro de 1854; do Instituto dos Surdos-Mudos, decreto 4.046 de 19 de dezembro de 1867, embora integrasse o movimento fortalecimento da educação Nacional, vale ressaltar que foi anterior ao da criação de outras instituições de Educação no país, a saber: UFRJ, decreto 14.343 de 7 de setembro de 1920; Colégio Pedro II, decreto 19.890 de 18 de Abril de 1931 e Escola Nacional de Música, decreto 9.494 de 22 de Julho de 1946.

A Instituição para cegos, atualmente conhecida com Instituto Benjamin Constant, não foi pensada como instituição de saúde e sim como instituição educacional. A primeira instituição e educação criada no Brasil Império, uma instituição especializada. Ocorre que a cegueira nunca foi tratada como uma deficiência e sim uma condição que afeta a visão e não comprometeria indivíduos à vida, direitos sociais e trabalho, diferente das doenças da mente.

Diferente de como eram vistas as pessoas com outras deficiências, os deficientes visuais possuem maior possibilidade de socialização e inserção no mercado produtivo, havia uma crença de ouvido absoluto (indivíduos com maiores aptidões musicais). A vocação da escola criada para meninos cegos era, prover educação aos detentores da ausência do sentido da visão,sem dúvida, já instalaria uma promessa de separar o grupo de alunos "especiais" e tido como "normais".

O caminho tomado pelo Brasil na atenção dada aos doentes físicos e mentais retoma em maior proporção um caminho pedagógico a um médico, Esta afirmativa baseia-se no fato de não se perceberem literatura que aponte, instituições médicas brasileiras voltadas à atençãopsicossocial da pessoa com problemas mentais.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

Documentos Normativos

No período pós-Estado Novo (1945), a Constituição de 1946 estabeleceu a educação como direito para todos, preconizando princípios de liberdade e solidariedade humana (Constituição Federal: 1946, Art. 205). No entanto, antes da década de 1960, as classes especiais eram limitadas.

Medidas no Estado Novo que originou as reformas do ensino Primário, Profissional e Normal em 1929 não incluíam o público-alvo da Educação Especial nas pautas de discussão da Educação de maneira a refletir uma política de estado. A chegada da Psicóloga e PedagogaHelena Antipoff ao Brasil e a consequente publicação de sua obra "Educação dos Bem- dotadas" em 1930 e as reflexões da autora sobre a deficiência intelectual contribuíram tanto na formação docente como no início de uma revisão da política de estado. A autora se destacou por seu trabalho na área da educação especial e na promoção dos direitos das pessoas com deficiência.

Entre as décadas de 30 a 50 o que se praticava em educação especial era concentrado em instituições prioritariamente privadas, poucas escolas especializadas, públicas e particulares, foram inauguradas em Santa Catarina, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Bahia, Pernambuco, Rio Grande do Sul, Paraná e São Paulo. Em 1948, a Sociedade Pestalozzi (Rio deJaneiro), Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APPAE /Rio em 1954 é exemplo de uma destas instituições.

Na segunda metade do século XX, o Estado passa a mobilizar-se, em termos de legislação, passou a perceber um movimento de normativas do Estado brasileiro a partir de 1960, a seguir um resumo das leis publicadas:

Ano	Normativa	Síntese
1961	Lei N.º 4.024, Lei de Diretrizes	Tratavam da educação dos "excepcionais"
	e Bases da Educação - artigos8º e 9º	
1967	Ministério de Educação eCultura	Criou uma comissão para estabelecer critérios de identificação e atendimento aos superdotados

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica.

1971	Lei 5692 – artigo 9º	"Tratamento especial aos excepcionais" – deficientes, problemas de conduta e superdotados, deveriam receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação;
1971	criado o Projeto Prioritário n.º35	Estabeleceu a educação de superdotadoscomo área prioritária da Educação Especial

A Lei nº 4.024, de 1961, estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, abordando superficialmente a educação de "excepcionais" (termo utilizado na época para se referir às pessoas com deficiência). Essa lei indicava que a educação para "excepcionais" deveria, na medida do possível, integrar-se ao sistema geral de educação para promover a integração desses indivíduos na comunidade (LDBEN: 1961, Art. 89). No entanto, não previa uma reestruturação efetiva do sistema educacional para atender suas necessidades específicas,colocando a responsabilidade de adaptação no aluno.

Apesar das leis refletirem entre as décadas de 60 a 80 uma atenção "especial" aos superdotados, houve um avanço no sentido de repensar a educação não convencional, ganhou- se papel a discussão no sentido de promover a educação dos estudantes com atenção maior à necessidade de educação Especializada e avanço no pensamento dos indivíduos em suas múltiplas necessidades individuais.

Desde então, a educação especial no Brasil tem evoluído, gradualmente se afastando do modelo segregado em direção à inclusão e à busca por igualdade de oportunidades educacionais para todos. O resumo sumário a seguir trás normativas que influenciaram este processo e em siapontam o caminho adotado para inclusão de alunos com necessidades especiais.

Normativa	Síntese
Constituição Federal de 1988: Art. 208	"... afirma que o dever do Estado fornecer educação gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, inclusive, assegurando o atendimentoeducacional especializado para pessoas com deficiência"

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica.

Estatuto da Criança e do Adolescente(1990) - 54 - III	"...ressalta a necessidade de prioridade no atendimento a esse direito, assegurando que políticas públicas e ações sejam voltadas para garantir esse acesso"
A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (Lei nº 9.394/1996)	A LDB assegura o direito à oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação preferencialmente na rede regular de ensino
Resolução CNE/CEB nº 2/2001	Estabelece princípios que devem nortear a Educação Especial, como a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, o atendimento educacional especializado, a flexibilização curricular, a formação continuada de professores, entreoutros.
A Política Nacional de Educação Especialna Perspectiva da Educação Inclusiva. Portaria nº 3.284/2003 do Ministério da Educação	Garante o direito à matrícula e à permanênciados alunos com deficiência na escola comum; Determina a promoção de acessibilidade nas escolas e a eliminação de barreiras físicas, arquitetônicas, de comunicação e atitudinais que possam dificultar a participação plena dos alunos com deficiência.
Conselho Nacional de Educação - CNE (2009) Resolução CNE/CEB nº 4/2009.	Esclarece o que é o AEE, seus objetivos e o público-alvo a ser atendido. : Estabelece que o AEE deve ser oferecido de forma complementar à escolarização e suplementar à formação do aluno, não substituindo a escola comum. Propõe que seja elaborado umPlano de Desenvolvimento do Aluno
Decreto nº 7.611 foi publicado em 17 de novembro de 2011	Reforça o compromisso do Brasil com a educação inclusiva, estabelecendo diretrizes importantes para garantir o acesso e a qualidade do ensino para todos os estudantes, independente de suas condições

Fonte: Elaborado pelos Autores (2023)

Nos 30 últimos anos, temos observado um aumento da conscientização e do compromisso com a inclusão, mas ainda enfrentamos desafios persistentes, como a falta

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

de recursos adequados (UNESCO, 2009), a necessidade de capacitação contínua dos educadores e a superação de preconceitos e estigmas associados às deficiências. O acesso a tecnologias assistivas e a utilização de métodos de ensino inovadores também estão se tornando cada vez mais relevantes para promover uma educação verdadeiramente inclusiva.

As salas de recursos multifuncionais

As salas de recursos multifuncionais são espaços nas escolas que desempenham um papel essencial na promoção da educação inclusiva. Elas são dedicadas a fornecer suporte educacional especializado e personalizado a alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais. A principal missão dessas salas é garantir que todos os alunos tenham acesso igualitário à educação e possam se manter nas escolas regulares.

Quando necessário, o atendimento nessas salas pode ser individualizado, levando em consideração as particularidades e necessidades únicas de cada aluno. Profissionais especializados, como psicólogos, pedagogos e fonoaudiólogos, podem estar presentes para oferecer suporte técnico e pedagógico. Além disso, essas salas disponibilizam uma variedade de recursos educacionais, como materiais adaptados e tecnologias assistivas, para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.

Um dos objetivos fundamentais é promover a inclusão e integração dos alunos atendidos nessas salas com os demais colegas da escola. Isso contribui para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e acolhedor. Além disso, as salas de recursos multifuncionais também oferecem suporte aos professores da escola regular, compartilhando estratégias e práticas inclusivas para que possam atender melhor às necessidades de todos os alunos em suas salas de aula.

Por meio do acompanhamento pedagógico e ajustes contínuos de estratégias, essas salas contribuem para o progresso e desenvolvimento dos alunos, garantindo que recebam a assistência necessária para alcançar seu máximo potencial na jornada educacional. Assim, as salas de recursos multifuncionais desempenham um papel crucial na construção de uma educação mais equitativa e acessível, onde todos os alunos têm a chance de prosperar e ter sucesso acadêmico.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

O SERVIÇO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE

Os desafios do trabalho do AEE: início da análise

O trabalho pedagógico no Atendimento Educacional Especializado (AEE) apresenta inúmeros desafios que exigem habilidades e um profundo conhecimento das diversas necessidades de aprendizagem. As habilidades estão desde o entendimento da necessidade de

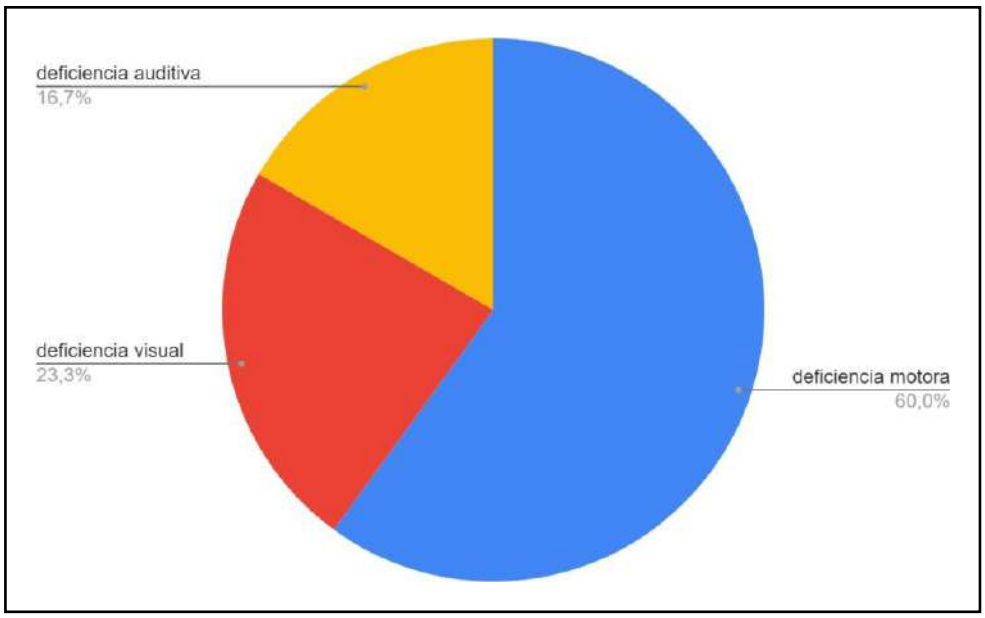
adaptar conteúdos, despertar interesse e promover participação a fim de promover a compreensão de um tópico ou tema específico até o profundo conhecimento de barreiras que poderia distanciar a vivência, experienciação de determinada necessidade a qual o indivíduo deve ser submetido para viver adequadamente em sociedade, seja esta literacia, numeracia, resolução de problema etc. ou até mesmo comunicativa, interacional etc.

Os educadores encontram alunos com uma grande variedade de necessidades de aprendizagem que muitas vezes estão comprometidas por deficiências de natureza física, visual, auditiva, intelectual, psicossocial ou múltipla e para cada uma dela ou conjunto das mesmas envolve um ou mais de um recurso, tecnologia, conhecimento ou ferramenta que devepor finalidade facilitar a aprendizagem do aluno.

Certamente, os recursos necessários ao desenvolvimento comunicativo de um aluno com surdez, diferem-se de um aluno com uma deficiência físico-motora, por exemplo. Segundo o IBGE, na cartilha do censo 2010 há um quantitativo de mais de 23% da população brasileiraque sofre por algum tipo de deficiência física, no entanto, os recursos ainda são limitados, incluindo tecnologias assistivas e materiais especializados, isso representa um enorme desafio significativo no fornecimento de suporte abrangente aos alunos de uma forma geral. Vejamos a seguir um gráfico que mapeia o tipo de deficiência presente nas escolas, de acordo com dadosdo sensu 2010.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.



Fonte: Elaborado pelos Autores (2023)
Dados: IBGE:2010

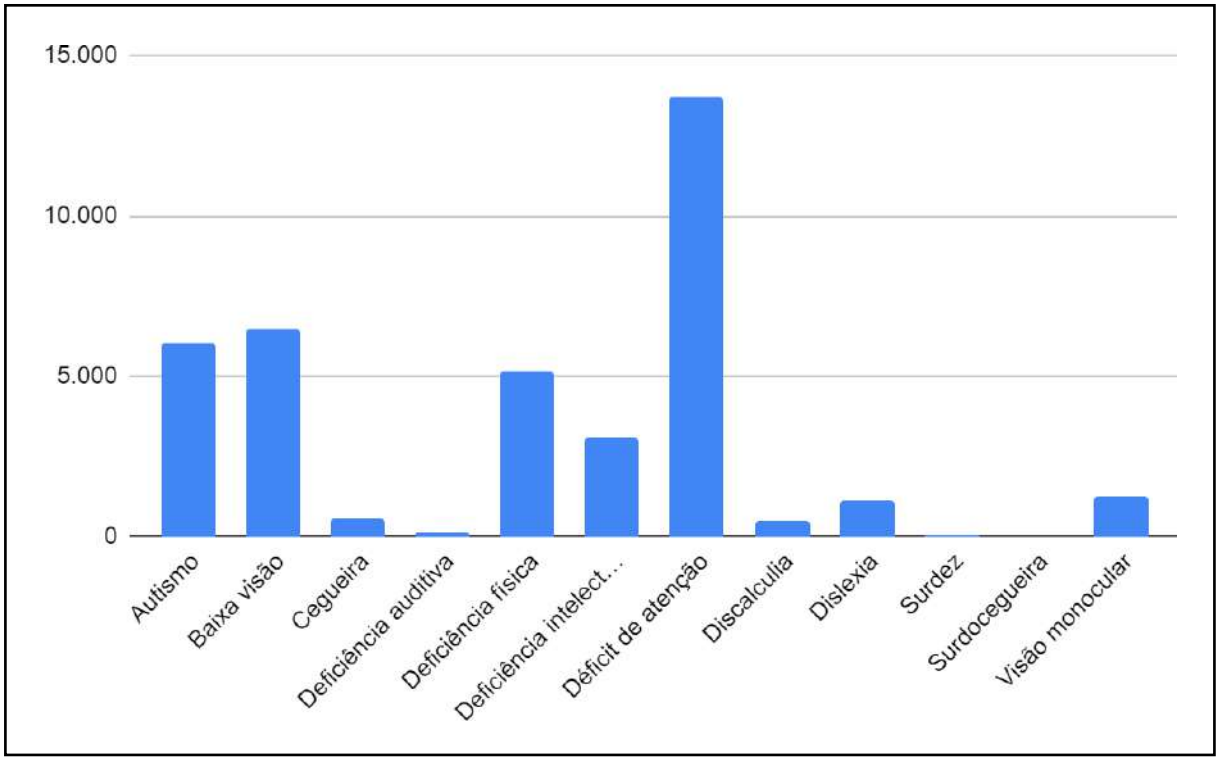
Como é possível verificar, 16,7% de aulos matriculados na escola básica possuem algum tipo de deficiência auditiva (surdez parcial ou total); 23,3% porcento deste número são alunos que se enquadram caracterizados em algum tipo de deficiência visual (Cegueira (parcialou total, visão monocular etc.) ou Baixa visão) e o último dado é referente à deficiência motoraque corresponde 60% do total de educandos matriculados.

As deficiências visuais são de diversas classificações, assim como as demais deficiências, porém a construção de instrumentos promotores de ambiente e condições adequadas para alunos aprenderem em condições igualitárias estão distantes de ser tornarem realidades dadas as realidades encontradas nos cenários de muitos ambientes escolares e isto faz, necessariamente do profissional, em muitos casos o único recurso de muitas escolas.

Também consideramos observar as informações do último Exame Nacional do Ensino Médio, doravante ENEM para observar dados pertinentes ao atual recorte/ situação da deficiência a partir das solicitações de atendimento especializado para o exame, veja o gráficoabaixo:

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica.



Fonte: Elaborado pelos Autores (2023)
DADOS: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2023)

Com base na análise dos dados apresentados, é possível identificar que as maiores demandas estão relacionadas às condições de baixa visão e déficit de atenção. O número de casos referentes a baixa visão totaliza 6.504, enquanto o déficit de atenção alcança uma contagem de 13.686 casos, conforme dados extraídos dos pedidos de atendimento especial queforma formalizados no ENEM 2023.

Comparativamente, observa-se que as condições de cegueira (577 casos) e surdez (64 casos) apresentam uma incidência relativamente menor. Portanto, em termos de frequência e solicitações, as condições de baixa visão e déficit de atenção emergem como as mais predominantes e demandantes de atenção e recursos.

Esses achados destacam a necessidade de direcionar políticas e estratégias educacionais para atender eficazmente a esse público diversificado, considerando suas especificidades e exigências particulares.

Os desafios do trabalho do AEE: *relações de confiança*

Outro ponto significativo é a construção de uma relação de confiança e empatia

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

com alunos com necessidades especiais com os profissionais de AEE. Apesar de necessária em qualquer interação, uma boa comunicação pode representar um desafio devido a barreiras de comunicação ou problemas comportamentais. A estreita colaboração com os pais, cuidadores e outros profissionais envolvidos no atendimento ao aluno é essencial para garantir a consistência e maximizar os resultados do aprendizado. Além disso, abordar o desenvolvimento emocional e social de alunos com necessidades especiais requer uma abordagem holística, incluindo treinamento de habilidades sociais e promoção de relacionamentos com colegas.

Os educadores do AEE geralmente lidam com turmas grandes e falta de pessoal de apoio, dificultando que haja de fato atenção individualizada e suporte a cada aluno. Adaptar e modificar materiais curriculares para torná-los acessíveis e atraentes para alunos com deficiência pode ser demorado e exigente. Para atender às necessidades em constante evolução de seus alunos, os educadores do AEE precisam se manter em constante atualização.

Trabalhar com alunos que muitas vezes lidam com frustração frequente ou baixa auto- estima devido a seus desafios de aprendizado requer paciência, empatia e uma mentalidade positiva. Equilibrar os objetivos educacionais e as expectativas de várias partes interessadas, como pais, administradores e formuladores de políticas, pode ser complexo em ambientes de AEE.

Superar estigmas sociais e equívocos em torno da deficiência é um desafio contínuo que afeta a inclusão e aceitação de alunos com necessidades especiais. Lidar com questões comportamentais e a implementação de estratégias de intervenção comportamental no cenário do AEE podem ser exigentes e requerem uma compreensão abrangente das necessidades individuais de cada aluno. Avaliar regularmente o progresso do aluno e estabelecer metas individualizadas apropriadas pode ser um desafio devido à variabilidade nas taxas e habilidades de aprendizado entre os alunos com necessidades especiais.

Os educadores do AEE frequentemente enfrentam muito estresse emocional e psicológico devido à natureza intensa de seu trabalho e à responsabilidade que têm em mudar o futuro de seus alunos. Além disso, a necessidade contínua de desenvolvimento e treinamento profissional para aprimorar as habilidades pedagógicas e manter-se

informado sobre os avanços nas práticas de educação especial é um desafio significativo para os educadores da AEE. Apesar desses desafios, os educadores do AEE desempenham um papel vital na promoção de oportunidades educacionais equitativas e na capacitação de alunos com necessidades especiais para atingir todo o seu potencial acadêmico e pessoal.

CONCLUSÃO

Em conclusão, a história da Educação Especial no Brasil reflete uma trajetória de evolução e transformação, marcada por avanços significativos rumo à inclusão e igualdade de oportunidades educacionais para todos os indivíduos, o que parece ser um sinal percebido pelos recentes avanços das discussões das últimas duas décadas. Desde as primeiras instituições especializadas até as normativas e políticas atuais, observamos um movimento contínuo em direção a uma educação mais acessível, diversificada e inclusiva, embora tardia. A valorização da diversidade, o reconhecimento das necessidades individuais e a busca por práticas pedagógicas inovadoras são pilares fundamentais nesse processo de construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ainda há desafios a superar, como a garantia de recursos adequados, a formação contínua de educadores e a desconstrução de preconceitos, mas são inegáveis o progresso alcançado e a importância de se manter o compromisso com uma educação verdadeiramente inclusiva e acolhedora para todos.

Em uma jornada marcada por mudanças significativas, a história da Educação Especial no Brasil revela um percurso de superação de barreiras e de construção de um ambiente educacional mais inclusivo e acolhedor. Desde os primórdios das instituições especializadas até as atuais diretrizes de educação inclusiva, testemunhamos uma evolução constante em direção à valorização da diversidade e à promoção da igualdade de oportunidades para todos os estudantes. A ênfase na individualidade, no respeito às diferenças e na implementação de práticas pedagógicas inovadoras tem sido essencial para impulsionar essa transformação educacional. Embora persistam desafios, como a necessidade de recursos adequados, a formação contínua dos profissionais da educação e a desconstrução de estigmas, é inegável o progresso alcançado e a importância de manter o compromisso com uma educação inclusiva e equitativa. Assim, reafirmamos a

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica.

importância de continuar avançando nesse caminho, buscando sempre aprimorar as práticas educacionais e garantir que cada aluno, independentemente de suas condições, tenha a oportunidade de desenvolver seu potencial máximo e contribuir de forma significativa para a sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 1.428, de 12 de setembro de 1854**. Regulamenta a criação Instituto dos Meninos Cegos. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, de 12 de setembro de 1854, p. 17155. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854- 508506-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 26 de Jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 26 dejun. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**: Lei nº 9.394/1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996- 362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acessado em 12 de Outubro de 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**: Lei nº 13.005/2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acessado em 12 de Outubro de 2023.

Centro Oftalmológico MG. **Conheça os principais tipos de cegueira e deficiência visual.** Disponível em: <https://www.centrooftalmologicomg.com.br/blog/conheca-os-principais-tipos-de-cegueira-e-deficiencia-visual>. Acesso em: 12 out. 2023.

CORDEIRO, Aliciene F.M.; SILVA, Maria Célia M.; SILVA, Maria José M. **Educação especial no Brasil**: uma história contada a partir do Instituto Benjamin Constant (1854-1930). Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD4_S

A11_ID_14082020134026.pdf>. Acesso em: 12 out. 2023.

CORREA, Maria Angela Monteiro. **Educação Especial**: Textos da Disciplina - Aula 2. Disponível em: <http://www.unirio.br/cch/escoladeturismologia/pasta-virtuais-de-docentes/maria-angela-monteiro-correa/educacao-especial-textos-da-disciplina/aula-2>. Acesso em: 16 out. 2023.

INEP. **ENEM 2023**: Inep garante recursos de acessibilidade. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enem/enem-2023-inep-garante-recursos-de-acessibilidade#:~:text=Nesta%20edi%C3%A7%C3%A3o%2C%20o%20Inep%20aprovou,do%20Enem%202023%20foram%20atendidas>. Acesso em: 16 out. 2023.

LEITE, Maria. **Educação Especial**: Inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. 2.ed. Editora XPTO, São Paulo, 2018.

Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **História da Educação Especial no Brasil** – Séculos XIX e XX. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17822>. Acesso em: 12 out. 2023.

UNIVERSIA. **Esboço histórico da educação especial e inclusão no Brasil**. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD4_SA11_ ID_14082020134026.pdf>. Acesso em: 12 out. 2023.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica.

Recebido em: 19/03/2024
Aprovado em: 22/04/2024
Publicado em: 12/07/2024

USO DAS ESTRATÉGIAS DE MARKETING DE RELACIONAMENTO NA FIDELIZAÇÃO DOS CLIENTES DA FARMÁCIA FARMA FLORA BRASIL

USE OF RELATIONSHIP MARKETING STRATEGIES IN CUSTOMER LOYALTY OF FARMÁCIA FARMA FLORA BRASIL

UZO DE RELACIA MERCAKADO-STRATEGIOJ EN KLIENTA FIDELECO DE FARMACIO FARMA FLORA BRAZILO

Keyla Christina Almeida Portela[46]

Fernanda Santos da Silva[47]

Resumo
O marketing de relacionamento trabalha com a perspectiva de como a empresa pode satisfazer as necessidades e criar relacionamentos duradouros com seus clientes. O objetivo deste estudo foi verificar como as estratégias de marketing de relacionamento podem colaborar para a extensão do índice de fidelidade dos clientes da farmácia Farma Flora Brasil do distrito de Bragantina pertencente a cidade de Assis Chateaubriand. Para tanto, utilizou-se das pesquisas bibliográfica e descritiva, além de uma abordagem quali-quanti. Foi aplicado questionários aos clientes e proprietários da empresa por meio do *google forms.* Concluiu-se que o atendimento prestado pela farmácia é um grande diferencial da farmácia, o demonstra o quão é importante incentivar a qualificação dos atendentes para que possa haver um atendimento especializado e diferenciado.
Palavras-chave: Fidelização de Clientes, Marketing de Relacionamento, Estratégias.

Abstract
Relationship marketing works from the perspective of how the company can satisfy the needs and create lasting relationships with its customers. The objective of this study was to verify how relationship marketing strategies can contribute to increasing the customer loyalty index of the Farma Flora Brasil Pharmacy in the district of

[46] Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUCSP. Mestre em Educação. Licenciada em Letras, Licenciada em Pedagogia e Secretariado Executivo. Docente do Instituto Federal do Paraná. E-mail: keyla.portela@ifpr.edu.br
[47] E-mail: fernandasantossilva1201@gmail.com

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

Bragantina, belonging to the city of Assis Chateaubriand. To this end, bibliographic and descriptive research was used, in addition to a qualitative-quantitative approach. Questionnaires were administered to customers and company owners using Google Forms. It was concluded that the service provided by the pharmacy is a major differentiator for pharmacy, which demonstrates how important it is to encourage the qualification of attendants so that there can be specialized and differentiated service.
Key-words: Customer Loyalty, Relationship Marketing, Strategies.

Resumo
Rilata merkatado funkcias de la perspektivo de kiel la firmao povas kontentigi la bezonojn kaj krei daŭrajn rilatojn kun siaj klientoj. La celo de ĉi tiu studo estis kontroli kiel rilatmerkatiga strategioj povas kontribui al pliigi la kliento-lojaleco indekso de la Farma Flora Brasil apoteko en la distrikto de Bragantina, apartenanta al la urbo Assis Chateaubriand. Tiucele oni uzis bibliografian kaj priskriban esploron, krome kvali-quanti-aliro. Demandoj estis administritaj al klientoj kaj posedantoj de kompanioj uzante Google Forms. Oni konkludis, ke la servo provizita de la apoteko estas grava diferenciganto de la apoteko, pruvante kiom gravas instigi la kvalifikon de deĵorantoj por ke estu specialigita kaj diferencigita servo.
Ŝlosilvortoj: Klienta Fideleco, Rilata Merkatado, Strategioj.

INTRODUÇÃO

Com o aumento de concorrentes e uma tendência de padronização da pluralidade dos produtos e serviços, a pesquisa de satisfação de clientes tornou-se substancial na geração de conhecimentos que as empresas podem utilizar para criar e manter vantagens competitivas (ZAMBERLAN, CARATI, 2010).

Concebendo qualidade e satisfação é verossímil entender melhor as diretrizes da administração de marketing, que segundo Las Casas (2000), designa um trabalho que entenda seu consumidor, particularizando suas necessidades e desejos, além de analisar as satisfações e insatisfações relativas à qualidade dos serviços oferecidos aos clientes.

Seguindo este pressuposto, o marketing de relacionamento surgiu como “um processo contínuo de identificação e criação de novos valores com clientes individuais e o compartilhamento de seus benefícios durante uma vida toda de parceria” (GORDON, 1999, p. 31-32).

Além disso, o marketing de relacionamento tem como propósito a criação e fidelização de uma base de clientes, assegurando assim um relacionamento de longo termo com eles que se traduz na garantia de uma rentabilidade futura.

No término dos anos 80, a concepção de marketing de relacionamento iniciou a ser aplicado por outras organizações, uma circunstância em que a interação com o

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

cliente passou a ser organizada devido ao aumento da demanda de assegurar vantagem competitiva sustentável entre os consortes.

Atualmente, o marketing de relacionamento vem ganhando um forte aumento de demanda, pois seu principal objetivo é agregar valor para os clientes, construir um longo, mútuo e rentável relacionamento com os consumidores (PEPPERS e ROGERS, 2001).

Desse modo, Quintino (2017) ilustra que indiferentemente do setor, seja no comércio varejista, na prestação de serviços ou indústrias, a construção de um deleitável relacionamento com o cliente proporciona que as organizações sejam cada vez mais dissemelhantes no mercado competitivo.

Diante disso, uma pesquisa de satisfação dos clientes da Farmácia Farma Flora Brasil foi realizada com o intuito de ampliar o conhecimento em relação a prestabilidade da fidelização de clientes como método alinhamento dentro da organização. Este fato faz com que nos deparamos com a seguinte pergunta: Como o marketing de relacionamento poderia auxiliar na fidelização dos clientes?

Dessa forma, este trabalho teve como objetivo geral verificar como as estratégias de marketing de relacionamento podem contribuir para o aumento da fidelização dos clientes da empresa Farma Flora Brasil. Além disso, buscou também identificar o grau de satisfação do cliente com os serviços oferecidos pela Farmácia e melhorar a imagem da empresa com os consumidores; explanar o conceito e os benefícios do marketing de relacionamento aos colaboradores da empresa, verificar quais ferramentas do marketing de relacionamento auxiliam na fidelização dos clientes.

O estudo está organizado em quatro seções, além desta introdução. A primeira seção é referida a questão da fundamentação teórica; estratégias para fidelização de clientes e mercado farmacêutico e varejista. A seguir são detalhadas as questões metodológicas. Na terceira seção foi apresentado os resultados e discussões onde os esforços foram direcionados a entender a satisfação e fidelização dos clientes com a empresa. Na última seção, são expostas as conclusões finais.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

MARKETING DE RELACIONAMENTO

O Marketing de Relacionamento é considerado umas das mais novas escolas dentro do Marketing, pois contesta muitas teorias tradicionais que envolvem o tema (KHAN, 2014).

Antigamente, o marketing preocupava-se apenas com a questão da produção e vender para o maior número de clientes. Entretanto, o cenário atual mudou e houve uma grande preocupação com o relacionamento entre empresa e cliente, isto é, percebeu-se a necessidade de especialistas com competências técnicas para fortalecer a relação da organização com o seu cliente.

O marketing de relacionamento está relacionado à transformação de uma visão de negócios pontuais (efetuar vendas) para uma concepção de negócios ao longo do relacionamento do cliente com a organização. Essa mudança, auxilia a empresa em se relacionar com clientes já existentes de uma maneira mais duradoura.

Dessa maneira, Kotler (1996) comenta que o

> marketing de relacionamento é baseado na premissa de que os clientes importantes precisam receber atenção contínua. Os vendedores que trabalham com clientes chaves devem fazer mais do que visitas quando os procurarem para retirar pedidos. Eles devem ser visitados em outras ocasiões convidados a jantar, devem receber sugestões sobre seus negócios e assim por diante. Os vendedores devem monitorar esses clientes, conhecer seus problemas e estar prontos para servi-los de inúmeras maneiras (KOTLER, 1996, p. 611).

Diante disso, nota-se que o marketing de relacionamento aparece como uma nova modalidade no âmbito organizacional, que preza em estabelecer e desenvolver um bom relacionamento com os clientes visando uma fidelização. Contudo, surge a necessidade de investir em estratégias a fim de chamar a atenção dos clientes para a imagem, produtos e serviços da empresa.

Gordon (2001) define o marketing de relacionamento como método constante na qual há reconhecimento de valores para o consumidor e partilha dos privilégios resultantes durante todo o vasto período de parceria. Gordon ainda afirma que o marketing de relacionamento é composto por oito segmentos, que são: liderança, estratégia, culturas e valores, tecnologia, estrutura pessoal, percepção e conhecimento

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

e por fim valores. Por conseguinte, com o tempo irá se firmando um relacionamento mais sólido e resultados que os aumentam a satisfação do cliente.

O marketing de relacionamento tem o propósito de beneficiar as vendas e os lucros, além de aumnetar a lealdade dos consumidores por meio do desenvolvimento de um relacionamento compacto e duradouro.

ESTRATÉGIAS PARA FIDELIZAÇÃO DE CLIENTES

Bogmann (2000), assegura que as instituições passaram a entregar cada vez mais valor aos seus clientes, razão pela qual elas têm recorrido a diversas técnicas e programas, a fim de, obter uma cognição, levando em conta o cliente, os benefícios que a empresa tem a mimosear.

Ainda segundo esse autor, o preeminente objetivo dos programas dentro das organizações deve envolver uma troca, ou seja, “a empresa oferece vantagens e benefícios a quem dá preferência a seus produtos e serviços” (BOGMANN, 2000, p. 88).

Vale ressaltar que as organizações podem optar tanto por programas de fidelização, como também por promoções, dois procedimentos que são muito confundidos, porém apresentam grande dissemelhança, como mostra o quadro 1 abaixo.

QUADRO 1 - Diferenças entre programas de fidelização e promoções

	Programas de Fidelização	Promoções
Objetivo	Criar um relacionamento permanente entre cliente e empresa	Aumentar o volume de vendas em situações específicas
Público	Consumidores mais frequentes, maior gasto médio, mais fiéis	Qualquer comprador, Independente do seu perfil
Recompensa para o cliente	De longo prazo	De curto prazo
Duração	Contínua, de longo prazo	Prazo determinado

Fonte: BOGMANN (2002, p. 89).

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

Nota-se que os programas de fidelização estimam por um relacionamento infindável com o cliente e pela troca de vantagens de longo prazo entre eles e a empresa. Já os programas promocionais visam o curto prazo, sem a procura pela fidelização, em razão que possuem um único propósito a compra em momentos exclusivos, alcançando um prazo determinado.

MERCADO FARMACÊUTICO E VAREJISTA

O varejo é uma das seções mais competitivas, dinâmicas e subdivididas do mundo dos negócios. Apresenta-se milhares de desafios contornando o comportamento do consumidor, produtos, serviços e estilo de vida. O principal objetivo do varejo é a prestação de serviço ao cliente, na qual leva produtos e serviços ao alcance dele e agrega-lhes valores (DOIN e SILAS, 2007).

O ramo de drogarias está passando por uma disputa acirrada devido às estratégias aplicadas pelas grandes redes de farmácias que estão cada vez mais desenvolvidas e eficientes, dificultando que as pequenas empresas continuem com as portas abertas (BRANDÃO, 2008).

Diante disso, as farmácias estão aperfeiçoando os seus métodos de mercado e recorrendo ao associativismo o qual tem se mostrado uma possibilidade de restringir custos e disputar o mercado de modo mais competitivo com as grandes redes (SAAB E RIBEIRO, 2001).

Vale salientar que as empresas do varejo farmacêutico passaram a lidar com consumidores mais conhecedores do poder de negociação. Dessa maneira, tornou-se de suma relevância que as empresas desse segmento prestigiem seus clientes, satisfazendo integralmente suas necessidades (ZAMBERLAN E CARATI, 2010).

O ramo farmacêutico dispõe de diferentes produtos, sendo alguns da precisão do comprador e outro que entusiasma a vaidade do consumidor, por este motivo, é necessário diferenciar e apresentar novas mercadorias ao cliente.

COMPORTAMENTO DO CONSUMIDOR E SATISFAÇÃO DE SERVIÇOS

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

As empresas necessitam verificar a sua concorrência por meio do estudo do comportamento do consumidor, pois à medida que os clientes ampliam seus níveis de conhecimento maior será a aceleração na transmissão de informações (PAIXAO, 2011).

A fidelização de clientes vai além de ofertas, brindes e dar gratificações. O relacionamento com o consumidor necessita ser levado de maneira responsável e dinâmica. A empresa deve ter uma apresentação baseada na sua cultura e serviços. Além disso, ele deve assimilar de acordo com o que o consumidor determina, aprimorando cada vez mais.

Em concordância, Marchetti e Prado (2001) caracteriza o comportamento do consumidor por meio das atividades mentais e emocionais efetuadas na seleção, compra e uso de produtos e serviços para a satisfação de necessidades e interesses.

De acordo com Kotler e Keller (2006) os consumidores atuais dispõem de ferramentas para averiguar as alegações das empresas e verificam possibilidades mais relevantes. Deste modo, o comprazimento do mercado alvo sujeita-se de modo direto da atuação do produto em virtude às perspectivas dos clientes (DOIN e SILLAS, 2007).

Já na visão de Marchetti e Prado (2001), identificar e satisfazer as necessidades do cliente deve ser uma das finalidades primordiais das organizações, pois com isso, proporciona o momento de avaliação da a performance global perante os demais concorrentes.

Corroborando com as ideias tecidas anteriormente, Larán, Almeida e Hoffman (2004), atestam que quando um cliente é apresentado a um cenário de consumo, ele vem acompanhado de alguns interesses ou expectativas. Os autores ainda lembram que em determinadas situações os interesses serão iguais ao que esperam, porém em outras o interesse será diferente da expectativa.

É válido ressaltar que a satisfação de negativa ocorre quando os consumidores conceituam os serviços prestados, comparando-os com a compreensão do serviço recebido. Caso o serviço for conceituado pelo interesse esperado ou o supra, o cliente ficará satisfeito (PARASURAMAN, ZEITHAML e BERRY, 1985).

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

METODOLOGIA

O presente trabalho teve por objetivo verificar como as estratégias de marketing de relacionamento podem contribuir para o aumento da fidelização dos clientes da empresa Farma Flora Brasil, situada na cidade de Assis Chateaubriand - distrito de Bragantina.

Foi realizada uma pesquisa descritiva que visa contribuir com as informações sobre um determinado assunto pesquisado. Ary, Jacobson e Razavish (1972) e Cook (1975) compreendem que a pesquisa descritiva tem o intuito de obter informações relacionadas as circunstâncias atuais de um fenômeno, incluindo dados que descrevem sucintamente determinada situação.

Neste estudo empregou a abordagem quali-quantitativa, sendo a abordagem qualitativa definida pela subjetividade e pela especificidade interpretativa da pesquisa, na qual a visão do pesquisador conduz a investigação.

Sobre os procedimentos técnicos, a pesquisa bibliográfica foi utilizada para buscar informações sobre a magnitude da realização de pesquisas da satisfação dos clientes, marketing, comportamento do consumidor e mercado farmacêutico.

A fim de atingir os objetivos, confeccionou-se dois questionários. O primeiro deles era destinado aos clientes, com questões abertas e fechadas, com o intuito de conhecer o perfil deles e saber a opinião dos serviços prestados pela Farmácia Farma Flora Brasil O segundo era destinado para à proprietária da farmácia, sendo composto por cinco perguntas abertas referente as estratégias utilizadas pela empresa para a realização da satisfação e fidelização de seus consumidores.

Os questionários foram aplicados de forma *online,* por meio da ferramenta *Google Forms*, e, também, pela rede social *Whatsapp* para todos os clientes cadastrados da empresa. Para a proprietária da farmácia, foi realizado um questionário aplicado pela plataforma *Google Forms*.

Vale salientar que a coleta dos dados com os clientes ocorreu no período de 28 de dezembro de 2021 a 31 de janeiro de 2022, perfazendo um total de 63 respondentes sendo cadastrados na empresa em média 400 indivíduos. A coleta de dados com a proprietária da farmácia Farma Flora Brasil ocorreu no dia 02 de fevereiro de 2022.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

A escala Likert foi utilizada visando desenvolver um conjunto de afirmações relativas à sua definição a fim de que os respondentes exibiram seu grau de concordância.

Segundo os pensamentos de Malhotra (2001, p. 255) a escala Likert refere-se a uma "escala de classificação amplamente utilizada que exige que os entrevistados indiquem um grau concordância ou discordância com cada uma de uma série de afirmações sobre objetos de estímulo". A escala utilizada foi de cinco categorias de resposta, na qual foi de 1 a 5 obtendo do menor para o maior grau de satisfação, ou seja, 1 - muito insatisfeito, 2 – insatisfeito, 3 – indiferente, 4 - satisfeito e 5 – muito satisfeito.

ANÁLISE E RESULTADOS

Este trabalho visou identificar o grau de satisfação do cliente com os serviços oferecidos pela farmácia Farma Flora Brasil, como também, explanar o conceito e os benefícios do marketing de relacionamento aos colaboradores da empresa, e obter uma visão sobre quais estratégias a empresa usa diariamente para ter a satisfação e a fidelização de seus consumidores.

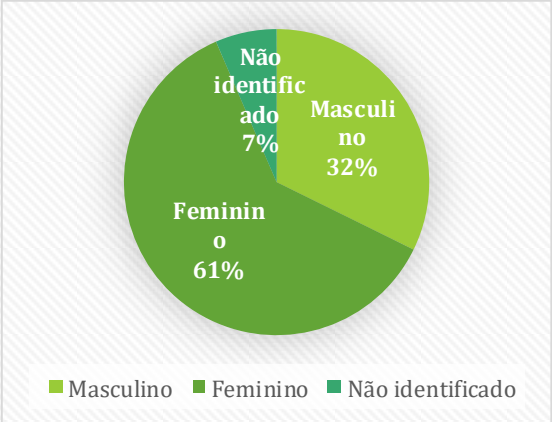
Para Malhotra (2001), a pesquisa em relação ao marketing é o reconhecimento e satisfação das carências do consumidor, análise, coleta e espargimento de informações de forma objetiva, de grande importância para auxiliar a gerência nas tomadas de decisões.

A seguir será realizado a análise do questionário aplicado aos clientes da empresa.

Gráfico 1 – Gênero

IΦ-*Sophia*

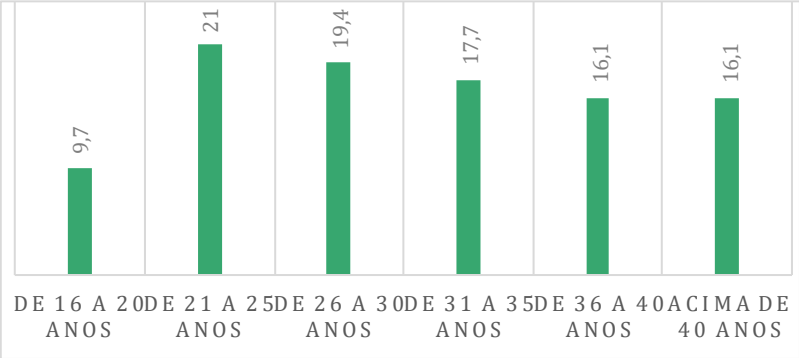
Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Com base na pesquisa aplicada com 64 clientes foi possível perceber a predominância do gênero feminino com 61%, seguida pelo gênero masculino com 32% e apenas 7% de indivíduos que não definiram seu gênero.

Gráfico 2 – Faixa etária



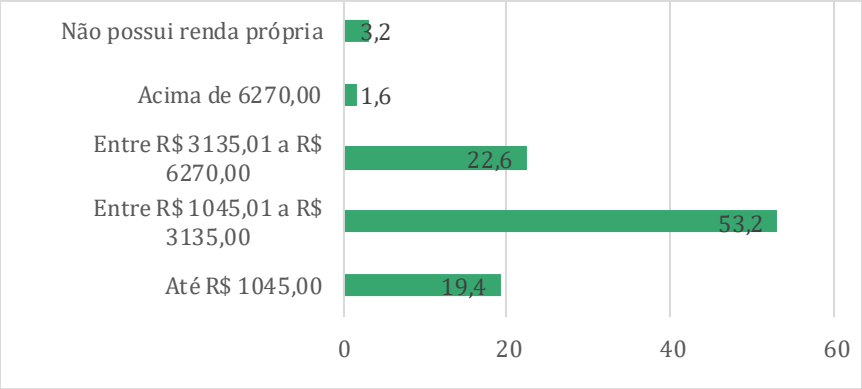
Fonte: Dados da pesquisa (2022)

É de grande importância considerar a faixa etária dos colaboradores para o discernimento do perfil de cada um. Por meio do gráfico 2 é possível analisar que o público de maior índice está entre os 21 a 25 anos tendo 21%, logo seguidos por 19,4% indivíduos de 26 a 30 anos.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica.

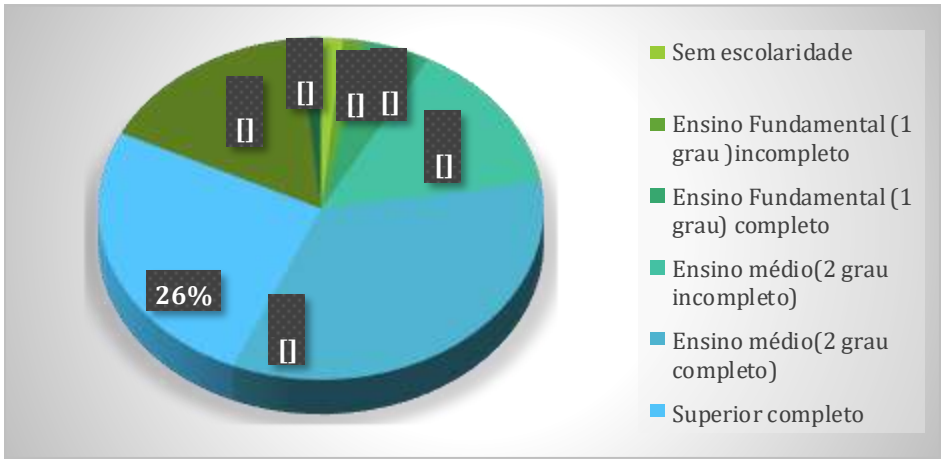
Gráfico 3 – Renda Familiar



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Seguindo, o gráfico 3 é possível analisar a renda familiar dos colaboradores e que em média 53% possuem renda entre 1.045,01 a 3.135,00 reais.

Gráfico 4 – Grau de Escolaridade



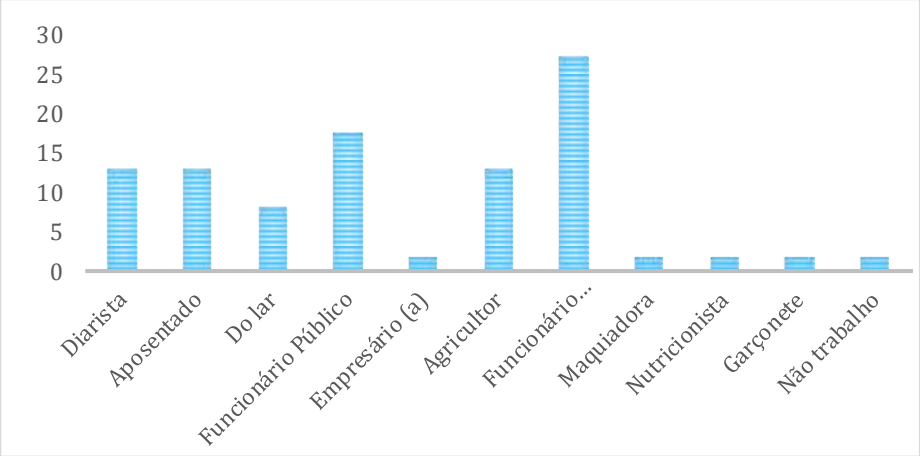
Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Diante do gráfico 4 observa-se que 34% dos entrevistados têm o curso médio completo, logo após vemos que 26% que possuem superior completo.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

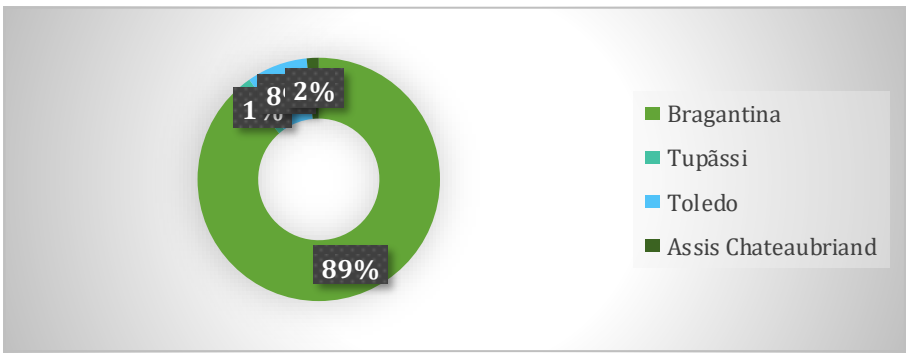
Gráfico 5 – Ocupação



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

No gráfico 5, os entrevistados responderam em relação a ocupação e que é possível notar que 27,4% são funcionários comerciais e em segundo lugar funcionários públicos com 17,7% dos respondentes

Gráfico 6 – Local de residência



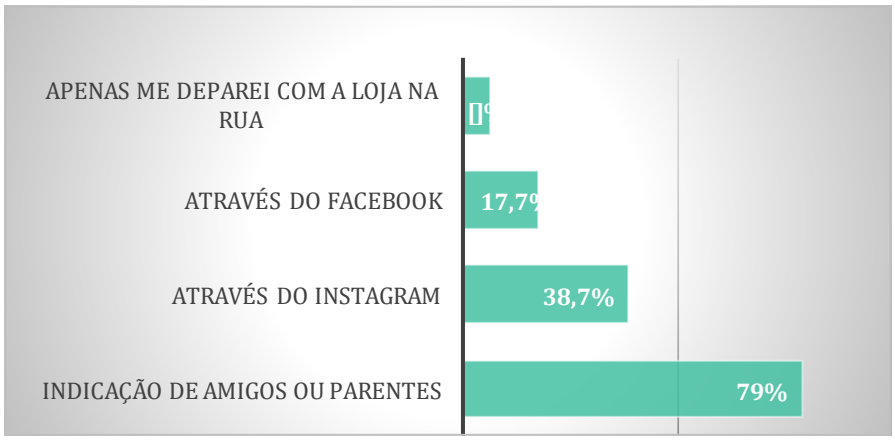
Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Com intuito de saber o local de residência dos clientes da Farma Flora Brasil, o gráfico 6 nos mostra com 89% dos entrevistados moram atualmente em Bragantina e que apenas 8% são de Toledo, seguido por 2% da cidade de Assis Chateaubriand e apenas 1% de Tupãssi.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica.

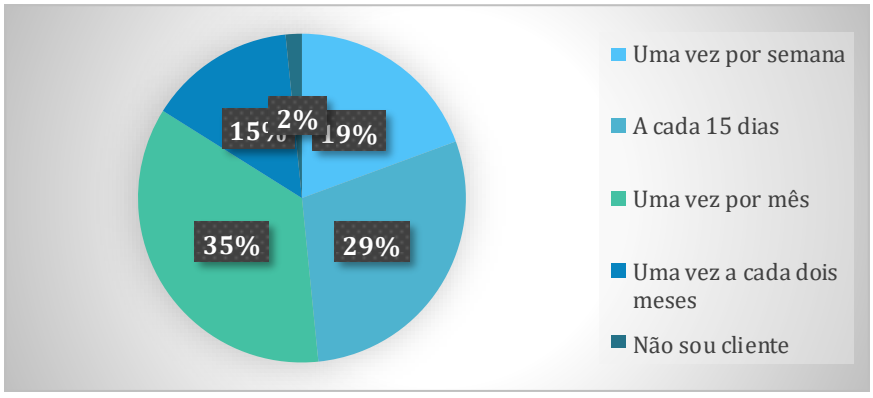
Gráfico 7 – Como você conheceu a farmácia Farma Flora Brasil?



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

A partir do gráfico 7, verificou-se o grau de satisfação dos respondentes em relação a empresa. Nota-se que 79% dos indivíduos conheceram a Farma Flora Brasil por meio de indicação de amigos ou parentes, que 38,7 % foram por meio do Instagram, 17,7% foram por meio do Facebook e apenas 6,5% conheceram porque passaram em frente da empresa.

Gráfico 8 – Qual a sua frequência de compras na Farma Flora Brasil?



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

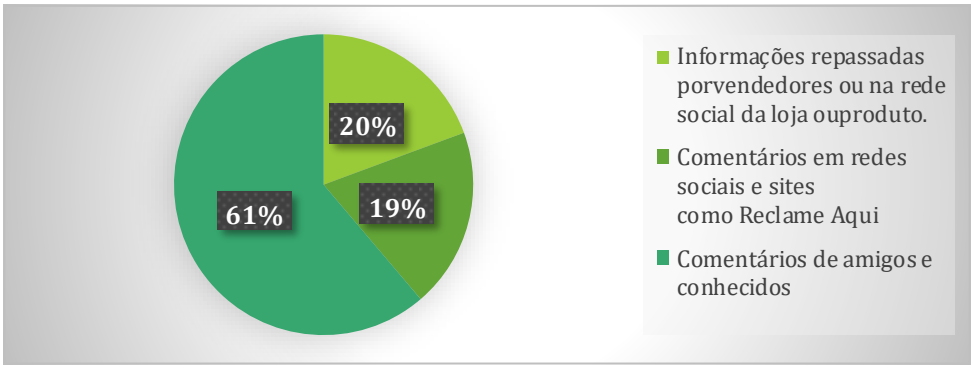
Examinando o gráfico 8, pode-se ver a frequência que os respondentes costumam ir as compras na Farma Flora Brasil. Nota-se que 35% os clientes vão apenas uma vez por mês fazer suas compras, seguido de 29% que vão uma vez por

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica.

semana, 19% vão uma vez por semana, 15% constatam que vão uma vez a casa dois meses e por fim 2% não é cliente.

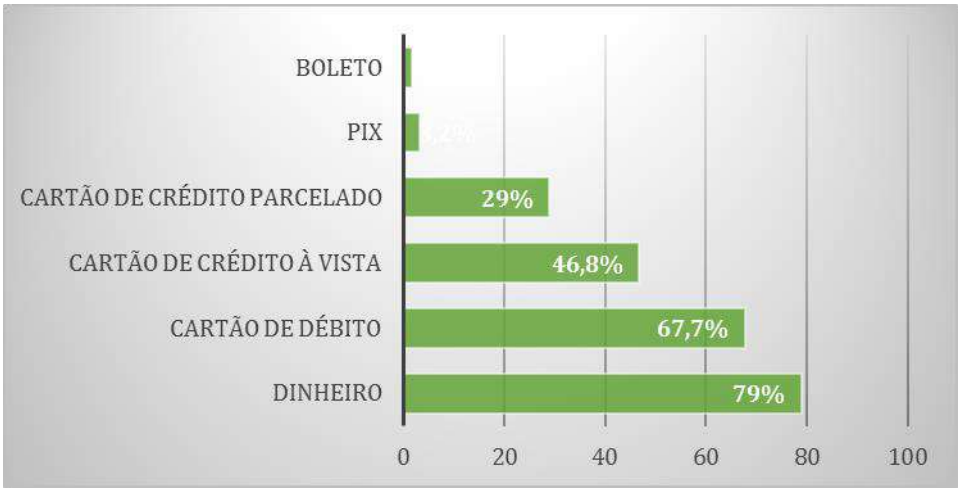
Gráfico 9 – Pensando nas críticas ou elogios a algum produto, qual opinião pesa mais na sua decisão?



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

O gráfico 9 interpreta que ao se tratar de elogios ou críticas a maior resposta dos entrevistados foi em virtude aos comentários de amigos e conhecidos com 61%, logo após vem com 20% das informações repassadas por vendedores ou na rede social da loja ou produto, e, por último, 19% vêm de comentários em redes sociais ou sites.

Gráfico 10 – Quais formas de pagamento você utiliza em suas compras?



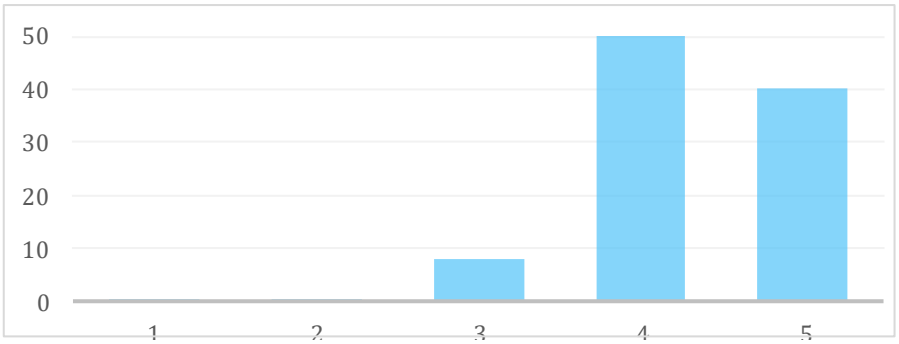
Fonte: Dados da pesquisa (2022)

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

Dentre os 64 respondentes do questionário, nota-se que 79% pagam suas compras no dinheiro, seguido por 67,7% que realizam o pagamento via cartão de débito, seguido de 46,8% que paga com cartão de crédito à vista. Percebe-se também que 29% pagam cartão de crédito, 3,2% com pix, e, por último, está o pagamento com boleto com apenas 1,6%.

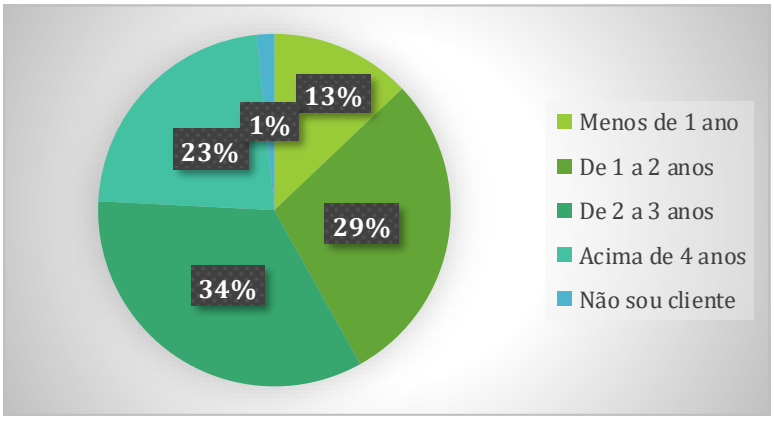
Gráfico 11 – Na sua opinião, nossa atual estrutura física está relativamente?



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

A maioria dos entrevistados (51,6%) em uma escala de 1 a 5 deram nota 4 para a atual estrutura física da empresa que representa que mais de maioria dos clientes estão satisfeitos e 40,3% estão muito satisfeitos.

Gráfico 12 – Quanto tempo você é cliente da empresa Farma Flora Brasil?



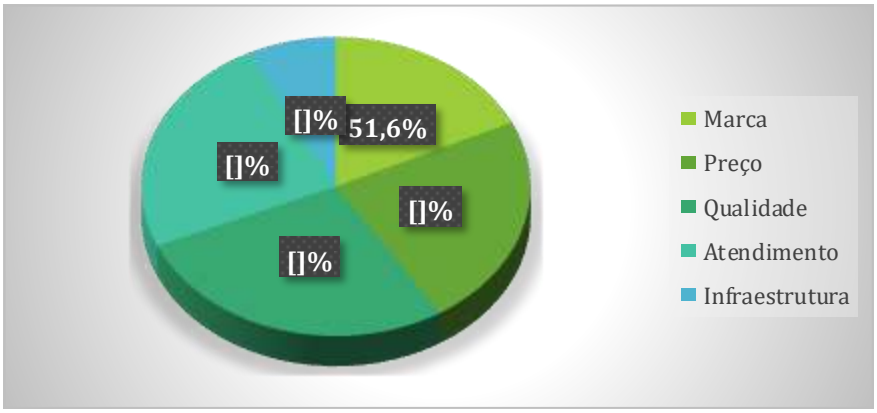
Fonte: Dados da pesquisa (2022)

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica.

No gráfico 12 os respondentes disseram a quanto tempo são clientes da empresa sendo que 34% identificarão ser clientes de 2 a 3 anos, logo em seguida 29% de 1 a 2 anos, em terceiro lugar 23% são consumidores acima de 4 anos, 13% são clientes a menos de 1 ano e por fim 1% não são clientes.

Gráfico 13 – Quando compro levo em consideração?

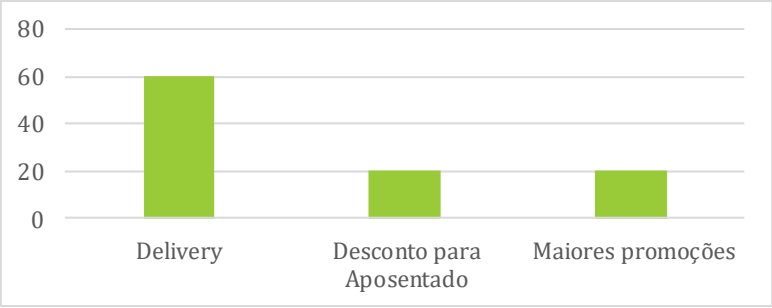


Fonte: Dados da pesquisa (2022)

No gráfico 13 foi averiguado o grau de relevância em relação as compras: primeiramente com 79% levam em consideração a qualidade do produto, depois pelo atendimento 69,4%, em seguida o preço 66,1%, em terceira posição temos a marca 51,6% e pôr fim a infraestrutura com 21%. Nota-se que o atendimento foi que obteve a maior porcentagem, isso mostra a importância de ter um bom marketing de relacionamento com os clientes.

Nickes e Wood (1999) vão ao encontro dessas ideias quando enfatizam que o marketing de relacionamento deve ser um processo visando ser duradouro e privilegiar tanto o cliente e a empresa, o consumidor sempre está contribuindo com a organização na procura de melhores mercadorias e serviços.

Gráfico 14 – Como você acha que podemos melhorar nossos serviços?



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Com base nas respostas da pergunta aberta do gráfico 14, foi possivel verificar que 60% dos respondentes gostariam que fosse melhorado os serviços da empresa em relaçao ao delivery seguido de 20% que responderam que gostaria de desconto para os aposentados, e, por fim, outros 20% que disseram que gostariam de maiores promoções nos diversos produtos que a empresa oferece.

Nota-se que com o marketing de relacionamento a organizaçao consegue conhecer as necessidades e preferencias de seus clientes, além de verificar seus pontos fortes e fracos em relaçao aos concorrentes (KOTLER, 1996).

Gráfico 15 – Você recomendaria nossa farmácia para algum amigo?

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

O gráfico 15 está relacionado se o respondentes recomendaria a Farma Flora Brasil para algum amigo e 100% dos participantes optaram por recomendar a farmácia.

Vale salientar que um cliente satisfeito sempre fará indicaçoes da sua marca ou da empresa para os amigos. “Um cliente altamente satisfeito permanece fiel por mais tempo, copmpra com mais à medida que a empresa lança produtos ou aperfeiçoa aqueles existentes, fala bem da empresa e de seus produtos, dámenos atençao às marcas e propagandas dos concorrentes” (KOTLER e KELLER, 2006, p.144).

Gráfico 16 – Deixe aqui seu elogio, sugestão ou critica para a empresa.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

A partir do grafico 16, foi possivel observar que houve uma grande satisfação em relação ao atendimento da empresa (80%), logo em seguida otimos elogios em virtude as promoções (15%), e, por fim, os entrevistados sugerem que a empresa inicie o serviço de delivery, ou seja, realizar entregas à domicilio dos produtos e serviços oferecidos (5%).

Diante disso, perceber-se que o marketing de relacionamento possibilita relacionamentos mais duradouros com os clientes, pois a organizaçao conhece melhor seu consumidor, ouvindo-o, dedicando-se, cativando-o, e, assim, desenvolve uma fidelizaçao (QUINTINHO, 2017).

A seguir, será apresentado as análises das questões referentes ao questionário aplicado a proprietária da farmácia Farma Flora Brasil. Salienta-se que foi realizado um questionário com cinco questões abertas.

A primeira questão foi referente se a empresa utiliza de estratégias de marketing de relacionamento para a fidelizaçao dos clientes. A proprietária respondeu que utiliza um banco de dados dos clientes e de redes socias.

Com base no conhecimente de Vavra (1993) assenta o marketing de relacionamento como sendo o método de asseguar a satisfação incessante aos consumidores ou organizações que são clientes atuais oque já foram clientes de uma deliberada organização.

A segunda questão estava relacionada sobre o que era feito para obter a fidelização dos clientes na empresa, a proprietária afirmou que para a fidelização dos

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

consumidores na empresa são utilizadas algumas técnicas como variedade de produtos e preço competitivo.

A terceira questão abordou quais os resultados esperados com a utilização das estratégias de marketing de relacionamento. A proprietária respondeu que com as técnicas usadas por eles, esperava um retorno maior e um aumento de vendas e maior fidelização de clientes.

Na quarta pergunta a proprietária afirmou que a empresa não possui nenhum programa de fidelização de clientes.

A última pergunta tratava de qual meio de serviço que a empresa utiliza em maior foco para a satisfação do cliente. Em relação aos serviços ofertados pela empresa na qual tem maior foco para atingir a satisfação do cliente a proprietária constata que oferece produtos de qualidade e com bom preço de mercado.

CONCLUSÕES

Esta pesquisa teve por objetivo verificar como as estratégias de marketing de relacionamento podem contribuir para o aumento da fidelização dos clientes da empresa Farma Flora Brasil. Dessa maneira, é possível dizer que as finalidades deste estudo foram satisfatórias, pois observou-se a satisfação dos clientes com a empresa.

É notório verificar a relevância da realização da pesquisa de satisfação dos clientes na medida em que estas evidenciam a performance da empresa aos olhos do cliente, assim auxiliando na tomada de decisões e criação de novas estratégias para a empresa atuar no mercado atual.

Segundo Doin e Silas (2007) reputa-se que o custo para atrair um novo consumidor é cinco vezes o custo de manter o cliente fiel. Dessa maneira, um dos objetivos do marketing de relacionamento é manter os clientes satisfeitos para que possa conquistar sua fidelidade com a empresa.

Segundo os dados acima, sugere-se como melhoria para a empresa investir mais em publicidade e propaganda, enunciando mais suas promoções; destinar promoções exatas para diferentes grupos de público de como os aposentados e estudar a possibilidade de realizar a entrega delivery, como também, propõe-se implementar

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

um programa de fidelização tal como o cartão fidelidade, pois tem impacto na lealdade do cliente com a empresa além de ser uma estratégia de marketing de relacionamento.

Os programas de fidelidade procedem da circunstância que é necessário contemplar os consumidores pelo seu hábito de compra repetido, assim como reter e fidelizar seus clientes atual (DOROTIC *et* al, 2012).

Constatou-se ainda que, o atendimento prestado pela farmácia é um grande diferencial, mostrando a importância de continuar qualificando seus atendentes para que possa ocorrer sempre um atendimento que satisfaça seus consumidores.

Com esta pesquisa ainda verificou que 100% dos entrevistados indicariam a empresa para um amigo, isso mostra um resultado quão importante para a empresa estudada.

Com base na análise das respostas do questionário aplicado à proprietária, observou-se grandes expectativas para tentar satisfação e aumentar as vendas da empresa, como também, a busca pelo aprimoramento para garantir melhores números de clientes fidelizados com a empresa.

No decorrer da pesquisa, também se percebeu a importância de estudos pertinentes a compreensão da relevância do marketing de relacionamento dentro da farmácia Farma Flora Brasil, sendo um processo assíduo na qual gera milhares de valores para seus consumidores, como também, benefícios ao período de sua parceria com a empresa.

Gordon (2001) comenta o marketing de relacionamento abrange diversos segmentos que com o tempo são firmados e realizados, tudo para a satisfação do cliente na organização.

O meio de concretizar o marketing de relacionamento no varejo farmacêutico faz-se extremamente benéfico, pois efetivamente atrai boa visão por meio de outros indivíduos que opinam verbalmente trazendo novos clientes para a empresa.

Por fim, o marketing de relacionamento não pode ser apenas um componente usado pela empresa, mas é impreterível o comprometimento de toda a organização em pensar e preocupar-se com os clientes visando a construção de relacionamentos de longo prazo.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica.

REFERÊNCIAS

ARY, JACOBSON, RAZAVIEH**. Introduction to research in Education**. New York: Holt, Rinehart and Winston Inc., 1972.

BRANDÃO, A. **Comércio x serviços farmacêuticos**: Conflito ou união? Pharmacia Brasileira, Pg.16-21, 2008, Julho /Agosto.

BOGMANN. **Marketing de Relacionamento: Estratégias de fidelização e suas implicações financeiras**. 1 ed. São Paulo: Nobel, 2002.

COOK, LAFLEUR. 2. ed. **Guide to educational research**. Boston: Allyn & Bacon, 1975.

DOIN, E., SILLAS, E. P. **Marketing no varejo** (pp. 183). Curitiba: Ibpex, 2007.

DOROTIC, M., BIJMOLT, T.H.A., VERHOEF, P.C. **Loyalty Programmes: Current Knowledge and Research Directions**. International Journal of Management Reviews, 14 (3), 217-237, 2012.

FREIRE, V. **Horizonte da pesquisa em música**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2010.

GORDON, I. **Marketing de Relacionamento**. 4. Ed. São Paulo: Futura, 2001.

KHAN, M. T. **Relationship marketing: Some aspects** (Review). International Journal of Information, Business and Management, *6*(2), 108-122, 2014.

KOTLER, P. **Administração de Marketing**: Análise, planejamento, implementação e controle. São Paulo: Editora Atlas, 1996.

KOTLER, P., KELLER, K. L. **Administração de Marketing**. (12a ed.). São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

LAS, CASAS, A. **Marketing de serviço.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

LARÁN, J.A.; ALMEIDA, S.O. de; HOFFMAN, J.A. **Desejos dos consumidores**: um loa sobre determinantes da satisfação. Revista de Administração. v.39., n.1. São Paulo, p.42-52, Jan./Fev., 2004.

MALHOTRA; Naresh K. **Pesquisa de Marketing - Uma orientação aplicada**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MARCHETTI, R.; PRARO, P.H.M. **Um Tour Pelas Medidas de Satisfação do Consumidor.** Revista de Administração de Empresas. v.41, n.4, p.56-57, Out./Dez., 2001

NICKELS, W. G.; WOOD, M.B. **Marketing: relacionamento, qualidade, valor**. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

PAIXÃO, M. V. **A influência do consumidor nas decisões de marketing** Curitiba: Ibpex, 2011.

PARASURAMAN, A.; ZEITHAML, V.; BERRY, L. **A conceptual model of service quality and its implication for future research**. Journal of Marketing. v.49, n.4, p.41-50, Fall, 1985.

QUINTINO, T. **Marketing de Relacionamento e programas de fidelização**. São Paulo: Senac, 2017.

PEPPERS, D.; ROGERS, M**. Marketing 1 to 1**. (2a ed.). São Paulo: Makron Book, 2001.
SAAB, W. G. L., RIBEIRO, R. M. **Um panorama do varejo de farmácias e drogarias no Brasil**. BNDES, nº 25, 2001.

VAVRA, T. G. **Marketing de Relacionamento**. São Paulo: Atlas, 1993

ZAMBERLAN, L., CARATI, M. C. O varejo farmacêutico em análise: um estudo da satisfação e importância das variáveis do composto mercadológico. XXX Encontro nacional de engenharia de produção. **Maturidade e desafios da engenharia de produção: competitividade das empresas, condições de trabalho, meio ambiente**. São Paulo, SP, Brasil, 2010.

2024 – Ano X – Volume X – Número XXVII ISSN – 2358-7482

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica.

Recebido em: 13/11/2023
Aprovado em: 01/04/2024
Publicado em: 12/07/2024

PRÉ-MARXISMO E ECOFEMINISMO EM CLARA DE ASSIS

PRE-MARXISM AND ECOFEMINISM IN CLARE OF ASSISI

ANTAŬMARKSISMO KAJ EKOFEMINISMO EN CLARA DE ASSIS

Maria Deiviane Agostinho dos Santos[48]

Resumo
O tema deste artigo é a relação hermenêutica de Clara de Assis com os ideais pré-marxistas e com o ecofeminismo. Os ideais pré-marxistas são todos aqueles que, ocupados das lutas contra a exploração dos mais pobres, da acumulação de riquezas e das injustiças sociais, questionam o sistema vigente, estabelecendo, em teoria e prática, um ponto de apoio para a proteção da vida material dos mais vulneráveis que vivem sob o véu da exploração e do sofrimento. O ecofeminismo, por sua vez, aparece nos anos 70 e compreende uma visão da exploração da mulher como uma exploração estrutural extrema, incluindo aí a dominação da natureza em paralelo à dominação dos corpos femininos como seu pano de fundo. Clara de Assis rompe com as estruturas de dominação. Ao mesmo tempo em que preserva a dignidade da vida dos animais e do meio ambiente, Clara de Assis torna visíveis o indigente e a mulher.
Palavras-chave: Pré-Marxismo; Ecofeminismo; Humildade; Miséria; Linguagem.

Abstract
The theme of this article is the hermeneutic relationship of Clare of Assisi with pre-Marxist ideals and with ecofeminism. Pre-Marxist ideals are all those that, occupied with the struggles against the exploitation of the poorest population, the accumulation of wealth and social injustices, have challenged the prevailing system by establishing, in theory and practice, a point of support for the protection of the material life of the most vulnerable who live under the veil of exploitation and suffering. Ecofeminism, on its turn, appears in the 1970s and comprises a vision of the exploitation of women as an extreme structural exploitation, including the domination of nature in parallel to the domination of female bodies as its backdrop. Clare of Assisi disrupts the structures of domination, making visible the indigent and women while preserving the dignity of the life of animals and the environment.
Keywords: Pre-Marxism; Ecofeminism; Humility; Misery; Language.

Resumo

[48] Graduação em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. Mestrado em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará - UFC. E doutorado em andamento em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. E-mail: deiviane.agostinho@gmail.com

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

La temo de ĉi tiu artikolo estas la hermeneŭtika rilato de *Clara de Assis* kun antaŭmarksismaj idealoj kaj ekofeminismo. Antaŭmarksismaj idealoj estas ĉiuj tiuj, kiuj, batalante kontraŭ ekspluatado de la plej malriĉaj, amasiĝo de riĉaĵoj kaj socia maljusteco, pridubas la nunan sistemon, starigante, teorie kaj praktike, subtenan punkton por protekto de materia vivo de la plej vundeblaj, kiuj vivas sub la vualo de ekspluatado kaj sufero. Ekofeminismo, siavice, aperas en la 1970-aj jaroj kaj konsistas el vizio pri la ekspluatado de virinoj kiel ekstrema struktura ekspluatsistemo, inkluzive de la regado de naturo paralele kun la regado de inaj korpoj kiel fono. *Clara de Assis* rompas la strukturojn de tiu regado. Samtempe konservante dignon de la vivoj de bestoj kaj la medio, Clara de Assis videbligas kaj malriĉulon kaj virinon.
Ŝlosilvortoj: Antaŭmarksismo; Ekofeminismo; Humileco; Mizero; Lingvo.

INTRODUÇÃO: OS IDEAIS PRÉ-MARXISTAS

Iniciaremos este trabalho com duas definições. Apesar de não serem, de maneira alguma, exaustivas, essas definições são delimitadoras. As definições são as de (1) ideais pré-marxistas e (2) ecofeminismo.

Os ideais pré-marxistas são todos aqueles que, ocupados das lutas contra a exploração dos mais pobres, da acumulação de riquezas e das injustiças sociais, questionam o sistema vigente estabelecendo, em teoria e prática, um ponto de apoio para a proteção da vida material dos mais vulneráveis que vivem sob o véu da exploração e do sofrimento. Esses ideais estão presentes na tradição ocidental, pelo menos, desde o Século II antes de Cristo, com Tiberius Gracchus e seu irmão Gaius Gracchus, (*Cf.* BADIAN, 2016; JUDEICH, 1913).

O ecofeminismo, por sua vez, aparece nos anos 70 e compreende uma visão da exploração da mulher como uma exploração estrutural extrema, incluindo aí a dominação da natureza em paralelo à dominação dos corpos femininos como pano de fundo. Um dos nomes mais conhecidos e discutidos é o de Françoise d'Eaubonne, com obras como *Le féminisme ou la mort* (1974) *e Écologie et féminisme: Révolution ou mutation?* (1978).

Clara de Assis foi contemporânea dos ideais pré-marxistas e hermeneuticamente contemporânea de algumas das ações basilares do ecofeminismo, como é o caso da criação de um local comunitário de proteção às mulheres, que por sua vez, estendia-se à comunidade de flagelados, funcionando como um local para auxiliar na proteção da vida e da cidadania dos excluídos. Uma vez parte dessa comunidade, esses flagelados ocupavam, nesse sentido, um lugar de agência na sociedade em que viviam. Essas

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

comunidades representavam um grande contraste às sombras e ao apagamento a que esses indivíduos eram submetidos.

Essa relação hermenêutica e, em certa medida histórica, com os ideais pré-marxistas por um lado e com o ecofeminismo por outro, torna Clara de Assis uma figura de interesse reflexivo. A tese que apresentamos neste artigo é que essa relação hermenêutica implica também uma visão renovada dos medievais. Ao criar uma tal comunidade, Clara de Assis desafiou diversas estruturas discursivas de seu tempo.

Nesse sentido, a apresentação desta tese tem dois objetivos distintos, embora hermeneuticamente associados. Primeiro, é importante delimitar nossa própria participação na história das ideias como uma participação responsável, uma leitura que deve elencar aquilo que aprendemos não de maneira isolada, mas ao lado da responsabilidade ética que esse aprendizado agrega e exige de nossa participação no debate filosófico. Isso quer dizer que o pensamento ético e filosófico desenvolvido no período medieval é pertinente para o nosso próprio tempo histórico, pós-moderno e intra-pandêmico, no sentido em que entendemos nossa realidade a partir, também, do que aprendemos. Portanto, não se trata de secularizar Clara de Assis, mas de estabelecer um ponto de partida responsável para o trabalho que fazemos enquanto pesquisadores em 2022. O segundo e mais importante objetivo é demonstrar como, de maneira hermenêutica, na construção de sentido, um autor, movimento ou ideia pode ser contemporâneo nosso e deve, nesse sentido ainda, ser entendido responsavelmente.

A associação de Clara de Assis com essas duas ideias, pré-marxismo e ecofeminismo, compreende esses dois objetivos, embora não exonere problemas associados ao período complexo do pensamento medieval. Além disso, o primeiro ponto de apoio que circunscrevemos na topografia deste trabalho é o fato de Clara de Assis não ser contemporânea hermenêutica do marxismo, mas do pré-marxismo. Esse ponto não precisa de debate, pois é *ein Faktum*. No entanto, a estrutura social é também preenchida de discurso e as ideias basilares, embora ainda não desenvolvidas, do marxismo já estão presentes no que Clara de Assis apresentará ao mundo: uma organização para proteger os descamisados e uma rejeição da lógica exploratória dos senhores feudais. Mais tarde, isso se traduzirá em uma luta constante contra as injustiças impostas não só aos seres humanos, mas aos animais, postura muito similar ao

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

pensamento ecológico junto ao qual empregamos o marxismo hoje.

O QUE O MARXISMO NÃO É

É ainda de fundamental interesse que façamos, já de início, uma observação sobre o que o marxismo não é e sobre onde seus interesses não estão presentes. O interesse do marxismo não é evangélico, nem universal, mas reestruturante. O *Manifesto Comunista* (ENGELS; MARX, 1998) tem um interesse político que excede o interesse ético-filosófico visto até então com Kant (1949) e Hegel (1999). Ao mesmo tempo, Marx (1998) pavimenta o caminho para uma sociedade mais consciente de sua ação exploratória, constante e alienante. Nesse sentido, o político em Marx reabre a questão do ético em Aristóteles (2011). Portanto, não se trata apenas de compreender algo que se dá na realidade, mas compreender, ontologicamente, como esses mecanismos se apresentam como essenciais.

No entanto, o *sofron*, aquele cujas qualidades e direito de nascença lhe garantem acesso a uma herança moral e ética (*Cf.* GOULD, 1994), segundo o pensamento de Marx, não pode mais ser apenas um direito do aristocrata, do dono dos meios de produção como o era para Aristóteles. Essa herança deve ser quebrada. Ao mesmo tempo, temos escrito em outro lugar que o *sofron* é o indivíduo social que se agarra ao seu direito aparentemente natural de possuir não apenas os meios de produção, mas também a sofrósina. A ideia em torna da sofrósina não seria assim um meio de educar, mas de domesticar e escravizar pelo direito à herança (*Cf.* AGOSTINHO. M.D, 2023). Para Jonathan Pike, é importante "reintegrar a crítica ética que Marx oferece sobre a forma imposta das relações sociais capitalistas, e a imagem aparentemente utópica que ele tinha de uma futura sociedade comunista" (2019, p. 02).[49]

Quando, portanto, falamos de um ideal pré-marxista como um ideal de comunidade igualitária, estamos falando também dos aspectos onde ética e filosofia política são indissociáveis, requerendo nesse sentido uma prática da visão, ainda que utópica, de justiça social. Pike deixa claro que "em delineando essa ontologia," da construção dessa indissociabilidade, "tanto como a natureza 'nua' da existência do homem, como da natureza da existência do homem na sociedade capitalista, a ética e a

[49] Exceto se de outro modo indicado, todas as traduções de textos em língua estrangeira são nossas.

economia política estão ligadas numa crítica imanente à corrente existência concreta do homem.” (2019, p. 02).

Por outro lado, os compromissos ontológicos de Clara de Assis, ao contrário da ontologia social de Marx e suas preocupações, eram compromissos evangélicos e universal-essencialistas, corolário último da existência de Deus, mas segundo o qual, não necessariamente caberia mais tarde a doutrina escolástica de Tomás de Aquino tal qual ele a concebia, repleto de aristotelismo e com uma força de comando enorme dentro da igreja católica da época (*Cf.* KRISTELLER, 1992; BURBACH, 1942).

Nesse sentido, como não podemos elaborar toda a história da intrincada e rica passagem da filosofia pelo medievo, ou ainda, do medievo pela história da filosofia, basta que possamos perceber a diferença entre os franciscanos e tomistas, ainda que grosso modo, como uma diferença entre uma pragmática para curar as almas das massas do sofrimento (franciscanos) e um racionalismo capaz de distinguir entre um *sofron* e um indivíduo que pratica ou não a enkrateia. Por isso, não podemos perder de vista que Clara de Assis se coloca de maneira tão legítima diante do discurso social de seu tempo bebendo de uma doutrina que Aquino também apoiará. É sabido que os esforços da doutrina franciscana de onde Clara de Assis deriva seu pensamento e sua práxis é reconhecida e apoiada por Aquino. Por outro lado, Aquino está mais voltado às relações lógicas das concepções ontológicas do ente e da essência como se encontram no mundo (*Cf.* AQUINO, 2008). O objetivo deste último interesse é pouco pragmático, voltado ao conhecimento racional (WHITE, 1944; RAKHMATULLIN, 2015).

Consequentemente, apesar do que se possa inferir, sempre de maneira problemática, partindo daquilo que o próprio Aquino escreveu na *Suma Teológica* (2001), na questão 117, o problema do conhecimento aparece diretamente ligado ao pensamento de Averróis (*Cf.* OLIVEIRA, 2013; AQUINO, 2017). Nesse sentido, o conhecimento se torna um problema quase intransponível, tendo em vista a impossibilidade do próprio conhecimento. Faz, portanto, algum sentido que, para superar esse problema, Aquino se volte para um conhecimento ligado a uma figura eterna e que encompassa absolutamente tudo: ignorância e conhecimento. Por sua vez, Clara de Assis abraça as relações práticas e, nessas relações, estabelece uma atualidade da experiência existente que Aquino apoia.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

Além disso, o problema para os franciscanos e, em particular aqui, para Clara de Assis não é necessariamente o conhecimento, mas a dor e o desconforto dos injustiçados. Embora exista um claro e importante antagonismo de ideias entre a visão de uma ontologia social e de um compromisso ontológico, podemos delimitar nosso trabalho como uma ponte para uma ontologia social franciscana, com todas as implicações da dogmática, mas ainda assim, reconhecendo seus aspectos não dogmáticos, ao passo que inova no objeto de suas preocupações. O que antes era um problema do bem e do mal exemplificado pela ignorância diante da liberdade ainda nos antigos (*Cf.* AGOSTINHO, 2018), torna-se, para os franciscanos, um problema de ignorância voluntária do próprio mundo diante da dor dos descamisados, anônimos, mulheres e animais. Enxergar esses seres invisíveis é uma ação política e pragmática imediatamente reconhecível na proposta franciscana.

CLARA DE ASSIS E O PERÍODO MEDIEVAL

No período medieval não era possível associar elementos da agência humana como elementos subjetivos de forma tão evidente como passamos a experimentar no final da era moderna, pois todos, estando a serviço ou não de uma dogmática, trabalhavam, de alguma maneira, em comunidade. A identidade do eu era derivada da identidade dessas comunidades. Grosso modo, os indivíduos não se constituíam aí como distintas individualidades, mas eram gradualmente parte do pano de fundo social. Até mesmo a arte, território por excelência da expressão da subjetividade, se dava no anonimato dos artistas e copistas medievais (*Cf.* GILBERT, 2019). A associação entre trabalho e trabalhador se torna, desta maneira, disforme, sem identidade. Nesse contexto, seria de se esperar que Clara não pudesse aparecer. Embora Agostinho (2015) e Anselmo (2008) tenham falado de si e de suas ideias com aparente liberdade, esses pensamentos versavam não sobre sua vida ou seus interesses enquanto tal, mas sobre a estrutura de pensamento a que subscreveram na antiguidade e no medievo respectivamente, pensamentos esses que estavam a serviço da igreja.

Isso é claro no fato de que o indivíduo na Idade Média é apagado em favor da ideia de humildade e sacrifício. É bem verdade que os antigos gregos nem sequer formularam o conceito de indivíduo antes da morte de Sócrates, mas a esfera

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

experimental de pensamento seguia viva, antagonizada, mas ainda sim possível. Na Idade Média ocidental, o pensamento é rigidamente controlado na aparência disforme das comunidades hierárquicas. Mesmo assim, Clara de Assis vai aparecer. Em um tempo onde verdadeiras muralhas eram erguidas em torno da propriedade privada, Clara de Assis se recusava a ter bens materiais. Ela se desliga da sua família nobre e poderosa para viver em condições de extrema pobreza. “Clara viu a pobreza como um privilégio, tornando-se o padrão em torno do qual o seu estilo de vida comunitário se mobilizou,” levantando do anonimato e do papel de inutilidade os indigentes, as mulheres e os animais. “Clara concentrou a sua visão profunda na ideia de que tudo é um presente para todos, a fonte de toda a criação, a quem ela imaginou como o presente” (FARIAS, 2003, p. 04). Nessa concepção, os indigentes, as mulheres e os animais estão presentes e têm um valor intrinsecamente ligado à perfeição divina.

Algum leitor talvez pense que esse é um ato de masoquismo, de apagamento extremo e, assim, Clara de Assis não aparece realmente, sua existência é enfraquecida por sua nova realidade material. Mas podemos também pensar o oposto disso, que em uma época de privilégios e desigualdades extremas, renunciar aos próprios privilégios seria, para uma mulher, um dos únicos modos possíveis de agir. O impacto dessa ação permanece até hoje como assunto de reflexão. As implicações da ação de Clara de Assis vão muito além do horizonte dogmático e teológico conhecido anteriormente pelos antigos e pelos medievais.

Até aqui, a trajetória de Clara de Assis aparece como sendo similar a qualquer voto de pobreza. No entanto, podemos observar dois elementos de interesse particular: a filosofia, especialmente a hermenêutica filosófica. Primeiro, Clara de Assis escreveu suas regras e essas regras estabelecem uma ordem franciscana constituída por mulheres. A Ordem das Clarissas ou das Pobres Clarissas torna-se um refúgio à obrigatoriedade do casamento e é uma forma de mudar o meio ambiente no qual essas mulheres estavam inseridas. A dedicação aos mais pobres é uma forma de tornar visível o invisível, pelo menos em partes. Segundo, Clara de Assis é vegetariana. O último ponto não deve ser demasiadamente interpretado, mas simplesmente compreendido como uma rejeição da exploração dos animais, assim como dos pobres e das mulheres. Isto é, grupos sem proteção.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

Uma outra questão que deve ser analisada em relação aos pontos até aqui tratados é a questão da liberdade. A liberdade é inquestionavelmente a pedra de toque dos movimentos pré-marxistas e ecofeministas. Essa pedra de toque pode ser concebida como inexistente em Clara de Assis, mas um detalhe pode esclarecer essa dificuldade. No período medieval, as pessoas se interessavam, no ocidente, por liberdade e possibilidade de culto. Enquanto aos homens era dada a oportunidade de se dedicar a uma vida de contemplação e ascetismo, às mulheres era negada em geral essa simples forma de desenvolvimento espiritual. Clara de Assis, no entanto, vai além e estabelece uma forma diferente de culto e de comportamento. Tal exemplo não é igualmente alcançado por Agostinho ou Anselmo. Clara de Assis tem importância também como agitadora social; ela acreditava em uma agitação da consciência, liderando através do exemplo, Clara de Assis promoveu um reconhecimento da consciência de si entre os indivíduos, pois estes, deveriam se tornar responsáveis por suas vidas e servir na preservação de outras vidas. Diante da vida, o espectador encara uma plenitude ontológica similar àquela da obra de arte, o espectador se demora na contemplação de suas escolhas, sua responsabilidade. Nessa contemplação, a preservação da vida se torna um presente que não se confunde com penitência.

Embora Clara de Assis também não possa ser associada a todos os aspectos do ecofeminismo, podemos observar sua renúncia aos bens materiais como uma ligação ao cerne hermenêutico do ecofeminismo: enfrentamento à dominação da natureza em paralelo à dominação da mulher como seu pano de fundo. Clara de Assis abandona o lar, lugar reservado à mulher. Embora a ideia das Pobres Clarissas, nome da comunidade de mulheres formada por Clara de Assis, parta de uma ideia geralmente confundida com uma postura de submissão presente nesse contexto doméstico, o que as Pobres Clarissas faziam era efetivamente servir aos mais pobres, uma espécie primitiva de chamamento pragmático a uma política pública. A promoção pelo serviço, desta maneira, determina uma série de escolhas sociais de abandonar o lar, de mudança no papel da mulher como dona de casa e senhora do lar para agente social livre e independente. Essa escolha também instituiu uma ruptura na ilusão da homogeneidade – todos são iguais, uns mais abençoados pela fortuna que outros – e estabeleceu a figura da alteridade. O que se chama de homem, mulher é diferente do que se denomina pobre,

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

destituído. Esse é um problema da escrita de autores da época de Clara de Assis como Anselmo, da idade moderna e ainda mais alarmante, das filosofias contemporâneas.[50]

Embora autores como Anselmo e, especialmente, Abelardo,[51] tenham estabelecido uma visão ética que busca eliminar diferenças exteriores através da igualdade entre o valor das pessoas, isso não muda tão radicalmente as raízes da distinção entre as palavras: homem, mulher, senhor, senhora, criança e pobre. A questão tratada aqui é a função dessas palavras no discurso. Em Abelardo, essa distinção demonstra um absurdo lógico, pois em seu discurso distingue as pessoas nesse sentido mercantil, embora com a intenção de igualá-las de alguma maneira.

Por fim, existe um motivo biográfico para tal entendimento, uma vez que Abelardo também era pobre, porém a distinção qualificativa da pessoa em contraposição ao sujeito substantivado 'pobre' ainda é diferente neste caso. Apesar dos esforços fantásticos, Abelardo não conseguiu modificar a função de distinção entre as palavras substantivas em seu discurso sobre igualdade. Já em Clara de Assis, essa distinção é quebrada quando ela se torna uma agente do discurso. Sendo ela mesma pobre e vivendo em condições que se confundiam com as daqueles que ela assistia, Clara de Assis vai um pouco além de Abelardo por não fazer tão claramente essa distinção substantiva, embora haja muito a ser discutido em relação a uma certa omissão que parece ser rejeitada pela franciscana.

A DIGNIDADE DOS ANIMAIS NA IGREJA CRISTÃ PRIMITIVA

Apesar dos paralelos entre as ideias de Peter Singer e dos anseios éticos da Igreja Cristã em relação à dignidade dos animais não humanos,[52] a similaridade entre uma conduta vegetariana e um comportamento não consumista surge na contramão da cultura de opulência e ostentação das elites em que Clara de Assis viveu. É nesse contexto que Clara de Assis estabelece as Pobres Clarissas. O vegetarianismo é um dos

[50] Não podemos, por questão de espaço, desenvolver este tema aqui, mas é um tópico importante para entender o medievo e as mudanças que ocorreram durante esse período.
[51] Abelardo é um expoente significativo da semântica e da intencionalidade e isso é demonstrado na questão ética do seu trabalho. Para mais detalhes sobre Abelardo e a questão da semântica, *cf.* DE RIJK, L. M. **Peter Abelard's 'Semantics and His Doctrine of Being.** *Vivarium* 24, no. 2 (1986): 85–127. http://www.jstor.org/stable/42569781.
[52] Camosy, Charles C. **Non-Human Animals.** *Peter Singer and Christian Ethics: Beyond Polarization*, Cambridge University Press, Cambridge, 2012, pp. 83–136.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

principais elementos em torno do qual se organizavam as Pobres Clarissas. Ao mesmo tempo, a não violência contra os animais era o objetivo central da prática vegetariana, i.e., a prática do vegetarianismo não era higienista. Além disso, muitos sugerem que a Igreja Cristã primitiva já exercia, como parte de suas atividades, a abstenção do consumo de carne. Ademais, para ser realmente cristão é preciso ser vegetariano, como afirma Tolstoy influenciado pelas leituras do livro *A Ética da Dieta* do humanista Howard Williams (1883), (*Cf.* WILSON, 2016). Williams influencia muitos autores que chegam também à suposição não evidente de que Jesus e sua família teriam sido vegetarianos, assim como os apóstolos. Esse é um tema que não vamos perseguir. Sobretudo, nos interessa aqui a prática da não violência que emerge com as práticas vegetarianas. Como sabemos, as histórias envolvendo milagres de Jesus deixam certa dúvida sobre seu vegetarianismo, mas não sobre sua conduta não consumista e não violenta. Embora a distribuição de peixe seja um prato cheio para a teologia e seus ramos mais gnosiológicos, para nós resta o intento de traçar brevemente a dignidade dos animais não humanos na igreja para entender melhor em que contexto os ideais pré-marxistas e ecofeministas se apresentam em paralelo, hermeneuticamente contemporâneos a Clara de Assis.

Entender a questão da dignidade dos animais não humanos é um tema paralelo e ao mesmo tempo constituinte de grande parte da ambiguidade da filosofia grega e do pensamento ocidental posterior que diferencia animais racionais, sociais e políticos. A primeira diferenciação é a que nos interessa aqui. Animais não racionais não têm o mesmo estado basilar de dever moral, ético, mas são, ao contrário, objeto humano e tudo o que é objeto humano é objeto das suas partes constituintes. Temos que, ao lado do racionalismo, a ética foi dada como predicado humano essencialmente. Historicamente, na esfera dos acidentes, encontra-se também a moral. Para que a ação se torne imoral e antiética, basta que essa ação tire dos animais a dignidade da coisa viva, basta que esse animal seja objeto do ser humano. Para ter objetos sob a visão, antes de mais nada, é preciso enxergá-los.

Na época medieval, ainda sob os primeiros desdobramentos da filosofia platônica e sob influência da retomada da filosofia aristotélica, a dignidade do ser humano estava na borda entre o objeto humano e o objeto-humano. Enquanto o

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

primeiro diz respeito ao objeto para o humano, o segundo trata do humano enquanto objeto. A dignidade do ser humano estava ligada à questão do pecado. Livrar-se do pecado, nesse sentido, seria afastar-se do objeto, desprezá-lo.

Essa interpretação não contempla inteiramente Aristóteles, para quem o corpo importa e assim também os entes materiais, mas ecoa o platonismo mais primitivo. Nesse sentido, causar sofrimento aos animais surge como uma forma de vaidade e de soberba, o que aparece mais uma vez como um fator de afirmação de uma falsa superior dignidade humana. Um ser humano digno, pelo menos de acordo com o folclore dos pecados capitais e da religiosidade dos pietistas, é indigno quando é responsável pela corrupção da vida, quando é responsável pela crueldade e a ela não se opõe. A dignidade do animal humano se torna uma fonte de substrato e arquétipos para o comportamento humano. É a dignidade que orienta sua ação para seu objeto. Esse objeto deve estar sempre diante dos olhos.

Embora esse conhecimento sobre a dignidade do animal não humano tenha tomado outros caminhos e tenha mais definitivamente se desmembrado e até mesmo se colocado como extremo oposto ao significado dado à concepção teológica de dignidade, ainda é esse o significado do termo na época medieval europeia. Embora se coloque como desprendida das concepções que a cercavam, Clara de Assis tem relação direta com essa concepção própria de pecado e soberba, duas das grandes derrocadas do ideal cristão. O que Clara de Assis introduz de diferente a essa concepção é que ela traz ao centro os objetos escondidos: indigentes, mulheres e animais sem explorá-los.

Ao mesmo tempo, existe em Clara de Assis o ideal franciscano que à época se diferenciava do ideal da igreja de maneira quase absoluta. É fato inteiramente dado que a igreja, assim como qualquer sistema, se adequa para manter um certo grau de poder. O que importa é a relação entre o ideal motor das ações de Clara de Assis em conexão com essa novidade que ela apresenta. A irrelevância dessa adequação é unilateral. Enquanto a igreja precisou se adaptar, os elementos da formação das ideias de Clara de Assis têm mais relação com a novidade que Clara de Assis proporciona, integrar os indigentes, as mulheres e os animais na identidade daquilo que é digno. A defesa de Clara de Assis é pela vida. A vida enquanto tal é digna em sua aparência e realização, pois é no olhar para o outro, pessoa ou criatura, que eu percebo o presente da existência.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

O que fica demonstrado de uma maneira mais ou menos predicativa é que esses princípios de dignidade humana são ontológicos e não sistemáticos e instrumentais. É por se opor ao sofrimento do objeto em si, através de seu comportamento, que Clara de Assis assume um papel de protagonismo por uma dignidade que vai além das concepções europeias de dignidade do ser humano, cidadão, branco e membro de uma família moral e visível. A dignidade é também do invisível e do meio ambiente. Cabe a nós trazê-los à tona.

A FALA E O OLHAR

Os atos de fala, o uso do discurso, requerem um olhar que remete a uma pragmática, já que o discurso tem potência análoga às potências geradoras de criação e destruição, seu uso será também análogo. Falar do indivíduo é preocupar-se com ele e trazê-lo à tona. Trazê-lo à tona é apontar para ele. Por fim, não separamos ou delimitamos as implicações das ações de Clara de Assis, mas apontamos para as possibilidades que derivam das pobres Clarissas em seu poder de trazer à tona, de colocar diante dos olhos os seres invisíveis, humanos e não humanos.

É difícil propor uma perspectiva metodológica em torno da construção das Pobres Clarissas sem que antes disso pensemos na questão da (re)atribuição. A atribuir significa conceder algo. Conceder algo, por sua vez, pode significar reconhecer algo ou alguém. Para Clara de Assis, toda a esfera da vida, como vimos, é um presente. A esse presente, nós podemos atribuir dignidade. Por outro lado, no processo social e na estrutura que desenhou as linhas do horizonte de sentido, no contexto medieval onde Clara de Assis estava inserida, a dignidade não era atribuída a alguns seres, como os indigentes, as mulheres em grande medida e os animais não humanos. Segundo a sua concepção de fé, nenhuma sociedade está acima de um ideal vocacional. Por isso, embora movida por um compromisso ontológico, Clara de Assis é capaz de reconhecer e (re)atribuir dignidade aos entes existentes à sua volta. Em um contexto econômico-social, essa (re)atribuição da dignidade é importante no contexto humano, pois evidencia outros interlocutores e participantes que antes eram concebidos como distintos dos demais humanos como um ente específico, por exemplo, o pobre e o indigente.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

Em uma sociedade injusta, baseada em poderes e deveres clericais e de servitude, respectivamente, essa (re)atribuição tem a ver com a fé. Quase como um produto, a fé era atribuída a poucos. Embora a igreja não pudesse de fato controlar essa experiência privada, não a reconhecia como experiência válida a todos. Até mesmo as próprias Pobres Clarissas demoraram para alcançar o reconhecimento (*cf.* KNOX, 2007). Isso se deveu ao envolvimento das Pobres Clarissas com os seres assistidos por elas, além do machismo indelével do período. No mais, as atividades dessas mulheres foram reconhecidas apenas na medida da fé e não na medida de suas atividades de dissidência social.

Por outro lado, uma (re)atribuição da fé está exatamente ligada à dignidade da pessoa humana do indigente, da mulher e também no cuidado com os animais pela dissidência. Ver como humano aquele que é visto como "aquilo," no sentido de desumanização e de indignidade só pode ser remediado através de uma (re)atribuição do valor disto, deste ou daquela. Por outro lado, para que isto, este ou aquela não sejam apenas objetos, essa (re)atribuição se trata de um reconhecimento do valor intrínseco a esses seres que estão diante do agente social.

Por tanto, tratar da questão dos elementos da dignidade humana, começando com a atitude de Clara de Assis de colocar o pobre diante dos olhos e, enquanto mulher, agir socialmente para mitigar e eliminar a violência contra outras mulheres e contra os animais não humanos é estabelecer a esfera de um outro que é dotado de dignidade, ou seja, não se trata de um movimento da perspectiva relação Eu-outro, mas nesse sentido, a ação aponta para uma relação outro-outro. Assim, tanto quem age quanto quem recebe a ação: a mulher, o servo, o pobre, o doente, os animais são também o outro. Ademais, o reconhecimento da dignidade é base da relação outro-outro como vou argumentar em trabalho posterior.

A ideia parece ser, portanto, a de que existe uma relação entre teorias pré-marxistas e ideias que reconhecemos como ecofeministas na formação das Pobres Clarissas, pois sua ação de ruptura, reconhecimento e (re)atribuição da dignidade da vida acima dos valores de uma sociedade injusta estabelece esse laço hermenêutico. A relação outro-outro se dá de tal forma que pode ser finalmente vista como um ponto de partida para uma ressignificação. Nesse contexto, quase mil anos decorrem até a década

de 70 para que tal ressignificação seja modulada. Nossa intuição é a de que, embora distante, Clara de Assis ecoa um processo de (re)atribuição da dignidade que é hermeneuticamente equivalente aos processos do pré-marxismo e do ecofeminismo.

CONCLUSÃO

Neste breve artigo, descrevemos o que queríamos dizer com ideias pré-marxistas. Elaboramos uma tese sobre como Clara de Assis se apresenta como contemporânea hermenêutica do ecofeminismo. Nesse sentido, tentamos elaborar a questão da dignidade da vida não humana praticada por Clara de Assis como um ato de reconhecimento e ressignificação. Por fim, o seu cuidado com as demais criaturas, com os outros, torna visível o invisível através do cuidado com todo o ecossistema da vida, tanto o social dos humanos quanto o digno dos animais, traduzido para nós como um cuidado com o meio ambiente.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO. **A natureza do bem**. Clube de Autores, 2018.

AGOSTINHO. **Confissões**. BOD GmbH DE, 2015.

AGOSTINHO. Maria Deiviane. **Adeus Sofrósina: mais Paulo Freire, por favor!** Revista Docentes, v.8, p.48–55, 2023.

ANSELMO. *Proslogion*. Trad. José Rosa. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2008.

AQUINO, Tomás de. **A unidade do intelecto, contra os averroístas**. Pia Sociedade de São Paulo-Editora Paulus, 2017.

AQUINO, Tomás de. **O ente e a essência**. Trad. Mário Santiago de Carvalho. Covilhã: Lusosofia, 2008.

AQUINO, Tomás de. **Suma teológica**. *São Paulo: Loyola* 1, 2001.

ARISTÓTELES. **Ética à Nicômaco**. Brasília: Editora UnB, 2011.

BADIAN, Ernst. **Tiberius Gracchus and the beginning of the Roman revolution.** *Band 1 Politische Geschichte*. De Gruyter, 668–731, 2016.

BURBACH, Maur. **Early Dominican and Franciscan Legislation Regarding St.**

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica.

Thomas. *Mediaeval Studies* 4: 139–158, 1942.

D'EAUBONNE, Françoise. **Écologie, féminisme: révolution ou mutation***?*. Éditions ATP, 1978.

D'EAUBONNE, Françoise. "**Le féminisme ou la mort**." *Paris Pierre Horay*, 1974.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **Manifesto comunista**. *São Paulo: Boitempo*, 1998.

FARIS, Barbara Agnes. **A mythological study of Clare of Assisi: A medieval woman for the twenty-first century.** Pacifica Graduate Institute, 2003.

GILBERT, Creighton. **A preface to signatures (with some cases in Venice).** *Fashioning Identities in Renaissance Art*. Routledge, 79–89, 2019.

GOULD, Carol S. **A Puzzle about the Possibility of Aristotelian enkrateia.** *Phronesis* 39.2: 174–186, 1994.

HEGEL, Georg Wilhelm Fredrich. **Hegel: Political Writings**. Cambridge University Press, 1999.

JUDEICH, Walther. **Die Gesetze des Gaius Gracchus.** *Historische Zeitschrift* 111.1: 473–494, 1913.

KANT, Immanuel. **The philosophy of Kant: Immanuel Kant's moral and political writings**, Modern Library, 1949.

KNOX, Lezlie. **The Privilege of Poverty: Clare of Assisi, Agnes of Prague, and the Struggle for a Franciscan Rule for Women.** *The Catholic historical review* 93 (4): 912–914, 2007.

KRISTELLER, Paul Oskar. **Thomism and the Italian Thought of the Renaissance.** Medieval Aspects of Renaissance Learning. Columbia University Press: 27–92, 1992.

OLIVEIRA, Juliano De Almeida. **Prolegômenos ao De unitate intellectus contra averroistas de Tomás de Aquino.** *Theoria-Revista Eletrônica de Filosofia* 5 (12):62–74 2013.

PIKE, Jonathan E. **From Aristotle to Marx**: Aristotelianism in marxist social ontology. Routledge, 2019.

RAKHMATULLIN, Rafael, and Elvira Semenova. **Thomism of the unity of the religious and scientific knowledge**. *Nauka i studia* 10: 288–291, 2015.

WHITE, Victor. **Thomism' and Affective Knowledge (III).** *Blackfriars* 25.294: 321–328, 1944.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

Williams, Howard. **The Ethics of Diet: A Catena of Authorities Deprecatory of the Practice of Flesh-Eating** (1883). University of Illinois Press, 2003.

Wilson, Jennifer. **The Revolution will not Be Consummated: The Politics of Tolstoyan Chastity in The West.** *The Slavic and East European Journal*, vol. 60, no. 3: 494–511, 2016.

2024 – Ano X – Volume X – Número XXVII ISSN – 2358-7482

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica.

Recebido em: 24/05/2024
Aprovado em: 10/06/2024
Publicado em: 12/07/2024

UMA INVESTIGAÇÃO FILOSÓFICA-INTERDISCIPLINAR SOBRE A TEORIA DAS PULSÕES ELABORADA POR FREUD

A PHILOSOPHICAL-INTERDISCIPLINARY INVESTIGATION ON THE THEORY OF TRIEB DEVELOPED BY FREUD

FILOZOFIA-INTERDISCIPLINA ENKESTO PRI LA TEORIO DE VETILOJ PREPARITA DE FREUD

Iraceles Ishii dos Santos[53]

Resumo
É possível expandir a organização da consciência? Essa questão, que baliza a presente investigação, indaga o propósito que Freud (1996) atribui à psicanálise. Neste artigo, pretendemos tomar parte do sentido dessa expansão da organização da consciência ao nos ocupar de um estudo sobre as pulsões num viés filosófico-interdisciplinar. A arte de decifrar o inconsciente levou Freud da suposição de uma instância psíquica mais primitiva, constituída por forças irredutíveis, às hipóteses que envolvem a teoria das pulsões. Num primeiro momento, apresentamos a genealogia das pulsões e a suposta característica universal das pulsões, a compulsão à repetição, presentes em *Além do princípio de prazer*. Num segundo momento, discutimos os princípios de prazer e de realidade. Por fim, concebemos o conceito de auto-organização aos estudos sobre a teoria das pulsões, na tentativa de compreender possíveis caminhos à proposta psicanalítica de fortalecer do ego, das forças de organização da consciência. Concluímos o presente artigo sugerindo que forças auto-organizadoras atuem na construção da personalidade psíquica. Defendemos que a ideia de uma dinâmica auto-organizadora das forças pulsionais, na perspectiva da complexidade, pode auxiliar a compreensão de uma possível expansão da organização da consciência.
Palavras-chave: pulsões, Freud, consciência, auto-organização.

Abstract
Is it possible to expand the organization of consciousness? This question, which guides this investigation, questions the purpose that Freud (1996) attributes to psychoanalysis. In this article, we intend to take part in the meaning of this expansion of the

[53] Doutoranda no Programa de Pós-graduação pela Unesp de Marília, na área de Filosofia da Educação. Possui mestrado em Filosofia pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP (2015). Licenciada em Filosofia pela Universidade Estadual de Londrina - UEL (2006). Foi integrante do Grupo Acadêmico de Estudos Cognitivos (GAEC-UNESP) e do Grupo Interdisciplinar CLE Auto-Organização (UNICAMP). Atualmente participa do *ENFILO – Grupo de estudos* e pesquisa sobre o ensino de filosofia (UNESP). Possui interesse no estudo de modelos naturais, como estudo de organismos complexos como os fungos, para resolução de problemas numa perspectiva não antropocêntrica de mundo. E-mail: iraceles.santos@unesp.br

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

organization of consciousness by studying drives in a philosophical-interdisciplinary perspective. The art of deciphering the unconscious led Freud from the assumption of a more primitive psychic instance, constituted by irreducible forces, to the hypotheses involving the theory of drives. Firstly, we present the genealogy of drives and the supposed universal characteristic of drives, the compulsion to repeat. Secondly, we discuss the principles of pleasure and reality. Finally, we conceive the concept of self-organization in studies on the theory of drives, in an attempt to understand possible paths to the psychoanalytic proposal to strengthen the ego, the organizational forces of consciousness. We conclude this article by suggesting that self-organizing forces act in the construction of psychic personality. We argue that the idea of a self-organizing dynamic of instinctual forces, from the perspective of complexity, can help to understand a possible expansion of the organization of consciousness.
Keywords: drives, Freud, consciousness, self-organization.

Resumo
Ĉu eblas vastigi la organizon de la konscio? Tiu ĉi demando, kiu gvidas ĉi tiun esploron, pridubas la celon, kiun Freud (1996) atribuas al psikanalizo. En ĉi tiu artikolo, ni intencas partopreni en la signifo de ĉi tiu ekspansio de la organizo de konscio studante veturadojn en filozofia-interfaka perspektivo. La arto deĉifri la senkonscion kondukis Freud de la supozo de pli primitiva psika kazo, konsistigita de nereduktеblaj fortoj, al la hipotezoj implikantaj la teorion de movoj. Unue, ni prezentas la genealogion de impulsoj kaj la supozebla universala karakterizaĵo de impulsoj, la devigo ripeti, ĉeestanta en Beyond the Pleasure Principle. Due, ni diskutas la principojn de plezuro kaj realeco. Fine, ni konceptas la koncepton de mem-organizado en studoj pri la teorio de impulsoj, en provo kompreni eblajn vojojn al la psikanaliza propono plifortigi la egoon, la organizajn fortojn de la konscio. Ni finas ĉi tiun artikolon sugestante, ke mem-organizaj fortoj agas en la konstruado de psika personeco. Ni argumentas, ke la ideo de mem-organiza dinamiko de instinktaj fortoj, el la perspektivo de komplekseco, povas helpi kompreni eblan ekspansion de la organizo de la konscio.
Ŝlosilvortoj: veturadoj, Freud, konscio, memorganizo.

INTRODUÇÃO

É possível expandir a organização da consciência? Essa questão, que baliza a presente investigação, indaga o propósito atribuído por Freud (1996) à psicanálise. Na *Conferência XXI: A disseção da personalidade psíquica*, Freud atribui à psicanálise o propósito de fortalecer o ego, tornando-o mais independente das forças repressoras do superego e ampliando seu campo de consciência de partes do id, numa expansão de sua organização. Neste artigo, pretendemos tomar parte do sentido dessa expansão da organização da consciência ao nos ocupar de um estudo sobre as pulsões num viés filosófico-interdisciplinar.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

O imenso golfo Zuiderzee, mencionado por Freud na última linha da *Conferência XXXI,* apareceu em 1282 quando o mar avançou sobre mais de trezentos mil hectares de terra firme, num grande acesso de furor sobre terras que ficaram perdidas, ao encontro do lago Flevo na Holanda. No século XX, os holandeses empreenderam o trabalho de retomada do território perdido, construindo o dique Afsluitdijk, polders e toda uma estrutura que incorpora bases que contenham e suportem o movimento das águas.

Segundo Freud (1996, p. 84) o propósito da psicanálise não é diferente dessa empreitada dos holandeses. *Onde está o mar, ali estará a terra. Onde estava o id, ali estará o ego*. Por esse motivo, acreditamos que sua investigação tenha se encaminhado na construção de hipóteses para compreensão da força, da direção e mesmo da origem do que compreendemos como pulsões.

Os engenheiros da empreitada holandesa não conseguiriam os bons resultados que têm obtido se não tivessem construído uma estrutura que se incorporasse ao movimento das águas. Da mesma forma, não seria possível fortalecer o ego, sem que se suponha a força do id. A instância psíquica id parece fornecer uma possibilidade de um conhecimento mais profundo e amplo de mundo do que as percepções conscientes.

As dificuldades que rondam o estudo das pulsões na teoria psicanalítica não se dão por acaso, seu significado se dá na fronteira dos conhecimentos disciplinares. As pulsões são consideradas por Freud (FREUD, 2006, p. 158) como o mais importante e obscuro objeto da psicanálise. Freud, ao optar por esse termo, teria criado caminhos em sua investigação à biologia ou à própria filosofia; numa reflexão em termos não somente psíquicos, mas fisiológicos, biológicos e filosóficos. Temos a dimensão de que os estudos sobre as pulsões conduzem a uma reflexão especulativa, uma vez que suscita reflexões sobre o sentido ou sobre o fluxo da vida.

A proposta da interdisciplinaridade parece se ajustar metodologicamente ao trabalho realizado por Freud, que lança mão em sua teoria de explicações de diversas civilizações, que se apoiam tanto no mito como na ciência. A teoria da complexidade fornece novos olhares às questões filosóficas, e conduz a uma relação de complementaridade entre os saberes filosóficos e os saberes científicos.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

Expomos a teoria das pulsões elaborada por Freud em *Além do princípio de Prazer* para uma tentativa de resposta à questão inicial, uma compreensão da expansão da organização da consciência a partir do conceito de auto-organização. O presente artigo se encontra dividido em quatro seções. Na primeira seção, discorremos sobre a suposta característica universal das pulsões, a compulsão à repetição, e sobre a genealogia das pulsões encontradas em *Além do princípio de prazer*. Na segunda seção, discutimos os princípios de prazer, de constância e de nirvana. Na terceira seção, concebemos os estudos sobre a auto-organização apara realizar uma leitura sobre a teoria das pulsões, na tentativa de compreender possíveis caminhos à proposta psicanalítica de fortalecer do ego, das forças de organização da consciência.

Antecipamos que concluímos o presente artigo sugerindo que forças auto-organizadoras atuem na construção da personalidade psíquica, sobretudo entre as instancias id e ego. Defendemos que a ideia de uma compreensão da dinâmica auto-organizadora das forças pulsionais, no sentido freudiano, pode auxiliar e explicitar melhor o processo de uma possível ampliação da organização da consciência.

A GENEALOGIA DAS PULSÕES E A COMPULSÃO À REPETIÇÃO

Em 1920, na obra *Além do princípio de prazer*, Freud apresenta um estudo filogenético do conceito de pulsões, fornecendo uma explicação do desenvolvimento de organismos mais elementares, sem individuação, por meio de conflitos pulsionais. Em 1932 na *Conferência XXXI*, a região psíquica mais primitiva, o id, passa a ser concebida por Freud como o polo pulsional donde emanam os conflitos pulsionais que fornecem a energia para as organizações que estruturam a personalidade psíquica.

Em *Além do princípio de prazer*, Freud apresenta uma reformulação de sua teoria das pulsões. As pulsões do ego, antes assimiladas às pulsões de autoconservação, e as pulsões sexuais, antes assimiladas às pulsões de conservação da espécie, deixam de ser o centro dos conflitos pulsionais. Na reformulação da teoria das pulsões, apresentada em *Além do princípio de prazer*, o esquema explicativo dos conflitos pulsionais tem como confronto central as pulsões de vida e as supostas pulsões de morte.

Segundo Freud (2006, p. 161-162) “as propriedades da vida devem ter sido despertadas na matéria inanimada por uma ação de forças que ainda não conseguimos

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

imaginar", o mesmo processo em que ele crê ter surgido a consciência. A hipótese de Freud é que dessa tensão gerada numa matéria inanimada tenha dado origem as primeiras pulsões do organismo. A busca pelo distensionamento é o nascimento da primeira pulsão de retorno ao inanimado (FREUD, 2006, p. 162). Esse jogo de forças externas e internas prolongou o percurso original da vida dessa substancia indistinta que passa a realizar crescentes desvios para alcançar seu objetivo final de retorno ao inanimado.

As células germinativas, que carregam as disposições e as tendências pulsionais de formas antepassadas e adquiridas, são conduzidas em parte à morte, e em outra a continuar gerando outras vidas. Tais células germinativas expressam a força das pulsões sexuais, ou pulsões de vida, que emanam do ser individual (Cf. FREUD, 2006, p. 163). Há, assim, dois grupos de pulsões, um que tem por função conduzir à morte e outro que prolonga a vida.

A concepção de uma pulsão de vida presente nos primeiros organismos leva Freud a ampliar o sentido de sexualidade. Pois, nessa hipótese, as pulsões sexuais teriam surgido antes mesmo das distinções entre os sexos.

Através da hipótese filogenética, a teoria psicanalítica da libido é transposta para a interação entre as células. Essa hipótese apresenta uma mudança do plano psíquico ao biológico ou mesmo filosófico à teoria de Freud sobre as pulsões. Em *Além do princípio de prazer* encontramos uma investigação especulativa sobre a relação de sua teoria das pulsões com um princípio sob o qual se originam os processos vitais (o que nos permitiu aproximar a teorias das pulsões com o princípio da auto-organização).

Pela teoria das pulsões de Freud, compreendemos que a concepção linear da história evolutiva dos organismos é substituída por uma concepção circular da história de conflitos que impulsionam a vida e também a morte. O desenvolvimento é composto de evoluções e involuções que fornecem uma circularidade, regressiva e progressiva, no percurso dos organismos vivos. A força impelente a seguir adiante é alimentada pela diferença entre a satisfação obtida e o prazer esperado que, para Freud (2006, p. 165), faz com o organismo não se estacione em nenhuma das situações estabelecidas. Conclui ele (FREUD, 2006, p. 165), que o "anseio de Eros, de agregar a substância orgânica em

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

unidades cada vez maiores", é o que se equivocadamente compreende como pulsão ao progresso.

As principais mudanças teóricas de *Além do princípio de prazer* são reflexos da suposição de um caráter universal das pulsões, a compulsão à repetição. Antes de expor sobre essa suposta característica universal das pulsões, Freud (2006, p. 139-143) apresenta uma análise sobre as neuroses traumáticas e sobre um comportamento de crianças manifesto em brincadeiras da primeira infância. Esses dois estudos servem de pistas à identificação de uma compulsão à repetição.

De acordo com Freud (2006, p. 139-140), os estudos das denominadas neuroses traumáticas foram cruciais para a uma revisão na leitura comumente feita das afecções, na defesa de doenças psíquicas. As lesões orgânicas do sistema nervoso não poderiam ser compreendidas como geradas única e principalmente por uma ação violenta de força mecânica, mas como acumulo de tensões psíquicas no organismo. Freud supõe que uma das causas das neuroses traumáticas seja o fator surpresa, o susto de entrar em situação de perigo sem estar preparado, influindo sobre um acumulo de tensões desagradáveis no organismo.

Os pacientes que sofreram situações traumáticas, segundo Freud, demonstram uma compulsão por repetir as experiências tão dolorosas que estiveram submetidos acidentalmente. Na psicologia dos processos oníricos da teoria psicanalítica, os sonhos são compreendidos como manifestação de desejos. Pois, por meio dos sonhos, observou-se que os pacientes encontravam uma forma de reviver sua infância e as moções pulsionais que a dominaram. Contudo, Freud observou que indivíduos que sofrem neuroses traumáticas (de guerra, por exemplo) revivem constantemente nos sonhos as situações que causaram o trauma. Levando-o a supor existirem forças de outra natureza, tendências distintas das que até então havia conjeturado.

Outro caso da manifestação de uma compulsão à repetição foi observado por Freud (2006, p. 140-143) no comportamento de crianças em seus primeiros anos de infância. Observou ele que uma dada criança se entretinha com entusiasmo em lançar, para longe de sua vista, objetos que eram de sua estima, e resgatá-los em seguida. Freud salienta, aqui, a semelhança dessa brincadeira com uma experiência traumática do universo infantil, a separação da figura materna. No caso observado por Freud, a mesma

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

criança que se entretinha ao lançar para longe objetos queridos, *parecia* não sofrer quando sua mãe, fonte geradora de alimento e carinho, saia para trabalhar.

A repetição de uma experiência traumática poderia ser compreendida como uma tentativa de controle da situação. A criança ao repetir a experiência da falta do objeto de desejo, estaria em busca do controle e diminuição da dor da perda. Contudo, esse motivo teria surgido posteriormente. A ação de repetir pela brincadeira a experiência de perda seria uma repetição movida por uma força impelente não explorada.

Sobre a natureza dessa força impelente e sua relação entre o que é pulsional, questiona Freud (2006, p. 160) no trecho reproduzido abaixo:

> Mas, então, qual é a natureza da relação entre o que é pulsional e a compulsão a repetir [Zwang zur Wiederholung]? Nesta altura, talvez estejamos na pista certa para encontrar uma característica universal das pulsões – ou até mesmo da vida orgânica em geral – a qual creio que até hoje ainda não foi claramente reconhecida ou pelo menos não devidamente destacada. Uma pulsão seria, portanto, uma força impelente [Drang] interna ao organismo vivo que visa a restabelecer um estado anterior que o ser vivo precisou abandonar devido à influência de forças perturbadoras externas. Trata-se, portanto, de uma espécie de elasticidade orgânica, ou, se preferirmos, da manifestação da inércia na vida orgânica.

As afirmações do trecho acima marcam mudanças na teoria das pulsões de Freud. A compulsão a repetir seria a manifestação da vida dos organismos.

Em *Além do princípio de Prazer* são apresentadas especulações psicanalíticas que partem da ideia de que a consciência não é o atributo mais universal dos processos psíquicos, e nos fornecem uma investigação sobre a natureza das pulsões e sua origem na região mais profunda do aparelho psíquico. A consciência, segundo Freud (2006, p.149 – 150), se revela com a percepção das excitações externas e das sensações de prazer e desprazer provindas do interior do organismo. Expandir a organização da consciência é poder organizar experiências traumáticas e poder minimizar seus estragos.

Com base nos estudos de Breuer, Freud chega à conclusão de que os impulsos provenientes das pulsões operam com energia livre e móvel. Por meio da análise dos sonhos, Freud (2006, p. 158) observou que os processos do sistema inconsciente – que denominou de processos psíquicos primários – são facilmente transmitidos, deslocados e condensados de modo integral. No sistema consciente os processos psíquicos, denominados de secundários, apresentam-se como cargas presas de investimento. A

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

função do aparelho psíquico seria processar e enlaçar a energia livre, evitando uma perturbação similar a neurose traumática de sobrecarga energética. O princípio de prazer estabelece seu domínio irrestrito por meio de uma modificação, quando ocorre esse enlaçamento da energia livre dos processos psíquicos primários. O enlaçamento da energia livre dos processos psíquicos seria atribuição de sentido das forças organizadoras da consciência.

Sobre os processos psíquicos inconscientes, ou processos psíquicos primários, Freud (2006, p. 152) argumenta que:

> Sabemos que os processos psíquicos inconscientes são "atemporais". Isso significa, em primeiro lugar, que o tempo não os submete a nenhuma modificação e que a ideia de tempo não pode ser aplicada a eles. Estas são, contudo, características negativas que só poderão ser entendidas com clareza se as compararmos com os processos psíquicos conscientes.

A atemporalidade dos processos psíquicos inconscientes manifesta-se pela *compulsão a repetir* que *parece* se contrapor ao princípio de prazer. A *compulsão a repetir* é a descrição do comportamento dos pacientes que demonstravam uma forte tendência a reviver e reproduzir no presente as experiências do passado, os fatos marcantes da infância, como se o tempo não tivesse transcorrido.

Aliada aos processos de transferência, uma compulsão a repetir é engendrada somente por meio dessa energia livre, não enlaçada, dos processos psíquicos primários (FREUD, 2006, p. 159-160):

> O doente, nesse caso, age de maneira completamente infantil e assim nos revela que os traços recalcados de lembranças de suas primeiras experiências psíquicas não estão disponíveis em estado de enlaçamento e fixados [*gebundenen*]; assim, até certo ponto, esses traços estão incapacitados a operar no processo secundário. É também graças a essa ausência de enlaçamento que os traços de lembranças arcaicas têm a capacidade de aderir aos restos diurnos e formar uma fantasia de desejo a ser representada no sonho. Aliás, essa mesma compulsão à repetição sempre surgirá como um obstáculo terapêutico ao final do tratamento, justamente quando queremos conseguir que o paciente se desligue por completo do médico.

A atividade da consciência explica-se no esforço em organizar os processos psíquicos primários, em fornecer a esses justificados motivos, atribuindo uma sequência temporal e uma ordem espacial aos traços de lembranças recalcados.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

Mas, como afirmado no trecho acima, há sempre um retorno de manifestações da compulsão à repetição nos pacientes em tratamento. Esse retorno leva Freud a supor a grande força com que os processos psíquicos inconscientes são reprimidos ou incapacitados de serem transformados totalmente em processos conscientes por sua natureza tão indefinível.

Como exemplos na natureza à compreensão da compulsão a repetir, Freud menciona o desenvolvimento de embriões de animais que seguem no desenvolvimento todas estruturas, não mais necessárias, de que descendem até chegar a sua forma final; peixes que na época da desova procuram moradas anteriores muito distantes para depositar os ovos; e, da mesma forma, aves migratórias que também viajam em busca de seu nicho anterior. Ou seja, haveria uma suposta força impelente no organismo vivo que visa restabelecer um estado anterior. A duração da vida dos organismos passa a ser compreendida, por Freud (2006, p. 160), como um prolongamento, um desvio tortuoso, creditado às forças perturbadoras do meio, que dão origem a toda evolução orgânica.

Segundo a hipótese filogenética de Freud, os primeiros sistemas vivos alcançavam sua finalidade, de retorno ao inorgânico, de forma simples e rápida. Mas, num dado momento, as condições externas desviaram os primeiros organismos de seu percurso. As pulsões de vida, diante as adversidades externas, impeliriam os primeiros sistemas à conservação da vida. Em função da pulsão de morte, as pulsões sexuais lutariam contra as forças externas que impedem o organismo a retornar ao inorgânico por conta própria.

A coexistência de distintos organismos vivos é a suposta causa da emergência da vida, ou melhor, são os conflitos com o mundo perceptível externo que movem os organismos vivos às forças evolutivas. A vida é produto desses encontros, dos desvios tortuosos de um desenvolvimento não previsto, que não residia em potência nos organismos. Pois, nessa compreensão proposta por Freud, os organismos tendem a busca pelo inanimado, ou ainda, como compreendemos, pelo esvaziamento das tensões – o vazio – e depois pelo nada.

A seguir, desenvolvemos os argumentos de Freud sobre os princípios que supostamente regem o aparelho psíquicos e os organismos vivos.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

OS PRINCÍPIOS DE PRAZER E REALIDADE

De acordo com Freud (2006, p. 135) há um inevitável acúmulo de tensões no organismo que geram sensações desagradáveis e impõem a necessidade de um descarregamento. O alívio dessa tensão, ou a ação de evitar esse acúmulo, é a tendência presente no aparelho psíquico ao princípio prazer. Segundo Freud (2006, p. 135-136):

> Em psicanálise, relacionamos prazer e desprazer com a quantidade de excitação presente na vida psíquica – quantidade que de alguma maneira não está presa [gebunden] –, de modo que nessa relação o desprazer corresponderia a um aumento, e o prazer, a uma diminuição dessa quantidade. Não se trata todavia de uma relação simples entre a intensidade das sensações e as modificações às quais elas correspondem. Tampouco podemos – após todas experiências da psicofisiologia – conceber essa relação como sendo diretamente proporcional. É provável que o fato decisivo para formar uma sensação seja a magnitude de redução ou aumento da excitação durante certo espaço de tempo.

O desprazer compreenderia o *aumento* da quantidade de excitação das cargas de energia livre, caracterizada nos processos psíquicos primários, e o prazer, a *diminuição* dessa quantidade de tensão no organismo. A quantidade não é em si mesma o fator determinante, mas, como Freud afirma acima, a magnitude de redução ou aumento da excitação. Pois, segundo Freud, há casos em que o possível acúmulo de tensões no organismo pode ser percebido como prazeroso pelo indivíduo.

Na suposta história filogenética, apresentada por Freud (2006, p. 137), ocorre uma transformação na tendência ao princípio de prazer em adequação às forças autoconservadoras e à realidade externa. A transformação ocorrida, explicita ele (FREUD, 2006, p. 137), impõe "um longo desvio que implica a postergação de uma satisfação imediata, bem como a renúncia às diversas possibilidades de consegui-la, e a tolerância provisória ao desprazer". Essa modificação do princípio de prazer consiste numa adaptação necessária em relação a realidade, que impõem uma tolerância ao desprazer para obtenção do prazer, e, por isso, é denominada de princípio de realidade.

Contudo, a postergação da satisfação imediata, imposta pelo princípio de realidade, libera uma segunda fonte de desprazer dos conflitos e clivagens "próprio ao processo desenvolvimento do eu em direção a organizações psíquicas mais complexas" (FREUD, 2006, p. 138). A não constituição de relações de dependência entre os

princípios de prazer e de realidade pode ocasionar prejuízos, ao organismo, maiores do que o não descarregamento da tensão desprazerosa.

O inevitável acúmulo de tensões que leva o indivíduo a obtenção de prazer, influi na manutenção do nível de produção da tensão tão baixa quanto possível ou no mínimo constante, ou seja, uma tendência à estabilidade (FREUD, 2006, p. 136). O princípio de constância, para Freud, não pode ser ignorado sem prejuízos a compreensão dos processos psíquicos. A intricada relação entre o acúmulo de tensões do organismo e seu descarregamento são regidos pelo princípio de prazer e governados pelo princípio de constância. Pois, a manutenção da quantidade de excitação tão baixa quanto possível ou, no mínimo, constante, é o trabalho a que o aparelho psíquico dedica suas forças para evitar o desprazer. O princípio de constância fornece uma arquitetura sustentável aos propósitos do princípio de prazer.

Mas nesse processo dinâmico operam também outras forças, que tendem à estabilidade total ou equilíbrio absoluto do organismo. Complexificando, assim, o jogo entre instabilidades e estabilidades presentes no organismo vivo, que caracteriza os sistemas abertos de não-equilíbrio. Ou seja, organismos que estão em constante troca com o meio externo e que conseguem a estabilidade através da dinamicidade. Por isso, não-equilíbrio. Uma vez que as variações é que possibilitam a sobrevivência do organismo diante o jogo de tensões. A tendência descrita pelo princípio de prazer e de seu assistente, o princípio de realidade, se contrapõem, em certa medida, à essa força que conduz o organismo ao equilíbrio absoluto e encaminham a um equilíbrio no sentido dinâmico.

Vimos nesta seção, que as sensações de prazer e desprazer estão possivelmente relacionadas a certas tendências em que se compreendem os princípios de prazer e de realidade. Contudo, na teoria freudiana o princípio de prazer permanece como um *vigia* das tendências do organismo. Na próxima seção, a partir da perspectiva do pensamento complexo buscamos utilizar o conceito de auto-organização para compreender a possibilidade de expansão das forças organizadoras da consciência.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

AUTO-ORGANIZAÇÃO E A TEORIA DAS PULSÕES

O projeto de retomada do território na Holanda iniciou-se com a construção do imenso dique Afsluitdijk, que possui complexos de esclusas em seus extremos. Essas esclusas, além de permitirem a passagem de barcos, operam na evacuação e contenção das águas do Zuiderzee. Após a construção do dique, e mesmo durante, emprendeu-se a construção de polders, terrenos alagáveis para agricultura e moradia. O risco de uma catástrofe e perda do território é sempre constante. A comparação de Freud do Zuiderzee ao id, não é por acaso.

Se considerarmos o grande número de pessoas consideradas *sadias*, poderíamos concluir que os esforços do ego têm obtido grande êxito. Pois, compreendemos que as forças organizadoras do ego atuam na percepção do organismo de si e do seu meio. Mas, se considerarmos a situação de crise social, econômica, ambiental e política que observamos no mundo e a cegueira coletiva da maior parte da população, que não consegue conceber o momento presente; nosso juízo sobre a situação seria outro. Retrocederíamos no julgamento e concordaríamos que as forças organizadoras do ego não têm obtido tanto êxito, e que a duras penas têm conseguido manter uma situação razoável.

A luta constante dos holandeses na contenção do mar é comparável ao esforço empreendido pelo ego na organização dos processos psíquicos originários do id. A proposta de fortalecer o ego não se distancia da possibilidade de fracasso presente no empreendimento dos holandeses. A força e o movimento das águas do mar são de difícil previsão, tal e qual é a força e a natureza do id. A tentativa de Freud de desvelar a força impelente das profundezas psíquicas, e de compreender as tendências que a regem, constitui um esforço na retomada desse *território* psíquico.

A concepção de que forças cegas regeriam o id compreende uma das escalas de abordagem: o olhar sobre a desordem. O desafio do pensamento complexo impõe compreender as diversas camadas que compõe a realidade, pela multiplicidade de olhares entre ordem e desordem. As mudanças e reformulações teóricas do esquema do aparelho psíquico e da teoria das pulsões, ao atribuírem sentido a essas forças psíquicas, procederiam na tentativa de compreensão dos conteúdos, ou forma de operação, desse sistema inconsciente.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

A expansão da organização da consciência não pode ser confundida com o tipo de controle exercido pelo superego, definido por Freud em 1932, que consiste na cristalização de um rigoroso sistema de controle das ações. Da mesma forma, se o projeto Zuiderzee, de retomadas das terras, se estruturasse na crença desse tipo de controle sobre as águas do mar, logo, obteria grande fracasso.

Os passos tomados na construção do método psicanalítico, sobre a arte de decifrar o inconsciente, podem ser concebidos como indícios da importância de um processo auto-organizado. Com base no relato de Freud (2006, p. 144), constatamos que a arte de desvelar o recalcado precisou ser construída em uma relação colaborativa entre analista e paciente, sem a imposição da interpretação do analista sobre o paciente. Interpretamos que essa relação não pode consistir numa relação de imposição e controle, mas numa relação com características semelhantes ao processo da auto-organização. Da mesma forma, o desvelamento do que é inconsciente parece consistir sobre o mesmo tipo de relação que é construída entre o médico e o paciente.

Em comparação as dificuldades encontradas por Freud na clínica, a resistência do paciente, temos que a força impelente de uma compulsão à repetição, de retorno ao inorgânico, é um dos empecilhos a possibilidade da auto-organização. A força de uma compulsão a repetir experiências que foram traumáticas, por exemplo, impede a transformação dos processos psíquicos primários em secundários. O aprisionamento às situações traumáticas do passado impossibilita que ocorram relações espontâneas, a emergência do novo, tornando o indivíduo cego a realidade presente e preso a um tempo passado.

As forças que movem o retorno ao estado inorgânico são contrárias as forças que movem à auto-organização. Uma vez que os processos auto-organizados são utilizados para explicação da emergência da vida, da manutenção dos processos vitais. Em certo sentido, poderíamos associar as forças auto-organizadoras com as forças agregadoras da pulsão de vida, e as forças que movem ao retorno do estado inorgânico, como entropia. A auto-organização é o processo que descreve o que ocorre quando há pulsão de vida, o impulso que orienta o encontro com outros elementos e propicia os processos vitais. Por outro lado, a pulsão de retorno ao estado inorgânico conduz ao isolamento, à morte, à entropia.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

A renovação energética propiciada pelas pulsões de vida pode ser compreendida, através do princípio de auto-organização, como produto do encontro de elementos distintos que se desvinculam de uma história passada e constroem novas relações.

Em uma analogia com a segunda lei da termodinâmica, supomos que as forças desagregadoras da pulsão de morte, que conduzem ao isolamento, corresponderiam com o aumento da desordem ou entropia. Em outros termos, a homogeneidade homeostática pode servir como caracterização dos processos psíquicos primários ou inconscientes. Fornecendo-nos a concepção de que os processos psíquicos secundários ou conscientes corresponderia a heterogeneidade homeostática. A aniquilação do ego e a total expansão do id é o retorno da suposta forma primitiva do aparelho psíquico e o caminho para extinção total das tensões do organismo, a morte.

De acordo com a interpretação de Atlan (1967, p. 27-35) sobre a segunda lei da termodinâmica, a matéria nunca se deixa ordenar por completo. A organização que observamos os sistemas vivos mantém-se pela energia gerada da desordem atômica. Da mesma forma, a expansão da organização da consciência obtém como fonte energética os processos psíquicos primários, a desordem do id. A organização almejada é sempre parcial. Há um processo dinâmico fruto do conflito entre pulsão de vida e de morte, bem como entre as instâncias psíquicas do ego e do id, tal e qual entre ordem e desordem, que propiciam a própria manutenção do sistema.

Mas como se daria a expansão da organização da consciência? Para retomada do território perdido, o projeto Zuiderzee empreendeu a construção do Afsluitdijk, que isolou o território tomado pelas águas do restante do mar. Nesse sítio foram construídos polders, as planícies submersas para agricultura e povoamento. Em comparação com a retomada do território pelos holandeses, a psicanálise opera pelo recorte de lembranças traumáticas, o território a ser reconquistado, e a construção de *polders*, o desvelamento do recalcado e a atribuição de sentido. O período da infância é o território perdido a ser reconquistado pelo método psicanalítico.

Na atribuição de sentido são utilizadas como ferramentas: as metáforas, os mitos, a própria teoria das pulsões e outras ferramentas interpretativas que possam servir ao enlaçamento da energia livre, que compõe o id. Todo sentido atribuído às sensações desagradáveis, geradas pelo acúmulo de energia não enlaçada, possui

realidade na medida em que é aceito como crença. Para o êxito desse processo, a explicação cumpre um papel de organizadoras das experiências.

A expansão da organização da consciência não é a expansão de uma determinada função em que temos fundamentado a racionalidade lógica. O produto da relação auto-organizada entre ego e id, como compreendemos, propõe um conhecimento mais complexo sobre a realidade, que parece admitir outras relações, ao que parece, pouco exploradas. A instancia psíquica id seria a região mental que não possui contato algum com a realidade perceptível externa. As categorias do conhecimento provindas da sensibilidade ou percepção, que fornecem a noção de tempo e espaço, não se aplicam ao id. Da mesma forma, concebe Freud (1996, p. 78), nem as leis lógicas e, sobretudo, o princípio da não-contradição.

A consciência se divide em numerosas funções, a percepção não é seu único atributo. O conhecimento de argumentos lógicos dedutivos e indutivos, submetidos ao crivo das categorias de tempo e espaço, constituem o aprimoramento do produto dessa parte específica da consciência, denominada de sistema *Pcp-Cs*. Mas não constitui o único caminho para o desenvolvimento da consciência. Nesse sentido, sugerimos que a compreensão de uma dinâmica auto-organizadora entre os processos psíquicos das instancias ego e id, encaminhariam ao entendimento desse desenvolvimento da consciência.

Segundo Debrun (2009, p. 63):

> Há auto-organização cada vez que, a partir de um encontro entre elementos realmente (e não analiticamente) distintos, desenvolve-se uma interação sem supervisor (ou sem supervisor onipotente) – interação essa que leva eventualmente à constituição de uma "forma" ou à reestruturação, por "complexificação", de uma forma já existente.

O processo auto-organizado é o encontro de elementos realmente distintos que possui, a partir desse encontro, a força de romper com a memória de centros de controle anteriores e de produzir interações que promovam a manutenção do sistema. E, assim, construir a condicionalidade dos elementos num espaço produto de possibilidades.

Segundo Debrun (2009), na auto-organização secundária é eminente o risco de uma hetero-organização. As partes semi-distintas poderiam se cristalizar e as interações e relações de dependência se extinguirem. A personalidade psíquica estaria entre a possibilidade de continuar os processos da auto-organização ou de se transformar (o que

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

mais facilmente ocorre) em uma hetero-organização. Os seus elementos – id, ego e superego – podem romper com as relações de dependência e se cristalizarem; possibilitando que uma das instâncias psíquicas exerça sobre a outra uma relação de comando.

Segundo Debrun (2009, p. 68):

> Haveria cisão entre um Ego organizador e um Ego organizado, alheio ao primeiro. A auto-organização absoluta de um sujeito por ele mesmo, que se afigura aos olhos de muitos como a maximização da auto-organização, viraria hetero-organização absoluta. A auto-organização só existe como tal enquanto imperfeita. Ou melhor, enquanto não houver uma "maximização" do sujeito auto-organizador.

Se do encontro das instâncias psíquicas emerge uma pulsão agregadora de vida, ou como supomos, o princípio da auto-organização, nunca sabemos o que realmente surgirá. Mas, sabemos o que não poderá surgir por meio de tais forças, isto é, um ego organizado. Ou ainda, o comando autoritário de qualquer instância sobre a personalidade psíquica não constitui um processo auto-organizado. A auto-organização na personalidade consiste sempre em um produto inacabado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A personalidade psíquica descrita por Freud (1996) pode ser concebida com um sistema contendo outros subsistemas, as instâncias psíquicas: id, ego e superego. Supomos que o ego concebido em suas numerosas funções pode ser descrito como um processo da auto-organização. Por meio da explicação topográfica de Freud, podemos conceber o ego como um produto emergente da personalidade psíquica.

Propomos conceber o sistema da personalidade psíquica proposta por Freud com um processo da auto-organização. Em outros termos, como o encontro de elementos que se tornaram distintos, que constituem relações de dependência e são geridos pela força da endocausalidade. Sugerimos, mais especificamente, que o sistema da personalidade psíquica poderia ser compreendido por meio do processo da auto-organização secundária. Uma vez que existam elementos de caráter central.

A questão inicial deste artigo, a saber: "é possível expandir a organização da consciência?", passa a ser compreendida como: "é possível expandir as forças auto-organizadoras do sistema psíquico?". A proposta de expansão das forças auto-

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

organizadoras da *consciência* compreende a consciência enquanto qualidade psíquica em potencial, e não como sistema psíquico.

Compreendemos a personalidade psíquica como um processo auto-organizado, que opera por meio de uma ação coletiva complexa, com processamentos psíquicos sofisticados, de estabilidade e adequabilidade entre os fluxos das tensões internas e dos estímulos externos. Ou ainda, concluímos o presente artigo com a defesa da personalidade psíquica como um processo em potencial da auto-organização, por meio da constituição de relações de dependência entre as instâncias psíquicas, sobretudo entre ego e id. Assim, o ego em operação com o id, teria algum acesso às supostas forças em aberto que atuam no id.

REFERÊNCIAS

ATLAN, H. **Entre o cristal e a fumaça**: ensaio sobre a organização do ser vivo. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

DEBRUN, M. A Ideia de auto-organização. In: D'OTTAVIANO, I. M. L., GONZALEZ, M. E. Q. (orgs.). **Michel Debrun: brazilian national identity and self-organization: identidade nacional brasileira e auto organização**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009.

FREUD, S. **A interpretação dos sonhos**. In: *Edição standard brasileira* das *obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro, Imago, 1987.

FREUD, S. **Além do princípio de prazer**. In: *Escritos sobre a psicologia do inconsciente.* Coord. da Trad. Luiz Alberto Hanns. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

FREUD, S. **Conferência XXXI: A dissecção da personalidade psíquica**. In: *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de S. Freud.* Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

KELSO, J.A.S.; HAKEN, H. Novas leis antecipáveis no organismo: a sinergética do cérebro e do comportamento. In: MURPHY, M.P.; O'NEILL, L.A.J. (Eds.). **O que é vida? 50 anos depois: especulações sobre o futuro da biologia**. São Paulo: EDUNESP, 1997.

MONZANI, L. R. **Freud: o movimento de um pensamento**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Russel, 2010.

SCHRÖDINGER, E. **O que é vida? O aspecto da célula viva**. Trad. Jesus de Paula Assis e Vega Yukie Kuwajima de Paula Assis. São Paulo: EDUNESP, 1997.

2024 – Ano X – Volume X – Número XXVII ISSN – 2358-7482

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica.

Recebido em: 19/12/2023
Aprovado em: 02/01/2024
Publicado em: 12/07/2024

INDÍGENAS E CABOCLOS ENTRE FALÁCIAS DO VAZIO GEOGRÁFICO NO SUDOESTE DO PARANÁ

INDIGENOUS AND CABOCLOS AMONG FALLACIES OF THE GEOGRAPHIC EMPTH IN THE SOUTHWEST OF PARANÁ

INDIĜENOJ KAJ MESTIZOJ INTER LA MENSOGAJ DISKURSOJ PRI GEOGRAFIA MALPLENO EN LA SUDOKCIDENTO DE PARANAO

Evandro Marcos Leonardi[54]

Resumo
No presente trabalho, desenvolvemos uma reflexão sobre o contexto sociocultural e etnográfico que antecede a revolta dos posseiros no sudoeste do Paraná em 1957, nos valendo para isso, de alguns textos da historiografia "oficial" sobre o tema. Nosso objetivo fundamental é desconstruir analiticamente as falácias do vazio geográfico e dos discursos e narrativas levadas a efeito por alguns historiadores e cronistas que, grosso modo, sugerem que a região é "desabitada" e "vazia". Nossos materiais são oriundos de pesquisa exploratória e revisão de literatura, refletindo sobre as narrativas empregadas pela historiografia e demais documentos sobre esse contexto social e histórico que vai desde meados do século XIX até meados do século XX. O trabalho avança em relação à desconstrução de narrativas que procuram invisibilizar populações nativas e culturas miscigenas como os caboclos da região que recobre o Sudoeste, enfatizando, no lugar destas, culturas eurobrasileiras protagonizadas pelo pioneiro sulista, realçado pelo discurso de desenvolvimento e progresso que não reconhecem outros mecanismos de exploração da terra e subsistência econômica.
Palavras-chave: Revolta dos posseiros. vazio geográfico. Caboclos. Indígenas. Sudoeste do Paraná.

[54] Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (2003). Mestre em Filosofia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE/Toledo (2007). Doutor em Ética e Filosofia Política pelo PPGF - UFSC, com estágio de doutorado na Université Paris-Diderot, com financiamento do PDSE/CAPES. Docente do IFPR - Campus Avançado Coronel Vivida. Membro Permanente do GT Ética e Política na Filosofia do Renascimento da ANPOF. Pesquisador do Grupo Pesquisa Ética e Política (Linha: Poder, política e legitimidade) do CNPq. Pesquisa autores e temas como: Pensamento Político no Renascimento. Nicolau Maquiavel (1469 - 1527). Republicanismo Clássico e neorrepublicanismo. Ética e Filosofia Política Moderna. Ética protestante e espírito capitalista na sociologia de Max Weber. Pesquisa também temas como agrobiodiversidade, meio ambiente e sementes crioulas. E-mail: evandroleonardi@gmail.com

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica.

Abstract
In the present work, we develop a reflection on the sociocultural and ethnographic context that precedes the settlers revolt in southwestern Paraná in 1957, using some texts from the "official" historiography on the subject. Our fundamental objective is to analytically deconstruct the fallacies of geographic emptiness and the discourses and narratives carried out by some historians and chroniclers who, roughly speaking, suggest that the region is "uninhabited" and "empty". Our materials come from exploratory research and literature review, reflecting on the narratives used by historiography and other documents about this social and historical context that ranges from the mid-19th century to the mid-20th century. The work advances in relation to the deconstruction of narratives that seek to make native populations and miscegenous cultures invisible, such as the caboclos of the region that covers the southwest, emphasizing, in their place, Euro-Brazilian cultures led by the southern pioneer, highlighted by the discourse of development and progress that they do not recognize other mechanisms of land exploitation and economic subsistence.
Keywords: Settlers revolt. geographic emptiness. Caboclos. indigenous people. Southwest of Paraná.

Resumo
En la nuna verko, ni disvolvas pripensadon pri la socikultura kaj etnografia kunteksto, kiu antaŭas la ribelon de terokupantoj en sudokcidenta Paranao en 1957, uzante kelkajn tekstojn el la "oficiala" historiografio pri la temo. Nia fundamenta celo estas analize malkonstrui la erarojn de geografia vakuo kaj la diskursojn kaj rakontojn faritajn de kelkaj historiistoj kaj kronikistoj, kiuj sugestas, proksimume, ke tiu regiono estas "senloĝata" kaj "malplena". Niaj materialoj venas el komencaj esploroj kaj recenzo de tiamaj tekstoj, pripensante la rakontojn uzatajn de la historiografio kaj aliaj dokumentoj pri tiu socia kaj historia kunteksto, kiu iras el mezo de la 19-a jarcento ĝis la mezo de la 20-a jarcento. La verko progresas rilate al la malkonstruado de rakontoj, kiuj celas nevidigi indiĝenajn loĝantarojn kaj miscegenitajn kulturojn, kiel la "mestizoj" de la regiono, kiu kovras la sudokcidenton, emfazigante, anstataŭe, la eŭro-brazilajn kulturojn gvidatajn de la suda pioniro, elstarigitaj per la diskurso de evoluo kaj progreso, kiuj ne rekonas aliajn mekanismojn de terekspluato kaj ekonomia vivtenado.
Ŝlosilvortoj: ribelo de terposedantoj. geografia malpleno. Mestizoj. indiĝenaj homoj. Sudokcidento de Paranao.

INTRODUÇÃO

As últimas frases de Karl Marx (1818-1883) no *18 de Brumário de Luís Bonaparte* profetiza a derrocada do imperialismo francês. Com efeito, mesmo que tenha tardado, após a dissolução do segundo império francês de Luís Bonaparte, a comuna de Paris derruba a estátua de bronze de Napoleão, o tio, do alto da coluna de Vêndome (MARX, 2011, p. 154).

Na imagem abaixo, alguns posseiros do sudoeste do Paraná igualmente derrubam o obelisco dedicado a Julio Assis Cavelheiro, no centro da cidade de

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

Francisco Beltrão, município pivô dos acontecimentos conhecidos como revolta dos posseiros em 1957 na região sudoeste do Paraná.

FOTO 1 - DERRUBADA DO OBELISCO, 10 OUT. 1957 FONTE: Revista O Cruzeiro – 1957. In: Jornal de Beltrão – Suplemento Especial, 10 out. 2007.

A derrubada desse obelisco está carregado de significados em função de não haver consenso sobre a real contribuição desse personagem nos eventos principais da revolta dos posseiros. Muitos colonos sulistas associaram esse personagem a grandes companhias agrícolas da época que especulavam e se diziam proprietárias legítimas dessas terras e, em função disso, viam esse personagem com despeito e suspeição.

Da mesma forma, esse pequeno estudo também desconfia do tratamento historiográfico e das narrativas dadas sobre as populações que habitavam essa mesma região antes do famigerado conflito dos colonos na década de 50. É nesse contexto específico que nos debruçamos nesse presente estudo.

ANTECEDENTES SOCIOCULTURAIS DA REVOLTA DOS POSSEIROS

O Brasil conheceu, na região sudoeste do Paraná, um de seus mais brilhantes capítulos de revolta popular ao qual o protagonismo do povo se sobrepôs ante forças e influências capitalistas, especulação fundiária, tráfico de influência política, violência física e moral e demais interesses de famílias aristocráticas, empresas e companhias

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

corruptas. A revolta dos posseiros enfrentou dilemas, desconfianças, pressões diversas, interesses escusos, mas ao final soergueu-se soberana como movimento camponês. Impôs ao Estado a necessidade imperativa de promover reforma agrária a partir da concessão de títulos de terra após cinco anos decorridos desde o desfecho da revolta.

Essa descrição acima, no entanto, não deve nos enredar para uma fantasia romântica sobre os acontecimentos nessa região no ano de 1957. Ao contrário. Este estudo procura polemizar uma hipótese que não pode passar despercebida sobre o êxito logrado por esse movimento. Tal hipótese se relaciona com uma premissa sociocultural, qual seja, a de que a vitória dos revoltosos também se mede pela origem étnica desses: descendentes, majoritariamente, de eurobrasileiros sulistas, pele branca e com características culturais tidas como superiores aos demais habitantes, nativos e nômades, da região.

Falácias do "vazio demográfico"

O conhecimento sobre o sudoeste do Paraná cresceu significativamente no meio acadêmico, desde a década de 1970 até o presente. São pouco mais de cinquenta anos de razoável número de publicações sobre nossa formação histórica enquanto região. Artigos, dissertações e teses se revezam entre diferentes públicos aos quais os textos são endereçados: de grupos mais heterogêneos e leigos, simplesmente interessados em relatos históricos, com informações jornalísticas, além de motivações sobre a origem de terminologias bairristas e regionalistas, receitas culinárias e objetos de usos históricos na agricultura e demais atividades extrativistas locais, até um público mais restrito, com formação acadêmico-universitária.

Os temas abordados geralmente buscam reforçar a origem da agricultura familiar além de questões fundiárias e imobiliárias sobre a legitimidade histórica da terra nessa região. Sobre isso, farta literatura se debruça sobre o herói pioneiro e sobre os fatos que vão culminar com a luta pela terra no sudoeste do Paraná, impactadas pela revolta dos posseiros em 1957, eixo maior ao qual gravitam as literaturas histórico-sociológicas sobre a região.

Contudo, é preciso dizer que esses eventos são "recentes" do ponto de vista histórico sobre o povoamento nessa região. Faz-se necessário abordar sobre uma

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

metodologia de análise histórico-social que parte de uma premissa ideológica peculiar: a do ocultamento. Ocultamento de povos originários indígenas, grupos miscigenados conhecidos como caboclos que habitam essa região e que são tornados invisíveis por grande parte da literatura que se debruçou a mapear a formação social do sudoeste. Literatura essa de base eurocêntrica e caracteristicamente colonialista.

Com isso em mente, a derrubada do monumento de Assis Cavalheiro em Francisco Beltrão nos serve de metáfora para que possamos ter a coragem de derrubar outros monumentos e representações que se construíram no sudoeste paranaense. O principal deles, justamente essa literatura histórica baseada em fundamentos ideológicos acaba revelando uma mentalidade que é hegemônica no Brasil: a da superioridade branca sobre os povos originários e miscigenados.

Povos indígenas no sudoeste

O território que recobre o sudoeste do Paraná foi precocemente avaliado como terra abandonada. Em Carta Régia de Dom João VI, já aparece a característica de vazio geográfico:

> Sendo-me presente e quasi total abandono, em que se acham os campos geraes da Coritiba e os de Guarapuava, assim como todos os terrenos que desaguam no Paraná e formam do outro lado as cabeceiras do Uruguay, todos comprehendidos nos limites dessa Capitania e infestados pelo Indios denominados Bugres, que matam cruelmente todos os fazendeiros e proprietarios, que nos mesmos países têm procurado tomar sesmarias e cultiva-las em benefício do Estado, de maneira tal que em todo o terreno que fica ao Oeste da estrada real, desde a Villa da Faxina até a Villa das lages, a maior parte das fazendas, que estão em dita estrada, se vão despovoando, umas por terem os Indios Bugres morto os seus moradores, e outras com o temor que sejam igualmente victimas [sic!] (BRASIL, 1809).

Como se percebe no texto da carta, a terra não é desabitada ou despovoada. Ao contrário: é uma terra "infestada" por silvícolas. Ou seja, desde essas primeiras caracterizações dos territórios que recobrem o sudoeste até princípios de 1930 a 1940, a forma de compreensão antropológica oficial é de que indígenas e caboclos não são levados em conta enquanto categoria de desenvolvimento, de progresso, de civilização. Essa realidade não é característica apenas dessa região, mas se alarga em escala nacional.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

É nesse horizonte que consideramos pertinente a discussão dos antecedentes da revolta dos posseiros. Requisitos culturais, étnicos e geográficos merecem maior atenção nessa discussão. A ocupação regional e o devido "preenchimento" ocupacional se reveste de uma roupagem racista, patrocinado pela mentalidade que se vale, antes de tudo, do binômio superioridade-inferioridade étnico-cultural. A necessidade de uma frente pioneira nessa região só faz sentido a partir da negação do reconhecimento de minorias e etnias já moradoras nessa faixa de território.

Com efeito, essa invisibilidade de comunidades originárias e mestiças (índios, caboclos, quilombolas, ribeirinhos, etc), suas tradições, suas culturas, suas demandas, tem sido estudadas nas últimas décadas pela antropologia, direito e sociologia. A revolta dos posseiros faz emergir não somente um conflito fundiário, mas igualmente a legalidade do direito e posse sobre a terra. Sobre a legalidade da posse da terra nas glebas missões e chopim vemos como os estudos ainda são limitados senão que parciais sobre essa matéria.

Não surpreende que anterior a 1988, as constituições federais reforçam esse eco de uma zona de sombra, uma vez que meramente atribuem uma questão de respeito aos índios em relação à posse da terra. Tratam os territórios ocupados por esses povos sempre como domínios da União. "O reconhecimento da autodeterminação [dos povos originários] é limitado, uma vez que a propriedade da terra é da União, a ser conferida no processo administrativo de demarcação, a despeito do caráter declaratório da ocupação tradicional indígena" (MPF/ANPR, 2018). No caso aqui discutido, o território do sudoeste é compreendido como terras devolutas, pertencem ao ente maior, a União. Assim sendo, o imbróglio sobre as duas glebas existentes à época que precedeu a revolta dos posseiros condiz com a reflexão do Ministério Público Federal:

> a perspectiva da propriedade privada é transportada para o caso, valorizando-se o registro em detrimento de uma abordagem que respeite a diretriz constitucional na matéria, baseada nos usos, costumes e tradições.

A lógica da propriedade privada sobre a terra, somada a um entendimento flexibilizado sobre a posse da mesma pelos povos originários são "típicos da colonialidade do poder em que a sociedade brasileira está inserida, a qual coloca os

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

povos tradicionais como representantes do atrasado e pré-moderno, que atravanca o progresso e a modernidade" (MPF/ANPR, 2018, p. 124). Não se trata de não reconhecer que existam povos originários. Trata-se de uma compreensão ainda mais funesta e colonialista: o que existe não é compreendido como possuindo dignidade, identidade, humanidade.

> Certas demandas nem sequer são ajuizadas na Justiça Federal, pois os autores intencionalmente não cogitam da existência de povos indígenas naquele local, mas meros 'mestiços', 'caboclos', sem direito algum, dentro daquela lógica, sobre as terras tradicionalmente ocupadas (MPF/ANPR, 2018, p. 124).

Assim sendo, decretar o vazio demográfico no caso dos territórios do sudoeste do Paraná é legitimar um conflito perverso entre, por um lado, o superior, relacionado ao que é branco, empreendedor, desenvolvimentista, pioneiro, possuidor de habilidades e técnicas, comerciante, ou seja, ao colono sulista, de famílias imigrantes provenientes da Europa e, por outro lado, o inferior, relacionado ao bretão, ao que é canhestro, atrasado, capial, tradicional, velho, rudimentar, ou seja, ao caboclo, resultando da mistura étnica de lusitanos com índios.

O Estado brasileiro, no interesse de proteger suas divisas e fronteiras ante a proximidade com a Argentina, percebe que a presença do caboclo e indígenas na região são insuficientes para assegurar a soberania do território brasileiro. No presente contexto, vale lembrar que teorias de determinismo geográfico, principalmente de autores como Friedrich Ratzel (1844-1904), que partia da ideia de que o ser humano é fundamentalmente um ser biológico e não social, acabaram refletindo em intelectuais brasileiros da época, fazendo culminar uma ideia de unidade territorial. De 1930 em diante o governo de Vargas inicia um plano de ocupação dos territórios, principalmente em regiões fronteiriças, partindo de uma perspectiva geopolítica de centralização do Estado brasileiro. Em 1943, Getúlio Vargas a partir do Decreto-Lei nº 5.839, de 21 de setembro de 1943, cria o Território Federal do Iguaçu[55]. Esse decreto resulta de uma

[55] O Decreto-Lei nº 5.839, de 21 de setembro de 1943, criou cinco territórios federais em regiões estratégicas de fronteiras: Guaporé (atual Estado de Rondônia), Rio Branco (Estado de Roraima), Amapá (Estado do Amapá), Ponta Porã (hoje em dia parte do Mato Grosso do Sul) e Iguassú (sic!). O território do Iguaçu compreendeu toda a região sudoeste do Paraná, além de parte da região oeste do Paraná e oeste de Santa Catarina.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

concepção maior de pertença e de nacionalismo, preconizados pelo governo Vargas e por muitos intelectuais reunidos a seu entorno. "É no que diz respeito ao discurso apregoado pelo Governo para despertar no povo o sentimento de brasilidade e de disposição para ocupar os espaços considerados vazios do território brasileiro que surge uma das principais imagens criadas pelo Estado: 'a Marcha Para Oeste'" (LOPES, 2005, p. 41).

Independente de questões de segurança nacional das fronteiras, a discussão sobre vazio geográfico é contumaz. Parte da literatura que recobre esse período entre a Carta Régia de 1808 até a criação do Território Federal do Iguaçu, endossa o argumento sobre a zona de sombra no sudoeste.

Trabalhos já considerados consagrados na historiografia do sudoeste como o de Lazier (1986, p. 46), aponta para uma indeterminação entre povoamento e povoado, relacionando a este último lugares como Campo-Erê, Canela, [Pato Branco], Barracão, Santo Antônio do Sudoeste. Lazier relaciona a esses poucos povoados uma informação complementar: "afora esses povoados existiam alguns moradores dispersos, inclusive fugitivos da justiça" (1986, p. 46). Com isso, o silenciamento dos povos nativos e populações caboclas moradoras da região é coroada em Lazier com uma sentença curiosa: "após a criação da CANGO[56] em 1943, teve início, efetivamente, o povoamento da região. Antes da criação da CANGO, o sudoeste do Paraná possuía poucos povoados e poucos habitantes" (1986, p. 52). Observa-se que não se trata de negar o povoamento, mas de negar o povoamento considerado frustrado, malogrado e fracassado conforme o modelo desenvolvimentista e colonialista. Para esse autor, o povoamento "efetivo" não se relaciona à presença de povos "pré-colombianos" e "paranaenses" que desembarcavam nas terras do sudoeste para extrair erva-mate ou criar suínos.

Outro historiador paranaense, que se ocupa de estudar a região do sudoeste do Paraná é Ruy Christovam Wachowicz, professor da UFPR e PUC/PR desde os anos 1970 até os anos 1990. Em Wachowicz, na obra *Paraná, Sudoeste: ocupação e colonização*, o indígena aparece sempre como figura subalterna e anônima enquanto coletivo e povo que habita o território. A presença de indígenas no sudoeste na obra de

[56] CANGO: Colônia Agrícola Nacional General Ozório.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

Wachowicz tem contornos depreciativos. Ele faz, inclusive, um infeliz cotejamento conceitual ao associar indígenas a bugres. Ao comentar do ciclo econômico do suíno na região às primeiras décadas do século XX, temos:

> o porco alçado com algumas dezenas de quilos era vendido para o safrista. Começava então a segunda etapa da criação e comercialização do suíno. O porco alçado era produzido pelas camadas mais pobres da região, inclusive pelos bugres que eram relativamente numerosos no sudoeste (WACHOWICZ, 1987, p. 74-75. Grifo nosso).

Observe-se que essa depreciação que se dá pela transmutação do conceito de índio pelo de "bugre" nos leva à longínqua idade média quando a expressão bugre denotava a perseguição católica romana à sectarismos ortodoxos na Bulgária. Inculto, selvagem e não cristão seriam as alcunhas presenteadas a estes por aqueles. Some-se a isso, a informação de "relativamente numerosos" por Wachowicz. Ou seja, haviam sim populações mas elas receberam do autor, escanteamento e anonimato. Resta em Wachowicz tão somente uma literatura ufanista, na qual despontam apenas figuras individualizadas dos indígenas: comandante Nonohay (p. 13), *pai-bang* (cacique) Vitorino Condá (p. 16), líder *pai-bang* Viri (p. 16), líder *pai-bang* Vaitom (p. 18). Esse ufanismo, no entanto, serve apenas para potencializar a capacidade colonizadora dos brancos, os quais souberem "utilizar" os conhecimentos desses "heróis" silvícolas para fazer avançar, como quer Wachowicz, o "efetivo povoamento". Os líderes indígenas descritos por esse historiador têm a bravura do heroísmo mas apenas na medida em que facilitam e coadjuvam os interesses coloniais. A reflexão sobre sua pertença ao território sequer é levada em consideração por essa historiografia oficial. Como aponta Mota (1994, p. 4),

> [...] na maioria dos discursos oficiais, em livros didáticos, nas obras sobre o pioneirismo no norte do Estado, nos trabalhos acadêmicos que tratam da ocupação da região a partir da década de 30 deste século, é comum encontrar a afirmação de que essas terras eram "devolutas", "selvagens", "desabitadas", "estavam abandonadas", "virgens", "selváticas", "sertão bravio". As terras do setentrião, do oeste e sudoeste paranaense, para o colonizador dos anos 1920 aos anos 1950 deste século são desabitadas, vazias, prontas para serem ocupadas e colonizadas. É o mito do vazio demográfico.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

Nessa mesma linha de pensamento, ou seja, da construção do discurso do vazio geográfico ou daquilo que Zatta (2016) chama de "zona de sombra", pressupõe uma ação de invisibilização de grupos étnicos que já habitam a região.

Essa abordagem, hoje o sabemos, é etnocêntrica e eurocêntrica. Não surpreende que ao final de sua obra, Wachowicz, depois de haver silenciado sobre o tema da legitimidade da terra e do território bem como sobre seus legítimos habitantes – os indígenas, acabe por povoar o sudoeste a partir das migrações gaúchas e catarinenses. Seu silêncio igualmente se acumula sobre os caboclos. A respeito destes habitantes em específico, a imprecisão étnica se reveza ao preconceito social.

Caboclos no sudoeste do Paraná

> Eu tava em casa. Disse a patroa pra mim bem cedo. Ói, dá um jeito num sar, num tenho sar pra temperá a panela. Digo, eu não vou. Eu vou matar um tateto. Peguei um cachorro por nome Piri e outro nome Telo# , e saí. Fui nos paio, matei quatro tateto e uma paca e curei uma abeia. Vortei rico pra casa – ou num vortei? Ma vortei memo. Quanto de carne? Um tateto dá vinte quilo de carne. Uma paca daquela grandona também. Uma abeia gorda quanto de mér dá? Pra os doce, serve de açúcar. Vortei rico porque o conforto da casa eu truche que tava precisando, como é que num vortei rico? (ABRAMOVAY, 1981, p. 26).

É inegável relativa imprecisão em torno ao conceito de caboclo. Sua origem conceitual remonta ao Tupi. Françoise e Grenand (apud BOYER, 1999, p. 8) sugerem que "caboclo vem de *caá*, mato, monte, selva, e *boc*, retirado, saído, provindo, oriundo". Entre sair da selva e entrar na selva, alguns autores concordam que o caboclo se retira do espaço razoavelmente habitado para buscar outros espaços mais inóspitos e selvagens para continuar vivendo o que, invariavelmente, os remetem à vida na selva. Com o tempo, os significados de caboclo foram se albergando aos de rural, provinciano, capial, da roça, ou seja, o conceito se reedita para sentidos abertamente pejorativos. A esses lugares aos quais o caboclo desenvolve seu estilo de "produção agrícola de subsistência" (MONDARDO, 2008, p. 5), não raro é comparado, portanto, ao que é sinônimo de atrasado, superado e periférico. Do horizonte socioespacial à conexão moral. E aqui nos utilizamos de um escritor que não deixa de causar espanto pela importância na literatura brasileira: Monteiro Lobato.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

> Funesto parasita da terra é o caboclo, espécie de homem baldio, seminômade, inadaptável à civilização, mas que vive a beira dela, na penumbra das zonas fronteiriças. À medida que o progresso vem chegando com a via férrea, o italiano, o arado, a valorização das terras, vai ele refugindo em silêncio, com seu cachorro, o seu pilão a pica-pau e o isqueiro, de modo à sempre conservar-se mudo e sorno [...] (LOBATO, 2009, p. 83).

O Jeca Tatu do sudoeste não foge à essa infeliz regra. Se o caboclo condiz com um pensamento hegemônico que o representa como meramente um "parasita" da terra a qual habita, então justifica-se, segundo essa visão, a ideia de que se faz premente uma verdadeira frente pioneira de ocupação, que se dará, pelo colono sulista.

É nesse panorama que a historiografia sobre a região sudoeste do Paraná também alcança os caboclos para vesti-los com a mesma indumentária dos indígenas: o anonimato e o ocultamento. Enigmática é a caracterização dada por Feres (1990, p. 494), reverberando – sem que isso cause surpresa – seu correligionário de pensamento:

> Esses migrantes, conhecidos mais tarde por caboclos, instalavam-se na mata, em 'terras de ninguém', dedicando-se à cultura florestal e à caça. 'Atividades menos pesadas que a agricultura' e suficientes para lhes garantir o necessário para a sobrevivência. 'Vivem mal, moram mal, vestem-se mal, mas alimentam-se muito bem', na expressão de Hermógenes Lazier'.

Esse excerto, além de ser acrítico, revela uma peculiar ambiguidade: "alimentam-se [os caboclos] muito bem", embora não "vivam bem". Este mesmo autor, afirma que os caboclos se caracterizam por uma "ocupação sorrateira" (LANGER apud FERES, 2007, p. 84). Não há preocupação alguma de disfarçar o cinismo ao pôr lado a lado o contrassenso entre viver e morar mal com alimentar-se bem.

Dessa forma, trabalhos "tidos" como clássicos pela historiografia sobre o sudoeste como o de Corrêa (1970), Lazier (1986), Wachowicz (1987), Feres (1990) e muitos outros, são signatários dessa mentalidade etnocêntrica que, não bastando esvaziar a região sudoeste de habitantes, esvaziam o verdadeiro debate sobre a questão fundiária nessa região, reforçando apenas a legitimidade do colono sulista ao mesmo tempo que desprezam e não reconhecem os povos indígenas, como já visto anteriormente, e as populações caboclas.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

> A percepção crítica do sistema de dominação colonial resulta na elaboração de urna teoria que coloca a relação da sociedade europeia, cristã e industrializada com as sociedades indígenas da Ásia, África, América e Oceania centrada no binômio dominação/subordinação que compõe uma totalidade (MOTA, 1994, p. 5).

Todavia, nessa relação dominação/subordinação, a visão sobressalente é do colonizador que avança sobre as terras e triunfa soberano sobre os grupos caboclos, permitindo uma indução espontânea nos leitores de que não houve maiores problemas nesse encontro interétnico. Caso tenha havido algum conflito, nada é mencionado nas historiografias da região.

Se não bastasse, ao lado da colonização étnica, há também uma flagrante colonização da natureza, tudo em nome do progresso que os colonos trariam a região, somando-se a ele, a mentalidade de riqueza, prosperidade e alavancamento da economia, mesmo a despeito dos prejuízos climáticos e aniquilamento da maior floresta de araucária do mundo. A esse respeito Langer (2007, p. 87) pondera:

> No Sudoeste do Paraná, o ‘pioneiro’ cumpriu essa missão contra a natureza (sobretudo da floresta de araucárias, hoje praticamente extinta) e os grupos que nela ‘se escondem’, para gerar a riqueza, premissa tida como irrefutável e universal. Axiomas como a fertilidade do solo, produtividade, lucro e progresso legitimam qualquer forma de aniquilamento ecológico e antropológico (ecossistemas e alteridades étnicas).

A supremacia do “colonizador pioneirista”

Por fim, a lógica do colonizador, branco, cristão e europeu, é juridicamente legítima a partir – e como que de forma unívoca – do estabelecimento da mentalidade da propriedade privada. Essa modernidade europeia e colonizadora vai, mais tarde, “invadir” o próprio Estado tangenciando práticas de desenvolvimento, progresso e civilização permeadas pela exploração e domínio da terra. Caboclos e indígenas serão completamente alijados dessas práticas, pois seus hábitos e modos de vida partem de suas relações intrínsecas com a floresta e com a natureza em geral. Essa forma específica de relação com a natureza vai, continuamente e desenfreadamente, qualificar

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

tão somente o solo rico e fértil, razão pela qual, os sulistas serão usufruidores efetivos e, portanto, "pioneiros" do ponto de vista dessa concepção que passará a ser hegemônica.

Nessa nova configuração que se organiza em torno às terras do sudoeste do Paraná, produz-se igualmente uma nova identidade, justamente a do colonizador, do pioneiro, do sulista, que convergem na ideia de eurocentrismo e etnocentrismo. A historiografia do período e da questão aqui tratada, grosso modo, orienta e induz a essa visão, ao utilizar um expediente de linguagem discursiva extremamente condizente com essa paisagem guetizada. "Quando a identidade leva os escritores a acreditarem que o mundo finda nos limites de sua tribo, em vez de se internacionalizarem estes autores se fecham em um etnocentrismo que reduz sensivelmente a sua legibilidade" (BERND, 2011, p. 19). Essa abordagem, acreditamos, traduz-se em uma forma assumidamente parcial dos historiadores, realçando apenas as características e visão de mundo do branco, sulista e colonizador, como aquele que é o desbravador de terras, o representante legítimo da civilização e do desenvolvimento. Os heróis indígenas supracitados, o caboclo adentrado nas matas, são meramente penduricalhos e apêndices da representação do pioneiro eurobrasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quisemos aqui pôr em discussão que, embora a revolta dos posseiros tenha logrado êxito sobre companhia grileiras e políticos corruptos paranaenses, essa vitória aconteceu não sem o rechaço de culturas, etnias e tradições que já habitavam a região sudoeste. Que o "vazio geográfico" é meramente um discurso etnocêntrico negando a legitimidade de grupos étnicos não característicos daqueles a que se qualifica como agentes de desenvolvimento e civilização. Essa análise de alguns excertos de história e de alguns ensaios e artigos, põe em relevo igualmente que a narrativa não é neutra e imparcial, sendo, ao contrário, uma narrativa sociologicamente etnocêntrica, a favor, invariavelmente, de vertentes culturais europeias e de grupos étnicos brancos e cristãos. Esse é o panorama que se construiu no sudoeste do Paraná e que fundamentou as análises aqui presentes.

Para finalizar, lembramos a escrita denunciativa de Mario de Andrade em seu clássico Macunaíma. Macunaíma é um herói brasileiro. Nasceu no Amazonas e depois

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

se estabeleceu no sudeste brasileiro. Tem ascendência negra e indígena. No decorrer da obra, no entanto, o protagonista vai ganhando contornos fenotipicamente brancos. Esse painel desenhado por Mario de Andrade também serve para explicar a história e formação do sudoeste do Paraná. Tem uma população tradicionalmente nativa com os indígenas além de um grupo tradicional que habita essas terras conhecidos como caboclos. Mas essas populações, como que na mesma perspectiva de Macunaíma, vão sendo empurradas cada vez mais para o anonimato e para o porão, para às margens, e no seu lugar, as culturas eurocêntricas vão ganhando destaque.

Novas reflexões se abrem sobre esse problema. Devemos nos perguntar porque índios e caboclos são reduzidos ao anonimato e ao ocultamento sociocultural, negando a esses grupos qualquer possibilidade de legitimidade sobre a terra? Estudos subsequentes a esse vão trazer à tona algumas hipóteses de resposta. Mas são questões que relacionam-se também com as de racismo, de opressão de classes e de modelos de civilização. Como pondera Souza (2021, p. 27), “se faz necessário em esquema teórico que ilumine, ao invés de ocultar, todas as opressões e racismos, no plural [...]”. Nesse movimento, até mesmo questões como a da negação do que legitimamente é brasileiro não é considerada.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo. **Transformação na vida camponesa**: o sudoeste paranaense. 1981. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Departamento de Ciências Sociais, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1981.

ANPR (Associação Nacional dos Procuradores da República). ALCÂNTARA, Gustavo Kenner; TINÔCO, Lívia Nascimento; MAIA, Luciano Mariz (Orgs). **Índios**: direitos originários e territorialidade. Brasília: ANPR, 2018, 517 p.

BERND, Zilda. **Literatura e identidade nacional**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

BRASIL. **Carta Régia de 05 novembro de 1808** [Sobre os índios Botocudos, cultura e povoação dos campos gerais de Curitiba e Guarapuava]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em: 30 ago. 2023.

CORRÊA, Roberto Lobato. O sudoeste paranaense antes da colonização. **Revista Brasileira de Geografia**, v. 32, n. 1, Rio de Janeiro: IBGE, 1970.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

FERES, João Bosco. **Propriedade da terra**: opressão e miséria – o meio rural na história social do Brasil. Amsterdam: CEDLA, Latin America Studies, 1990.

LANGER, Protasio Paulo. Conhecimento e encobrimento: o discurso historiográfico sobre a colonização eurobrasileira e as alteridades étnicas no sudoeste paranaense. **Diálogos, DHI/PPH/UEM**, Maringá, v. 11, n. 3, p. 71-93, 2007.

LAZIER, H. **Análise histórica da posse de terra no sudoeste paranaense**. Curitiba: SECE/BPP, 1986.

LOBATO, Monteiro. **Urupês**. São Paulo: Globo Livros, 2009.

LOPES, Sérgio. **O território do Iguaçu no contexto da "marcha para oeste"**. Cascavel: Edunioste, 2005.

MARX, Karl. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MONDARDO, M. L. Os Caboclos no Sudoeste do Paraná: de uma "Sociedade Autárquica" a um grupo social excluído. **Revista Eletrônica História em reflexão**, Dourados, v. 2, n. 3, jan.-jun. 2008.

MOTA, Lucio Tadeu. **As guerras dos índios Kaingang**: a história épica dos índios Kaingang (1769-1924). Maringá: EDUEM, 1994.

SOUZA, Jessé. **Como o racismo criou o Brasil**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

WACHOWICZ, R. C. **Paraná, Sudoeste**: Ocupação, Colonização. Curitiba: Vicentina, 1987.

2024 – Ano X – Volume X – Número XXVII ISSN – 2358-7482

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica.

Recebido em: 11/05/2024
Aprovado em: 21/06/2024
Publicado em: 12/07/2024

O DISCURSO COMO INFECÇÃO: análise do impacto do discurso negacionista de um chefe de estado durante e após a pandemia de covid-19

THE DISCOURSE AS INFECTION: analysis of the impact of a head of state's denialist discourse during and after the covid-19 pandemic

DISKURSO KIEL INFEKCIO: analizo de la efiko de neisma parolado de ŝtatestro dum kaj post la pandemio de covid-19

Adriano Menino de Macêdo Júnior[57]

Resumo

O objetivo do presente estudo é defender a *tese* metafórica de que o discurso negacionista de um chefe de estado age de forma análoga a uma doença infectocontagiosa, tendo como objeto de estudo o ex-presidente JMB, durante e depois seu mandato presidencial, período marcado pela crise sanitária ocasionado pelo novo coronavírus, e por polarizações políticas de ultradireita. Por conseguinte, buscar-se-á comparar variáveis epidemiológicas (patologia, agente etiológico, patogênese, patologia, infecção, doença, sintomas, sinais incidência, prevalência, frequência, reservatório da infecção, transmissão e vetores) de uma doença infectocontagiosa com as práticas e materialidades discursivas do ex chefe de Estado. O artigo compara a propagação de discursos negacionistas durante a crise sanitária no Brasil com a

[57] Bacharelado em Farmácia-bioquímica pelo Centro Universitário Natalense (UNICEUNA) (2016-2021). Desde 2018, é pesquisador atuante no campo da Saúde Pública e Coletiva, investigando e produzindo diversos perfis epidemiológicos e sociodemográficos a nível nacional sobre surtos, endemias, epidemias e pandemias causadas por microrganismos de relevância para a Epidemiologia e Saúde Pública: Macêdo Júnior et al. (2018; 2019; 2020; 2021; 2022; 2023; 2024). Não apenas, possui licenciatura em Letras Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) (2021-2024). Linguista desde 2021, atuando, pesquisando e produzindo trabalhos nas áreas de Linguística Textual e Histórica, Pragmática, Semântica, Morfologia, Fonética e Fonologia, Gramática Descritiva, Estilística e Análise do Discurso. Desde 2024, passou a unir as duas áreas Saúde Pública e Linguística Discursiva, inserindo o discurso como categoria de análise epidemiológica, ou seja, os discursos negacionistas e de ódio como problema de Saúde Pública, com a primeira publicação "O discurso negacionista no desgoverno Bolsonaro como influenciador da mortalidade pela Covid-19: um paralelo entre a biopolítica e a necropolítica" (2023), publicado no Boletim de Conjuntura (BOCA). Outrossim, foi Bolsista PIBIC/UERN (2022/2023). Ademais, é consultor de Trabalhos Científicos, realizando revisão ortográfica e escrita acadêmica. Além disso, tem habilidades em produção e correção de textos direcionados ao gênero acadêmico-científico, como Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), Monografias, Dissertações e Artigos Científicos. Ainda dentro da área de Linguística, é especialista em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Estrangeira pela Faculdade Invest de Ciências e Tecnologia (INVEST) desde 2023. Por fim, é, atualmente, pesquisador no Grupo de Estudo do Discurso da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (GEDUERN). E-mail: adrianomenino2016@gmail.com

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

disseminação de doenças infecciosas. Identificando os discursos negacionistas como agentes patológicos, o estudo explora como esses discursos se espalham e afetam a sociedade. Ele destaca estágios semelhantes aos processos patológicos tradicionais, como patogênese, sinais e sintomas, incidência e prevalência, para entender a extensão e gravidade da infecção discursiva. Além disso, o papel dos "vetores", como líderes políticos e influenciadores, na disseminação desses discursos é enfatizado como crucial durante a crise. Conclui-se, portanto, que o discurso negacionista, equiparado a uma doença infectocontagiosa, é disseminado por líderes políticos, afetando a percepção coletiva e causando estresse emocional. Sua prevalência é medida pela disseminação de ideias negacionistas e sua influência na sociedade. A transmissão ocorre por contato direto e indireto, principalmente via redes sociais. Uma abordagem interdisciplinar é necessária para controlar essa infecção discursiva, destacando a importância da comunicação política e da saúde pública na disseminação de informações precisas e na mitigação dos danos da desinformação.
Palavras-chave: Discurso. Infecção. Saúde Pública. Cognição.

Abstract
The aim of this study is to defend the metaphorical thesis that the denialist discourse of a head of state acts analogously to an infectious disease, focusing on former president JMB during and after his presidential term, a period marked by the health crisis caused by the novel coronavirus and right-wing political polarizations. Consequently, this study seeks to compare epidemiological variables (pathology, etiological agent, pathogenesis, infection, disease, symptoms, signs, incidence, prevalence, frequency, infection reservoir, transmission, and vectors) of an infectious disease with the discursive practices and materialities of the former head of state. The article compares the spread of denialist discourses during the health crisis in Brazil with the spread of infectious diseases. By identifying denialist discourses as pathological agents, the study explores how these discourses spread and affect society. It highlights stages similar to traditional pathological processes, such as pathogenesis, signs and symptoms, incidence, and prevalence, to understand the extent and severity of discursive infection. Additionally, the role of "vectors," such as political leaders and influencers, in the dissemination of these discourses is emphasized as crucial during the crisis. The conclusion drawn is that denialist discourse, equated to an infectious disease, is spread by political leaders, affecting collective perception and causing emotional stress. Its prevalence is measured by the spread of denialist ideas and their influence on society. Transmission occurs through direct and indirect contact, mainly via social networks. An interdisciplinary approach is necessary to control this discursive infection, highlighting the importance of political communication and public health in disseminating accurate information and mitigating the damage of misinformation.
Keywords: Discourse. Infection. Public Health. Cognition.

Resumo
La celo de la nuna studo estas defendi la metaforan tezon, ke la neisma parolo de ŝtatestro agas analoge al infekta malsano, havante kiel studobjekton la eksprezidanton JMB, dum kaj post sia prezidenta periodo, periodon. markita de sankrizo kaŭzita de la nova koronavirus, kaj de ultradekstra politika polusiĝo. Tial, ni serĉos kompari epidemiologiajn variablojn (patologio, etiologia agento, patogenezo, patologio, infekto,

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

malsano, simptomoj, signoj, incidenco, tropezo, ofteco, rezervujo de infekto, transdono kaj vektoroj) de infekta malsano kun la praktikoj kaj diskursivaj. materialaĵoj de la iama ŝtatestro. La artikolo komparas la disvastiĝon de neismaj diskursoj dum la sankrizo en Brazilo kun la disvastiĝo de infektaj malsanoj. Identigante neismadiskursojn kiel patologiajn agentojn, la studo esploras kiel tiuj diskursoj disvastiĝas kaj influas socion. Ĝi elstarigas stadiojn similajn al tradiciaj patologiaj procezoj, kiel ekzemple patogenezo, signoj kaj simptomoj, incidenco kaj tropezo, por kompreni la amplekson kaj severecon de parolanfekto. Krome, la rolo de "vektoroj", kiel politikaj gvidantoj kaj influantoj, en disvastigado de ĉi tiuj diskursoj estas emfazita kiel decida dum la krizo. Oni do konkludas, ke la neisma diskurso, egalita al infekta malsano, estas disvastigita de politikaj gvidantoj, influante kolektivan percepton kaj kaŭzante emocian streson. Ĝia tropezo estas mezurita per la disvastigo de neistaj ideoj kaj ilia influo sur socio. Transdono okazas per rekta kaj nerekta kontakto, ĉefe per sociaj retoj. Interfaka aliro estas necesa por kontroli ĉi tiun diskursivan infekton, elstarigante la gravecon de politika kaj publika sano komunikado en disvastigado de precizaj informoj kaj mildigado de la damaĝoj de misinformado.
Ŝlosilvortoj: Diskurso. Infekto. Publika sano. Sciado.

INTRODUÇÃO

A perspectiva deste estudo, de certa forma, surge no século V, com o filósofo Aristóteles, que em sua obra *Retórica*, o autor propõe que a “retórica ocupa-se da arte da comunicação, do discurso feito em público com fins persuasivos” (Aristóteles, 2005, p. 33). Assim, a “retórica é, pois, uma forma de comunicação, uma ciência que se ocupa dos princípios e das técnicas de comunicação. Não de toda a comunicação, obviamente, mas daquela que tem fins persuasivos”. Posteriormente, a arte da eloquência Aristotélica dividiu a retórica em três pilares: *ethos*, *logos* e *páthos*: “os meios artísticos de persuasão são três: os derivados do caráter do orador (*ethos*); os derivados da emoção despertada pelo orador nos ouvintes (*páthos*), e os derivados de argumentos verdadeiros ou prováveis (*logos*)” (Aristóteles, 2005, p. 33). Nesse sentido, o *ethos* seria um dos pilares que mais se aproxima do presente estudo, haja visto que esse pilar se refere a credibilidade do orador, e é particularmente relevante na análise do discurso político, pois se relaciona com a confiança e a autoridade percebidas pelo público em relação ao comunicador.

Com efeito de introdução e de embasamento, o presente estudo não analisará o *ethos* do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro (doravante, JMB), ainda que esse pilar cause a persuasão de um auditório (seu cabo eleitoral) por aquele que fala (JMB), o

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

enfoque aqui é defender como o discurso funciona metaforicamente como uma doença infectocontagiosa (de grande problema para a saúde pública) a partir das falas do ex-presidente JMB no contexto de crise sanitária da COVID-19 e polarização política. Assim, abordamos a seguinte problemática: diante da disseminação do novo coronavírus e da crise sanitária resultante, surge a necessidade de compreender o papel do discurso político, particularmente o discurso negacionista de um chefe de estado, como um possível agente influenciador na dinâmica epidemiológica da pandemia e da polarização política. Nesse contexto, questiona-se como o discurso negacionista, exemplificado pelos discursos proferidos pelo ex-presidente JMB, pode ser equiparado a uma doença infectocontagiosa e quais são os efeitos dessa analogia na percepção coletiva, na propagação da doença e na resposta a emergências sanitárias.

Diante disso, o presente estudo se justifica em preencher lacunas, tais quais não abordadas no estudo de Macêdo Júnior *et al*., (2024) que apenas propôs inserir o discurso negacionista de um chefe de estado como variável epidemiológica em um contexto de emergência sanitária. Ao utilizar a metáfora da doença infectocontagiosa para compreender o impacto dos discursos negacionista de um governante, contribuímos para ampliar o escopo teórico e metodológico dos estudos sobre comunicação política e saúde pública.

Além disso, ao comparar variáveis epidemiológicas com as práticas discursivas do ex-presidente JMB, esta pesquisa busca estabelecer conexões entre o discurso político e os desfechos epidemiológicos da pandemia de COVID-19 e de polarizações políticas de ultradireita. Essa abordagem interdisciplinar oferece uma perspectiva holística para entendermos como os discursos políticos podem influenciar a saúde pública e, consequentemente, a formulação de políticas de comunicação e saúde mais eficazes e baseadas em evidências.

Portanto, o objetivo do presente estudo é defender a *tese* metafórica de que o discurso negacionista de um chefe de estado age de forma análoga a uma doença infectocontagiosa, tendo como objeto de estudo o ex-presidente JMB, durante e depois seu mandato presidencial, período marcado pela crise sanitária ocasionado pelo novo coronavírus, e por polarizações políticas de ultradireita. Por conseguinte, buscar-se-á comparar variáveis epidemiológicas (patologia, agente etiológico, patogênese,

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

patologia, infecção, doença, sintomas, sinais incidência, prevalência, frequência, reservatório da infecção, transmissão e vetores) de uma doença infectocontagiosa com as práticas e materialidades discursivas do ex chefe de Estado.

METODOLOGIA

Com base nos objetivos propostos, o presente estudo visou responder a sua pergunta norteadora com o método comparativo, ou seja, a *tese* metafórica de que o discurso pode assumir caráter análogo a uma infecção viral. A resposta para esta pergunta problema foi ancorada nos postulados do teórico Gil (2002). Em seguida, buscou-se comparar as categorias de análises epidemiológicas, sendo elas: patologia, agente etiológico, patogênese, patologia, infecção, doença, sintomas, sinais incidência, prevalência, frequência, reservatório da infecção, transmissão e vetores, com as dinâmicas dos discursos proferidos pelo ex-presidente JMB, e como todos as variáveis epidemiológicas são análogas a esse contexto.

Em seguida, escolheu-se o recorte sincrônico, e como abordado anteriormente, o contexto investigativo foi o período do mandato de JMB, 2019 a 2022, e o primeiro semestre do ano de 2023, período marcado pela pandemia do novo coronavírus e tentativa de tomada de poder eleitoral por parte da oposição. Esse recorte sincrônico está ancorado na perspectiva de Faraco (2006). O presente estudo também se ancora nas abordagens quantitativas (*corpora* dispostos no decorrer do texto) e qualitativas. Assim, a escolha é respaldada pelos conceitos delineados por Marques *et al*. (2014), que fundamentam a abordagem qualitativa como aquela que busca compreender a realidade a partir da revelação e observação sistemática afim de capturar as percepções subjacentes.

RESULTADOS

Nesta subseção, começamos com uma base teórica e conceitual da patologia, infecção e doença, à luz de autores como Tortora, Funke e Case (2012) e Neves, Lane de Melo, Linardi e Almeida Vitor (2016). De acordo com esses estudiosos, a patologia é definida como o estudo científico das doenças, derivando do grego *páthos* para sofrimento e *logos* para ciência. O principal foco de estudo da patologia é a causa,

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

também conhecida como etiologia ou agente etiológico, que se refere ao agente causador ou responsável pela origem da doença, podendo ser um vírus, uma bactéria, um fungo, um protozoário ou um helminto.

Partindo dessa premissa, a patologia que visamos aqui compreender, são os agentes discursivos etiológicos que foram propagados na sociedade durante o mandato presidencial de JMB, período marcado pela crise sanitária ocasionada pelo SARS-CoV-2 (2020-2023), e por polarizações políticas de ultradireita. Ao fazer uma analogia entre o discurso negacionista como metáfora de uma doença infectocontagiosa, estamos sugerindo que o discurso de um líder político pode se espalhar de forma semelhante a um agente patogênico, influenciando o pensamento, as atitudes e os comportamentos da população. Assim como uma doença, o discurso pode se propagar de indivíduo para indivíduo, alimentando-se da vulnerabilidade de uma população suscetível. Essas assertivas são corroboradas com a figura 1, pela notícia veiculada pelo Jornal Poder360 (2021):

Figura 1 – Durante uma série de protestos contra os lockdowns, seguidores do ex-presidente JMB realizaram manifestações contra as medidas de restrição em pelo menos quatro Estados brasileiros. Os participantes criticaram os "lockdowns" impostos por governadores, realizando buzinaços próximos a hospitais, como ocorreu no Rio Grande do Sul, e promovendo protestos durante a manhã no Distrito Federal. Nesse contexto, sugere-se que todos os envolvidos nessas manifestações são portadores da patologia discursiva, refletindo uma condição de insanidade, desequilíbrio mental temporário ou crônico.

Fonte: Poder360 (2021).

Dessa maneira, o agente etiológico, por sua vez, são esses próprios discursos negacionistas, capazes de transmitir/influenciar a população a atos de terrorismo, antidemocratismo eleitoral, desinformação, mentiras, negação da gravidade da

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

pandemia, e que promovem teorias conspiratórias. Esses discursos podem ser vistos como os elementos que infectam as mentes, causando alterações comportamentais na população, negando a realidade como forma de escapismo (ver figura 1), levando a consequências prejudiciais tanto em termos de saúde pública quanto de coesão social. Ver quadro 1.

Quadro 1 – Agentes etiológicos proferidos pelos vetores biológicos no auge das mortes pela COVID-19 (2020-2021).

2020		
Data	Agentes discursos etiológicos	(nº) mortes
09/03/2020	"Superdimensionado"	0
20/03/2020	"Gripezinha"	11
26/03/2020	"Brasileiro pula em esgoto e não acontece nada"	77
20/04/2020	"Eu não sou coveiro"	2.584
28/04/2020	"E daí, lamento. Quer que eu faça o que?"	5.050
19/05/2020	"Cloroquina" e "Tubaína"	17.971
02/06/2020	"A gente lamenta todos os mortos, mas é o destino de todo mundo"	31.199
07/07/2020	"É como uma chuva, vai atingir você"	66.741
10/11/2020	"País de maricas"	162.829
17/12/2020	"Se tomar vacina e virar jacaré não tenho nada a ver com isso"	184.827
2021		
Data	Agentes discursos etiológicos	(nº) mortes
05/01/2021	"O Brasil está quebrado. Eu não consigo fazer nada"	197.777
22/01/2021	"Não está comprovada cientificamente", disse Bolsonaro sobre Coronavac	215.243
11/02/2021	"O cara que entra na pilha da vacina é um idiota"	236.201
04/03/2021	"Vai comprar vacina. Só se for na casa da sua mãe"	260.970
14/05/2021	"Se falar cloroquina é crime, falar em maconha é legal"	432.628
17/05/2021	"Tem alguns idiotas que até hoje ficam em casa"	436.537
09/06/2021	"Nunca vi ninguém morrer por tomar hidroxicloroquina"	479.515
17/06/2021	"Quem pegou o vírus está imunizado"	496.004
24/07/2021	"Se eu estivesse coordenando a pandemia não teria morrido tanta gente"	549.448
02/09/2021	"[Estou] melhor que o pessoal que tomou CoronaVac"	581.914
08/09/2021	"Covid apenas encurtou a vida delas por alguns dias ou algumas semanas"	584.421
02/12/2021	"Deixa eu morrer, problema é meu"	615.179
07/12/2021	"Quer fechar de novo, porra?", disse sobre a Anvisa	616.018
07/12/2021	"Coleira que querem botar no povo brasileiro", disse sobre passaporte vacinal	616.018
24/12/2021	"Não tá havendo morte de criança que justifique"	618.392

Fonte: Queiroz (2022); Painel Coronavírus (2023).

Posteriormente, o campo da patologia vai tratar da patogênese, que é o processo pelo qual um agente infeccioso se desenvolve e causa danos no hospedeiro. Por exemplo, o *S. mansoni* causa danos no corpo através da formação de granulomas a partir de seus ovos. Ademais, a patologia examina as alterações estruturais e funcionais

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

resultantes da doença e seus efeitos finais no organismo. Além disso, à patologia também detém os termos doença e infecção, os quais às vezes são usados de forma intercambiável, apresentam semânticas distintas. Seguindo tal lógica, infecção refere-se à entrada e desenvolvimento, ou multiplicação, de um agente infeccioso dentro do organismo de humanos ou animais (incluindo vírus, bactérias, protozoários e helmintos); já a doença ocorre quando uma infecção resulta em qualquer alteração no estado de saúde do hospedeiro. Doença é um estado anormal no qual parte ou todo o organismo não funciona adequadamente ou é incapaz de realizar suas funções normais. Uma infecção pode ocorrer na ausência de doença detectável. Por exemplo, uma pessoa pode estar infecta da pelo vírus causador da AIDS, mas sem apresentar qualquer sintoma da doença (Tortora, Funke; Case, 2012; Neves, Lane de Melo, Linardi; Almeida Vitor, 2016).

Similarmente, o poder de patogênese da infecção discursiva reside na capacidade que esse agente etiológico tem de germinar dúvidas, desconfiança e até mesmo hostilidade em relação às medidas de saúde pública, como ignorar o isolamento social, à ciência estabelecida e às autoridades sanitárias. Durante essa fase de infecção, o discurso pode encontrar um terreno fértil em populações suscetíveis, que podem ser influenciadas por uma variedade de fatores, como desconfiança em instituições governamentais, falta de acesso a informações confiáveis ou predisposição a teorias conspiratórias, ver figura 4 e 5. À medida que o discurso negacionista se espalha, ele pode progredir para o estágio da doença, no qual suas consequências nocivas se tornam evidentes na sociedade. Isso pode incluir uma diminuição na adesão às medidas de saúde pública, como o distanciamento social e o uso de máscaras, aumento da hesitação em relação à vacinação, disseminação de teorias conspiratórias prejudiciais ao Sistema Único de Saúde (SUS), como as FakeNews, e até mesmo manifestações de hostilidade contra aqueles que promovem a ciência e as medidas de saúde pública. Exemplos das manifestações ocasionadas pela infecção discursiva durante a crise sanitária tem-se duas manchetes, respectivamente, Policia Militar de Mato Grosso[58] e BBC News Brasil[59], ver figuras 2 e 3, e trechos da reportagem no rodapé:

[58] "A Polícia Militar prendeu um homem (27 anos) por lesão corporal, na última terça-feira, em Sorriso. O suspeito agrediu uma funcionária de uma loja, após ela orientar o cliente a fazer o uso obrigatório da máscara de proteção dentro do estabelecimento comercial. Por volta das 14h, uma equipe da PM foi

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

Figuras 2 e 3 – Indivíduos expressando manifestações de infecção discursiva.

Fonte: Lima (2020); Fernandes (2020).

Figura 4 – Grupos de manifestantes antidemocráticos comemorando um pseudo discurso (agente etiológico), reproduzido pelo vetor biológico (JMB), disseminada pelos canais de transmissões midiáticos (Telegram, WhatsApp, etc.) e causando a sintomatologia da distorção da realidade[60].

Fonte: Carta Capital (2022).

acionada via 190 para verificar uma ocorrência de agressão a uma mulher dentro de uma loja, no centro da cidade. Ao verificar a informação, os policiais localizaram a vítima. Ela contou que foi agredida por o ter orientado a colocar a máscara de proteção para entrar na loja. Testemunhas informaram ainda que o suspeito não obedeceu a recomendação e segurou a mulher pelo braço, ocasionando arranhões e lesões na funcionária. O homem foi detido e conduzido à delegacia" (Lima, 2020).

[59] "As agressões e movimentos antimáscaras na França se ampliam ao mesmo tempo em que as autoridades vêm reforçando a obrigatoriedade do equipamento em diferentes locais. Após o fim do confinamento, em meados de maio, houve um relaxamento de parte da população, sobretudo a mais jovem, em relação às medidas de proteção contra a pandemia. [...] Movimentos antimáscaras começaram a aparecer em manifestações contra o confinamento nos Estados Unidos e depois se espalharam por países como Alemanha, Canadá, Reino Unido e França, onde começam a se expandir nas redes sociais e já reúnem algumas milhares de pessoas" (Fernandes, 2020).

[60] "Um grupo de manifestantes bolsonaristas comemorou, nesta terça-feira 1, a falsa prisão do ministro e presidente do Tribunal Superior Eleitoral, Alexandre de Moraes. Um vídeo feito pelo repórter da Rádio Gaúcha, Cid Martins, mostra o momento em que apoiadores do presidente Jair Bolsonaro gritam, choram e sacodem a bandeira do país, no centro de Porto Alegre, comemorando a desinformação" (Carta Capital, 2022).

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

Figura 5 – "Bolsonaristas comemoram prisão 'fake' de Alexandre de Moraes durante ato em Porto Alegre".

Fonte: Martins (2022).

Desse modo, essa fase de doença é caracterizada pelo impacto negativo do discurso negacionista na saúde pública e na resposta eficaz à pandemia. Isto é, pode resultar em um aumento nos casos de COVID-19, sobrecarga dos sistemas de saúde, disseminação de informações falsas que minam a confiança no processo científico e na autoridade das instituições de saúde, bem como das próprias universidades que gerem pesquisas importantes, e divisões sociais que dificultam os esforços de cooperação e solidariedade necessários para enfrentar a crise de saúde pública. Por isso, essa fase da infecção pode resultar na alienação total da população infectada, provocando surto de psicóticos de raiva/agressividade, transferência da consciência para uma realidade paralela e perda da conexão e distorção da própria realidade.

Além disso, toda condição que impacta o corpo humano resulta em alterações específicas em suas estruturas e/ou funções, e essas mudanças são percebidas por meio de várias formas de evidência. Por exemplo, o paciente pode experimentar sintomas particulares, ou modificações em funções corporais, como dor ou mal-estar (um desconforto corporal geral e vago). Essas alterações subjetivas não são visíveis a um observador externo. Além disso, o paciente pode apresentar sinais, que são mudanças objetivas que um médico pode observar e medir (Tortora, Funke; Case, 2012; Neves, Lane de Melo, Linardi; Almeida Vitor, 2016).

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

No que se refere aos sinais e sintomas no contexto epidemiológico, os sinais frequentemente observados podem incluir lesões (alterações nos tecidos causadas pela doença), inchaço, febre e paralisia. Um conjunto específico de sintomas e sinais que ocorrem consistentemente com uma determinada condição é chamado de síndrome. O diagnóstico de uma condição é estabelecido através da avaliação dos sinais e sintomas, juntamente com os resultados de testes laboratoriais (Tortora, Funke; Case, 2012; Neves, Lane de Melo, Linardi; Almeida Vitor, 2016).

Da mesma forma, a infecção discursiva pode se manifestar de várias maneiras na população. Isso inclui desconfiança nas autoridades de saúde e especialistas (médicos, enfermeiros, farmacêuticos, Ministério da Saúde), propagação de desinformação e teorias da conspiração contra a própria entidade de Saúde Pública, negligência das medidas de prevenção, divisões sociais e polarização política, e impacto na saúde mental. Esses sinais e sintomas refletem uma falta de adesão às diretrizes de saúde pública e podem aumentar o risco de transmissão do vírus, além de contribuir para o estresse emocional e a alienação social. Ver figuras 6 e 7.

Figura 6 – A reportagem publicada pelo Diário de São Paulo (2022) destaca: “Patriota do caminhão: bolsonarista que viajou pendurado comenta sobre vídeo que viralizou”. Durante o ato antidemocrático das eleições presidenciais, observa-se Junior Cesar Peixoto exibindo sintomas de insanidade temporária, desespero e perda de discernimento, atribuídos à infecção discursiva.

Fonte: Cardozo (2022).

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

Figura 7 – Uma outra manchete que ilustra a presença de pessoas com infecção discursiva é a divulgada pelo UOL Notícias (2022): “BOLSONARISTAS erguem ‘muro das lamentações’ em QUARTEL no Rio de Janeiro’. O sintoma da angústia é claramente perceptível na imagem associada à notícia.

Fonte: UOL Notícias (2022).

Logo depois, para compreender completamente a extensão de uma infecção, é necessário ter algum conhecimento sobre sua incidência. A incidência de uma doença refere-se ao número de pessoas em uma determinada população que desenvolvem a doença durante um período específico. Este é um indicador importante da propagação da doença na comunidade. Por outro lado, a prevalência de uma doença representa o número total de pessoas em uma população que têm a doença em um determinado momento, independentemente de quando ela tenha se manifestado inicialmente. A prevalência leva em consideração tanto os casos existentes quanto os novos casos. Essa medida é indicativa da magnitude da doença e da duração de sua presença na população (Tortora, Funke; Case, 2012; Neves, Lane de Melo, Linardi; Almeida Vitor, 2016).

Do mesmo modo, a incidência da infecção discursiva em uma população durante a pandemia pode ser observada pela disseminação de ideias e discursos negacionistas por meio de diferentes canais de comunicação, como mídias sociais (Instagram, Telegram Web, WhatsApp, Twitter), discursos políticos e plataformas de notícias (sites eletrônicos). A prevalência da infecção discursiva pode ser medida pelo número de indivíduos que adotam e propagam essas ideias negacionistas, bem como pela extensão de sua influência na sociedade. A prevalência também pode variar de acordo com fatores socioeconômicos, culturais e políticos, afetando diferentes grupos populacionais de maneira desigual.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

Outrossim, a frequência de ocorrência é outro critério utilizado para classificar uma doença. Logo, se uma determinada doença ocorre apenas ocasionalmente, ela é considerada uma doença esporádica; um exemplo disso é a febre tifoide nos Estados Unidos. Uma doença que está constantemente presente em uma população é chamada de endêmica; o resfriado comum é um exemplo típico disso. Quando muitas pessoas em uma determinada região adquirem uma certa doença em um período de tempo relativamente curto, ela é designada como epidêmica; a gripe causada pelo vírus influenza é um exemplo claro de uma doença que frequentemente assume um estado epidêmico. Uma doença epidêmica que se espalha por toda a população mundial é chamada de pandêmica (Tortora, Funke; Case, 2012; Neves, Lane de Melo, Linardi; Almeida Vitor, 2016).

Sob o mesmo ponto de vista epidemiológico, a infecção discursiva pode se manifestar com diferentes frequências na população brasileira consoante sua frequência. Quer dizer, a frequência endêmica ocorre quando o discurso negacionista é presente em pequenos grupos ou comunidades isoladas, muitas vezes relacionadas a crenças específicas ou desinformação localizada. Por outro lado, a frequência epidêmica é observada quando o discurso negacionista se espalha amplamente dentro de uma região ou país, afetando uma grande parte da população e gerando impactos negativos para a Saúde Pública. Finalmente, a frequência pandêmica ocorre quando o discurso negacionista atinge uma escala global, influenciando não apenas o Brasil, mas também outros países e regiões do mundo. Como se pode ver, essa disseminação generalizada pode levar a consequências graves, como o aumento da propagação do vírus e a elevação das taxas de contaminação e mortalidade.

Durante o curso de uma infecção e doença, geralmente ocorre uma sequência predefinida de eventos. Para que uma doença infecciosa se desenvolva, é necessário que haja um reservatório de infecção como a fonte do patógeno. Por conseguinte, o patógeno deve ser transmitido a um hospedeiro suscetível por meio de contato direto, contato indireto ou vetores. A transmissão é seguida pela invasão, na qual o micro-organismo penetra no hospedeiro e começa a se reproduzir. Após a invasão, o micro-organismo causa danos ao hospedeiro por meio de um processo conhecido como patogênese. Apesar dos efeitos de todos esses fatores, a ocorrência de uma doença em

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

última instância dependerá da resistência do hospedeiro às atividades do patógeno (Tortora, Funke; Case, 2012; Neves, Lane de Melo, Linardi; Almeida Vitor, 2016).

Para que uma doença persista, é fundamental que haja uma fonte contínua do organismo causador da doença. Essa fonte pode ser um organismo vivo ou um objeto inanimado que fornece ao patógeno as condições ideais para sua sobrevivência, multiplicação e oportunidade de transmissão. Essa fonte é conhecida como reservatório de infecção e pode incluir seres humanos, animais ou objetos inanimados. No contexto deste estudo, focamos especialmente no reservatório de infecção humano, haja vista que o homem é o hospedeiro único e definitivo da infecção discursiva. Desse modo, muitas pessoas abrigam patógenos e podem transmiti-los diretamente ou indiretamente para outros indivíduos. A saber, pessoas que apresentam sinais e sintomas de uma doença têm o potencial de transmiti-la; além disso, algumas pessoas podem ser portadoras e transmitir esses patógenos sem manifestar qualquer sinal ou sintoma de doença. Essas pessoas, conhecidas como portadores, desempenham um papel crucial como reservatórios vivos de infecção (Tortora, Funke; Case, 2012; Neves, Lane de Melo, Linardi; Almeida Vitor, 2016).

Alguns portadores têm infecções assintomáticas, ou seja, nunca manifestam sinais ou sintomas da doença. Outros, como aqueles com infecções latentes, carregam o agente causador da doença durante períodos assintomáticos, incluindo o período de incubação (antes dos sintomas aparecerem) ou durante o período de convalescença (durante a recuperação) (Tortora, Funke; Case, 2012; Neves, Lane de Melo, Linardi; Almeida Vitor, 2016).

Analogamente, a infecção discursiva encontra no ser humano seu reservatório principal, sendo este o hospedeiro único e definitivo para o agente etiológico do discurso negacionista. Por outras palavras, o ser humano, ao ser exposto a etiologia dos discursos negacionistas, torna-se o veículo primário para a disseminação dessas ideias, tanto por meio da comunicação direta quanto indireta. Como reservatório humano, os indivíduos que propagam e adotam discursos negacionistas tornam-se essenciais para a perpetuação e propagação dessa forma de pensamento, contribuindo para a contínua circulação e aceitação dessas ideias na sociedade. Assim, o homem atua como um

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

reservatório dinâmico, influenciando a disseminação e o impacto do discurso negacionista no contexto de crises sanitárias.

Logo depois, no que se refere à transmissão, os agentes causadores de doenças podem ser transferidos do reservatório de infecção para um hospedeiro suscetível por três principais vias: contato, veículos ou vetores. A transmissão por contato envolve a propagação de um agente infeccioso por meio de contato direto, indireto ou através de gotículas. O contato direto, também conhecido como transmissão pessoa a pessoa, ocorre quando um agente é transmitido por meio de contato físico entre sua fonte e um hospedeiro suscetível, sem o envolvimento de um objeto intermediário. Já o contato indireto ocorre quando o agente infeccioso é transferido de seu reservatório para um hospedeiro suscetível por meio de um objeto inanimado. A transmissão por veículo se refere à disseminação de um agente infeccioso através de um meio como água, alimentos ou ar. Outros veículos podem incluir sangue ou outros fluidos corporais, drogas e fluidos intravenosos (Tortora, Funke; Case, 2012; Neves, Lane de Melo, Linardi; Almeida Vitor, 2016).

Por analogia, a transmissibilidade da infecção discursiva ocorre principalmente por meio do contato direto e indireto entre os indivíduos. No contato direto, o agente etiológico discursivo é transmitido de pessoa para pessoa através de interações físicas próximas, como conversas presenciais, abraços, apertos de mão e outros gestos de proximidade. Por exemplo, em eventos políticos, culturais e religiosos ou manifestações, no qual as pessoas se reúnem em grande número e compartilham opiniões, os discursos negacionistas podem ser disseminados diretamente de um indivíduo para outro.

Já no contato indireto, o agente etiológico é transmitido por meio de objetos contaminados, superfícies ou ambientes nos quais as ideias negacionistas são propagadas. Por exemplo, em redes sociais e meios de comunicação de massa, no qual discursos negacionistas são disseminados amplamente, as pessoas podem ser expostas indiretamente a essas ideias ao acessarem posts, outdoor, banners, vídeos ou notícias que as promovam.

Além disso, os veículos de transmissão do agente etiológico da infecção discursiva podem incluir mídias digitais, como plataformas de redes sociais, sites de

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

notícias e aplicativos de mensagens instantâneas, onde os discursos negacionistas são compartilhados e difundidos rapidamente. Esses veículos facilitam a disseminação das ideias negacionistas para um grande número de pessoas em um curto período de tempo, contribuindo para a propagação da infecção discursiva na população. Ver figura 8.

Figura 8 – Meios de comunicação responsáveis por propagar a pandemia de infecção discursiva por todo o Brasil durante a crise sanitária desencadeada pelo novo coronavírus e pelas polarizações políticas de extrema-direita.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Finalmente, devemos considerar os vetores. Estes são organismos como artrópodes, moluscos ou outros veículos que transmitem o parasita entre dois hospedeiros. Os artrópodes são o grupo mais significativo de vetores de doenças – animais que transportam patógenos de um hospedeiro para outro. Os vetores artrópodes podem transmitir doenças por meio de dois mecanismos distintos. No vetor mecânico, o parasita não se multiplica nem se desenvolve no vetor; este apenas atua como meio de transporte. Um exemplo disso é quando o microrganismo *Tunga penetrans* transportam esporos de fungos mecanicamente. Por outro lado, no vetor biológico, o parasita se multiplica ou se desenvolve no vetor. Por exemplo, o *T. cruzi* no *T. infestans* e o *S. mansoni* no *Biomphalaria glabrata* (Tortora, Funke; Case, 2012; Neves, Lane de Melo, Linardi; Almeida Vitor, 2016).

Ainda no que diz respeito aos vetores, trata-se de um artrópode, molusco ou outro veículo que transmite o parasito entre dois hospedeiros. Os artrópodes formam o mais importante grupo de vetores de doenças – animais que transportam patógenos de

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

um hospedeiro a outro. Os vetores artrópodes podem transmitir doenças por dois mecanismos vetoriais. O vetor mecânico é quando o parasito não se multiplica nem se desenvolve no vetor, este simplesmente serve de transporte. Exemplo: Tunga penetram veiculando mecanicamente esporos de fungo. Já o vetor biológico é quando o parasito se multiplica ou se desenvolve no vetor. Exemplo: o *T. cruzi*, no *T. infestans*; o *S. mansoni*, no *Biomphalaria glabrata*. (Tortora, Funke; Case, 2012; Neves, Lane de Melo, Linardi; Almeida Vitor, 2016).

Assim como na propagação de uma doença infecciosa, os vetores desempenham um papel fundamental na disseminação dos discursos negacionistas na sociedade. Os vetores mecânicos da infecção discursiva incluem plataformas de comunicação online, como redes sociais, fóruns de discussão e aplicativos de mensagens. Nestes ambientes digitais, os discursos negacionistas podem ser compartilhados rapidamente entre os usuários, amplificando sua disseminação e alcance. Por exemplo, a viralização de um vídeo ou postagem que promove ideias negacionistas pode levar a um aumento exponencial na sua visibilidade e impacto. Por outro lado, a extrema/ultra direita pode ser vista como um vetor mecânico, materializando/transportando narrativas falsas (FakeNews) e promover o negacionismo.

Já os vetores biológicos da infecção discursiva referem-se a indivíduos que atuam como portadores e transmissores dos discursos negacionistas em interações sociais diretas. Isso pode ocorrer em conversas presenciais, reuniões sociais ou eventos públicos onde as ideias negacionistas são compartilhadas e propagadas de pessoa para pessoa. Líderes políticos, influenciadores e figuras de autoridade que adotam discursos negacionistas também funcionam como vetores biológicos ao disseminar essas ideias em seus discursos e declarações públicas.

Durante o contexto pandêmico, é possível fazer uma analogia metafórica em que o ex-presidente JMB atuou como um vetor biológico, disseminando discursos negacionistas por meio de suas declarações em entrevistas, pronunciamentos e redes sociais. Sua posição de liderança e visibilidade pública amplificou o alcance desses discursos, contribuindo para a propagação de informações falsas e minimização da gravidade da pandemia.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

Figura 9 – “Bolsonaro fez uma série de apelos públicos para o uso da hidroxicloroquina como suposto 'tratamento precoce' contra a covid-19”.

Fonte: Idoeta (2021).

Figura 10 – Na reportagem veiculada pelo Correio Braziliense Acervo (2020), em sua live semanal, nas quintas-feiras, “Bolsonaro diz estar bem e que foi tratado para covid-19 com cloroquina: Reação quase imediata.”[61]

Fonte: Correio Braziliense Acervo (2020).

Durante o contexto pandêmico, é possível fazer uma analogia metafórica em que o ex-presidente JMB atuou como um vetor biológico, disseminando discursos negacionistas por meio de suas declarações em entrevistas, pronunciamentos e redes

[61] “Tomei a cloroquina e a azitromicina. O primeiro comprimido ontem (segunda-feira), foi ministrado e confesso que depois da 0h eu consegui sentir uma melhora. Às 5h, tomei o segundo comprimido de cloroquina e estou perfeitamente bem, afirmou o presidente. A reação foi quase imediata. Poucas horas depois, eu já tava me sentindo muito bem, acrescentou. Bolsonaro é defensor do uso da hidroxicloroquina, apesar de não haver estudos conclusivos sobre a eficácia do medicamento contra o novo coronavírus. O debate sobre o protocolo de uso do remédio em hospitais da rede pública, inclusive, culminou na saída do médico Nelson Teich do Ministério da Saúde, em 15 de maio. Desde então, a pasta está sem um titular, sob o comando interino do general Eduardo Pazuello” Correio Braziliense Acervo (2020).

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

sociais. Sua posição de liderança e visibilidade pública amplificou o alcance desses discursos, contribuindo para a propagação de informações falsas e minimização da gravidade da pandemia.

DISCUSSÃO

A teoria da dissonância cognitiva, embasada na psicologia social, fornece arcabouço para compreender os sinais e sintomas da infecção discursiva, conforme evidenciado nos resultados apresentados. A psicologia social, ramo da ciência supramencionada, que investiga as influências sociais sobre o comportamento humano, destaca-se como o campo que examina como os indivíduos pensam, percebem e influenciam uns aos outros (Myers, 2014). A dissonância cognitiva, um tema central na psicologia social, originou-se das pesquisas pioneiras de Leon Festinger, professor da Universidade de Stanford, nos anos 50 (Silva Andrade, 2019). Ela explora como os seres humanos naturalmente mantêm crenças consonantes (coerentes, compatíveis ou correspondentes), ou dissonantes (incoerentes, incompatíveis ou discordantes) entre diferentes conjuntos de ideias ou convicções (Festinger, 1975).

Logo depois, Festinger (1975) focou em entender a tensão psicológica quando uma pessoa percebe pensamentos ou crenças contraditórias (dissonantes) sobre um assunto relevante, resultando na dissonância cognitiva. A coerência consigo mesmo e com os outros é valorizada, então o conflito entre ideias, sentimentos ou comportamentos causa desconforto e tensão devido à falta de harmonia entre pensamentos ou crenças importantes. A intensidade da dissonância depende da importância dos elementos cognitivos em contraste (Festinger, 1975). A dissonância cognitiva pode surgir de inconsistências lógicas entre ideias, diferenças culturais, defesa de opiniões opostas ou experiências passadas. Ela ocorre quando alguém percebe duas cognições relevantes e discrepantes. A teoria destaca que “a presença de dissonância leva a pressões para reduzi-la e evitar seu aumento. Isso pode resultar em mudanças de comportamento, de cognição e busca por novas informações” (Festinger, 1975, p. 22).

Nesse sentido, o ser humano tende a modificar suas ações e incorporar seletivamente novas informações para manter a consistência e alcançar coerência entre cognições conflitantes. Estudos comportamentais e de neurociência (Jarcho; Berkman;

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

Lieberman, 2011) têm examinado a atividade cerebral antes e depois de decisões que geram dissonância cognitiva. Embora não elucidem completamente os mecanismos neuro cognitivos por trás da mudança de atitude, descobertas indicam que ocorrem ativações neurais rápidas e involuntárias associadas a essa mudança para aliviar o sofrimento psicológico. A teoria da dissonância cognitiva destaca que os indivíduos ajustam seus pensamentos ou atitudes para manter a coerência entre crenças contraditórias, aliviando a tensão psicológica que isso gera. A busca pela consonância e a reconciliação de cognições discrepantes são aspirações naturais do ser humano (Festinger, 1975).

No entanto, o que tornou a pesquisa de Festinger tão marcante foi sua descoberta de que as pessoas tendem a reduzir ou eliminar a dissonância mais através da mudança de atitudes pessoais do que abandonando suas crenças ou opiniões anteriores. O indivíduo busca seletivamente informações que confirmem sua crença inicial ou sua decisão inicial. Um exemplo elucidativo é o do fumante regular alertado sobre os danos à saúde causados pelo tabaco, conforme ilustrado por Festinger (1975, p. 15):

> Esse conhecimento é certamente dissonante com a cognição de que continua a fumar. Se estiver certa a hipótese de que haverá pressões para reduzir essa dissonância, o que se esperaria que essa pessoa faça? 1. Ela poderá simplesmente mudar a sua cognição sobre o seu comportamento modificando as suas ações; isto é, poderá deixar de fumar. Se já não fuma mais, então a sua cognição do que faz é consonante com o seu conhecimento de que o fumo é nocivo à saúde. 2. Ela poderá mudar os seus 'conhecimentos' sobre os efeitos do fumo. Isso parece ser uma forma algo peculiar de expressá-lo, mas traduz perfeitamente o que deve acontecer. A pessoa talvez acabe por acreditar, simplesmente, que o fumo não tem quaisquer efeitos deletérios ou por adquirir tantos 'conhecimentos' sobre os bons efeitos do fumo que os aspectos nocivos tornar-se-ão desprezíveis. Se conseguir mudar o seu conhecimento de uma ou outra dessas maneiras, terá reduzido, ou mesmo eliminado, a dissonância entre o que faz e o que sabe (Festinger, 1975, p. 15).

Esse exemplo de Festinger inspirou experimentos posteriores com fumantes. Aronson, Wilson e Akert (2002) mencionam o caso dos fumantes inveterados que procuraram tratamento para abandonar o vício, conseguiram ficar sem cigarro por um período, mas acabaram retornando ao hábito de fumar intensamente. Mesmo conscientes dos perigos do tabagismo, como o risco de câncer e a necessidade de parar

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

de fumar, eles, para reduzir a dissonância, buscaram convencer a si mesmos de que fumar não era tão prejudicial à saúde. Começaram a apresentar justificativas diversas, argumentando, por exemplo, que os estudos sobre o câncer não eram conclusivos, que o filtro do cigarro retinha grande parte da nicotina ou até mesmo citando exemplos de pessoas idosas que fumavam desde jovens (Harmon-Jones; Harmon-Jones, 2007).

O segundo exemplo é fornecido por Myers (2014, p. 126), que relata como parte dos norte-americanos inicialmente apoiava a guerra no Iraque em 2003, acreditando que era justificada para evitar o uso de armas de destruição em massa pelo regime de Saddam Hussein. No entanto, quando tais armas não foram encontradas, "a maioria favorável à guerra experimentou dissonância, a qual foi intensificada por sua consciência dos custos financeiros e humanos da guerra". Para reduzir essa dissonância, eles revisaram seus argumentos e começaram a afirmar que a guerra visava libertar o povo oprimido de um governo tirânico e genocida, estabelecendo as bases para um Oriente Médio mais pacífico e democrático.

Ao longo dos anos, diversas pesquisas e experimentos foram conduzidos sobre a temática, mas a concepção original de Festinger continua a ser central: os seres humanos adotam várias estratégias para reduzir ou eliminar a dissonância cognitiva, pois procuram evitar a incoerência ou inconsistência (Harmon-Jones; Harmon-Jones, p. 13). Além de buscar novas informações e justificar suas crenças e ações para reduzir o desconforto, as pessoas também buscam preservar sua autoimagem positiva e autoestima (Gleitman; Fridlund; Reisberg, 2003). A mudança de atitude ou comportamento pode se manifestar de várias maneiras diante da dissonância cognitiva. Uma pessoa pode ajustar seus argumentos para manter a consistência entre opiniões contraditórias ou ignorar elementos cognitivos dissonantes. Ela pode selecionar seletivamente informações que justifiquem sua ação e reduzam a dissonância, ou até mesmo agir de forma inconsistente com suas crenças apenas para aliviar a tensão entre cognições incompatíveis (Davidoff, 2001, p. 360). Em suma, as pessoas tendem a alinhar suas atitudes com seus comportamentos anteriores para buscar coerência e justificar suas escolhas.

Essa breve exposição é suficiente para destacar a essência dessa teoria, que postula que os seres humanos agem para reduzir ou eliminar a dissonância que surge

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

quando têm duas opiniões contraditórias. É evidente como esse fenômeno influencia ou distorce o processo de tomada de decisão, uma vez que a necessidade de manter a coerência e preservar a autoimagem pode levar a atitudes que nem sempre são as mais racionais, muitas vezes resultando em comportamentos simulados, marcados pela insinceridade ou hipocrisia (Myers, 2014, p. 126). A teoria desenvolvida por Festinger revela que quanto mais uma pessoa está comprometida com uma ideia ou crença, mais difícil é abandoná-la, mesmo diante de evidências em contrário. Mesmo quando confrontada com razões que questionam sua decisão, a tendência é apresentar novas informações para justificar seu pensamento ou comportamento. Nesse contexto, uma máxima de Pensées Joubert, citada por Myers (2014, p. 178), ressoa: "aqueles que nunca voltar atrás em suas opiniões amam mais a si mesmos do que à verdade".

Diante do exposto, a teoria da dissonância cognitiva, baseada na psicologia social, oferece uma visão útil para entender como as pessoas lidam com crenças contraditórias. Os resultados dos *corpora* mostram que as pessoas tendem a ajustar suas atitudes para evitar essa dissonância, preferindo mudar suas ações ou buscar informações que confirmem suas crenças anteriores. Isso destaca a importância da coerência cognitiva e como as pessoas priorizam a manutenção dessa coerência, mesmo em face de evidências contraditórias. Essa análise revela como a dissonância cognitiva influencia o comportamento humano e destaca a necessidade de compreender e lidar com esse fenômeno em diferentes contextos sociais.

O estádio do espelho de Jacques Lacan, por outro lado, oferece uma perspectiva psicanalítica para entender a formação da identidade e da autoimagem, corroborando os *corpora* apresentados anteriormente. Nesse sentido, "basta compreender o estádio do espelho como uma identificação, no sentido pleno que a análise atribui a esse termo, ou seja, é a transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem" (Lacan, 1998). Assim, na formação do eu, o momento inicial é marcado pelo reconhecimento da própria imagem no espelho, representando uma mediação entre o interno e o externo. Essa imagem especular é fundamental para a vivência do eu como próprio, sendo o eu inicialmente uma imagem que será mais desenvolvida nos seminários posteriores de Lacan, no qual ele articula os três registros: real, simbólico e imaginário. Consoante Lacan (1998, p. 96) observa:

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

> Este ato, com efeito, longe de se esgotar, como no caso do macaco, no controle – uma vez adquirido – da inanidade da imagem, logo repercute, na criança, uma série de gestos em que ela experimenta ludicamente a relação dos movimentos assumidos pela imagem com seu meio refletido, e desse complexo virtual com a realidade que ele reduplica, isto é, com seu próprio corpo e com as pessoas, ou seja, os objetos que estejam em suas imediações (Lacan, 1949/1998, p. 96).

Lacan sugere que a relação da criança com a realidade é virtual, similar à sua imagem no espelho. Esse momento da imagem especular é fundamental, antecedendo a identificação com o outro e iniciando todas as identificações futuras. Quer dizer, assim como a criança no Estádio do Espelho, que começa a formar sua identidade ao reconhecer sua imagem, os indivíduos são influenciados pelo discurso político de líderes como JMB. É nesse sentido que para Lacan, o estádio do espelho permite especificar o momento original no qual, a criança estabelece diferenciação entre o seu corpo e o mundo exterior;

> É a aventura original através da qual, pela primeira vez, o homem passa pela experiência de que se vê, se reflete e se concebe como outro que não ele mesmo – dimensão essencial do humano, que estrutura toda sua vida de fantasia. (...) E é aí que a imagem do corpo dá ao sujeito a primeira forma que lhe permite situar o que é e o que não é do eu. (Lacan, 1945/1986, p. 96).

O discurso político funciona como um “espelho” no qual as pessoas podem se ver refletidas e identificar suas próprias ideias e crenças. No entanto, assim como no Estádio do Espelho, essa identificação pode ser ilusória e não necessariamente refletir a verdadeira identidade do sujeito. Acerca disso, Lacan (1998, p. 97) sustenta:

> Basta-nos compreender o estádio de espelho *como uma identificação*, no sentido pleno que a analise dá a esse termo, ou seja, a transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem – cuja predestinação para esse efeito de fase é suficientemente indicada pelo uso, na teoria, do antigo termo *imago* (Lacan, 1949/1998, p. 97).

Conforme citado, o estádio do espelho também está relacionado à construção da realidade do sujeito. Para Lacan,

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

> o estádio do espelho é um drama cujo impulso interno precipita-se da insuficiência para a antecipação – e que fabrica para o sujeito, apanhado no engodo da identificação espacial, as fantasias que se sucedem desde uma imagem despedaçada do corpo até uma forma de sua totalidade que chamaremos de ortopédica – e para a armadura enfim assumida de uma identidade alienante, que marcará com sua estrutura rígida todo o seu desenvolvimento mental. [...] o estádio do espelho inaugura, pela identificação com a imago do semelhante e pelo drama do ciúme primordial [...] a dialética que desde então liga o [eu] a situações socialmente elaboradas. (Lacan, 1949/1998, pp. 100-101).

Assim como a criança pode se sentir alienada de sua imagem no espelho, os indivíduos podem se sentir alienados da realidade devido aos discursos políticos negacionistas. Esses discursos podem distorcer a percepção da realidade e levar as pessoas a adotarem visões de mundo que estão desconectadas dos fatos objetivos. Dessa maneira, a dissonância cognitiva é discutida em relação à forma como as pessoas lidam com crenças contraditórias, preferindo ajustar suas atitudes para manter a coerência cognitiva. Por outro lado, a teoria do estádio do espelho de Lacan é apresentada como uma perspectiva psicanalítica para compreender a formação da identidade e autoimagem. Lacan enfatiza que o reconhecimento da própria imagem no espelho é crucial para a construção do eu, antecedendo a identificação com o outro e influenciando todas as identificações futuras. Logo, as análises corroboram como o discurso político pode funcionar como um “espelho” para as pessoas se identificarem, embora essa identificação possa ser ilusória, levando à alienação da realidade.

Deslocando, agora, para a discussão sobre o papel dos meios de comunicação (veículo) na disseminação da infecção discursiva destaca-se as novas compreensões sobre os efeitos das mídias no comportamento humano, como destacado pelo pesquisador Marshall McLuhan. Seu interesse pelo estudo dos fenômenos midiáticos resultou em uma série de obras visionárias que ofereceram uma perspectiva inovadora sobre a influência das tecnologias de comunicação na sociedade. Em *Os meios de comunicação como extensões do homem* (1964), McLuhan explora como os meios moldam o comportamento social, argumentando que o meio é a própria mensagem e que as tecnologias funcionam como extensões do ser humano, tanto fisicamente quanto sensorialmente. Ele sugere que cada nova forma de comunicação cria um novo

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

ambiente, que por sua vez dá origem a uma nova cultura. Essas mudanças têm um impacto profundo em diversos aspectos da sociedade, conforme McLuhan (1964, p. 20) destaca:

> Numa cultura como a nossa, há muito acostumada a dividir e estilhaçar todas as coisas como meio de controlá-las, não deixa, às vezes, de ser um tanto chocante lembrar que, para efeitos práticos e operacionais, o meio é a mensagem. Isto apenas significa que as consequências sociais e pessoais de qualquer meio — ou seja, de qualquer uma das extensões de nós mesmos — constituem o resultado do novo estalão introduzido em nossas vidas por uma nova tecnologia ou extensão de nós mesmos (McLuhan, 1964, p. 20).

Na obra, é exemplificada a influência da estrada de ferro como um meio de comunicação, destacando suas transformações na estruturação das cidades, empregos e atividades de lazer. O autor argumenta que a maneira como esse meio é utilizado em suas diversas aplicações pode ser considerada como a própria mensagem ou conteúdo. Ele enfatiza a importância do meio, definindo-o como a mensagem em si, ressaltando que "o meio é a mensagem", pois é o meio que molda e determina a natureza das interações humanas (McLuhan, 1964, p. 23).

> Este fato apenas serve para destacar o ponto de que "o meio é a mensagem", porque é o meio que configura e controla a proporção e a forma das ações e associações humanas. O conteúdo ou usos desses meios são tão diversos quão ineficazes na estruturação da forma das associações humanas. Na verdade, não deixa de ser bastante típico que o "conteúdo" de qualquer meio nos cegue para a natureza desse mesmo meio (McLuhan, 1964, p. 23).

McLuhan (1964) enfatiza que a forma como um meio é usado, independentemente de sua finalidade, não determina diretamente como a sociedade se adapta a ele. Ele argumenta que é o próprio meio que impulsiona mudanças, muitas vezes de forma imperceptível, enquanto nos ilude sobre sua verdadeira natureza disruptiva. Para McLuhan, o processo de mudança ocorre em um contexto de fragmentação, no qual a mecanização conduz a uma constante segmentação e estilhaçamento, resultando em mudanças no comportamento humano. Os meios de comunicação (X, Instagram, WhatsApp, Facebook, etc.), segundo ele, não apenas

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

moldam nossa percepção do mundo, mas também influenciam nossa forma de agir e interagir com ele. Assim, os discursos negacionistas veiculados pelos meios de comunicação durante a crise da COVID-19 podem ser entendidos como uma extensão desse poder comunicativo, exercendo impacto sobre as percepções e ações das pessoas.

McLuhan (1964, p. 19) introduz também o conceito de "Meios Quentes e Frios" para distinguir diferentes tipos de mídias com base no nível de envolvimento da audiência, determinando sua "temperatura". Meios considerados de baixa resolução ou frios requerem que a audiência complete informações durante seu uso, enquanto os de alta resolução ou quentes exigem menos esforço de compreensão.

> Há um princípio básico pelo qual se pode distinguir um meio quente, como o rádio, de um meio frio, como o telefone, ou um meio quente, como o cinema, de um meio frio, como a televisão. Um meio quente é aquele que prolonga um único de nossos sentidos e em "alta definição". Alta definição se refere a um estado de alta saturação de dados. Visualmente, uma fotografia se distingue pela "alta definição". Já uma caricatura ou um desenho animado são de "baixa definição", pois fornecem pouca informação visual, O telefone é um meio frio, ou de baixa definição, porque ao ouvido é fornecida unia magra quantidade de informação. A fala é um meio frio de baixa definição, porque muito pouco é fornecido e muita coisa deve ser preenchida pelo ouvinte. De outro lado, os meios quentes não deixam muita coisa a ser preenchida ou completada pela audiência. Segue-se naturalmente que um meio quente. como o rádio, e um meio frio, como o telefone, têm efeitos bem diferentes sobre seus usuários (McLuhan, 1964, p. 19).

McLuhan exemplifica com a fotografia, considerada um meio quente devido à sua alta saturação de dados, e o telefone, classificado como meio frio, pois demanda que o ouvinte complemente as informações. Meios frios tendem a ser mais imersivos, exigindo maior concentração da audiência. No entanto, essa classificação não é estática, e os meios podem mudar de temperatura. McLuhan ilustra essa dinâmica com a evolução dos hieróglifos para o alfabeto fonético, demonstrando como um meio frio pode se tornar mais quente ao adotar recursos visuais mais elaborados. Essas variações na temperatura dos meios podem resultar em estados de superaquecimento, evidenciados pela diminuição do envolvimento da audiência em um meio quente. A interação entre meios quentes e frios pode reverter essa situação.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

De acordo com as perspectivas de McLuhan (1964), as mídias sociais que veiculavam a infecção discursiva poderiam ser classificadas como “Meios Quentes e Frios” com base em seu nível de envolvimento da audiência. Mídias que exigiam maior participação ativa do público para completar informações seriam “Meios Frios”, enquanto plataformas de redes sociais que ofereciam conteúdo de fácil consumo e interação rápida seriam “Meios Quentes”. Essa distinção é fundamental para compreender como diferentes tipos de mídias influenciam a disseminação de discursos negacionistas durante crises sanitárias e políticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de mais nada, é importante ressaltar com bastante clareza que, embora nossa pesquisa tenha utilizado como *corpora* os discursos de JMB, bem como sua imagem, e outros *corpora* em contexto de polarização política, o presente estudo não contém posicionamento ideológico político. O que defendemos é a *tese* metafórica de que o discurso negacionista de um chefe de estado age de forma análoga a uma doença infectocontagiosa, e, portanto, deve ser encarado com um grave problema de saúde pública. Assim, nossa análise se baseia na compreensão de que todo ser humano pode ser infectado por algum tipo de discurso, ser um portador de alguma manifestação discursiva crônica, e que essa infecção discursiva pode gerar consequências significativas na saúde mental e social da população. Portanto, é fundamental abordar essa questão de forma interdisciplinar, considerando tanto aspectos políticos quanto de saúde pública, para promover informações precisas e mitigar os impactos nocivos da desinformação.

Então, com base nos efeitos introdutórios, metodológicos, resultados e discussão, afirmamos nossa *tese*, todo ser humano pode ser infectado por algum tipo de discurso; todo ser humano pode vir a ser infectado por qualquer tipo de discurso, em algum momento, todo ser humano pode ser portador de algum discurso latente ou crônico. Nesse sentido, todo ser humano que, no ato de suas práticas sociais de interação, pode ser acometido por algum discurso negacionista ou de ódio.

No que concerne ao estado da arte que problematizaria o entendimento deste estudo, não foram encontradas similaridades significativas, uma vez que estamos

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

tratando de uma *tese* de caráter inovador para as áreas acadêmicas de Saúde Pública e Análise do Discurso. Todavia, algumas similaridades foram identificadas em outros contextos, particularmente nos estudos de Hebling (2021) e Zuin (2021). Esses autores abordam o "contágio" da ideologia populista de extrema direita que se propaga na sociedade de forma preocupante. De acordo com Hebling (2021), a ascensão da extrema direita pode ser relacionada a diversos movimentos europeus, como o Partido da Liberdade na Holanda com Geert Wilders e o Partido do Povo Holandês. Hebling argumenta que o populismo não é necessariamente contagioso, mas sim que mudanças estruturais, juntamente com a adoção de figuras carismáticas, fazem do populismo uma característica mais comum no futuro da democracia.

Zuin (2021) corrobora essa análise ao discutir como a linguagem política digital aplica as estratégias de comunicação dos "condutores das massas": a afirmação, a repetição e o contágio. Zuin observa que, quanto mais concisa e desprovida de provas e demonstrações for a mensagem, maior será sua autoridade. Esse prestígio político é construído diariamente através da retórica, dos gestos, dos símbolos e dos slogans, que, após a análise da capacidade conativa e política alcançada, são aperfeiçoados em tempo real nos laboratórios de big data, data base, data analytics, trend topics e chatbots. As estratégias de gestão e análise dos dados colhidos e elaborados por profissionais de diversas áreas, como web designers, copywriters especializados em conteúdo para web e redes sociais, especialistas em marketing e comunicação, e spin doctors, colaboram na captura, manutenção e ampliação da audiência política. Essas técnicas demonstram como o contágio ideológico é facilitado pela comunicação digital, tornando a propagação de ideologias populistas de extrema direita uma preocupação crescente na análise discursiva e na saúde pública.

Em resumo, embora esta *tese* apresente uma abordagem inovadora, estudos como os de Hebling e Zuin fornecem um contexto valioso ao ilustrar como o contágio ideológico se manifesta e se dissemina através de estratégias de comunicação eficazes e o uso de tecnologias avançadas de análise de dados.

Dando sequência as considerações finais, observando as variáveis epidemiológicas e a analogia entre o discurso negacionista e uma doença infectocontagiosa, podemos concluir que o discurso de um líder político desempenha

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica.

um papel semelhante ao de um agente etiológico. Sua capacidade de semear dúvidas, desconfiança e hostilidade em relação às medidas de saúde pública e à ciência estabelecida é equivalente à patogênese de uma infecção, afetando não apenas a percepção coletiva, mas também a resposta à emergência sanitária. Os sinais e sintomas da infecção discursiva incluem estresse emocional, alienação social, insanidade temporal e desespero, evidenciando os efeitos adversos na saúde mental e social da população. Sua incidência pode ser observada pela disseminação de ideias negacionistas, enquanto sua prevalência é medida pelo número de indivíduos afetados e pela extensão de sua influência na sociedade. Ver quadro 2:

Quadro 2 – Analogia entre a Infecção Discursiva e uma Doença Infectocontagiosa: Uma Análise das Variáveis Epidemiológicas.

Variáveis epidemiológicas	Doença	
Patologia	Deriva do grego *páthos* para sofrimento e *logos* para ciência: investigação da infecção discursiva.	
Agente etiológico	Ao fazer uma analogia entre o discurso negacionista a uma doença infectocontagiosa, estamos sugerindo que o discurso de um líder político desempenha a forma semelhante a um agente etiológico.	
Patogênese		O poder de patogênese da infecção discursiva reside na capacidade de semear dúvidas, desconfiança e até mesmo hostilidade em relação às medidas de saúde pública, como ignorar o isolamento social, à ciência estabelecida e às autoridades sanitárias.
Sinais e sintomas	Dos sinais e sintomas que uma pessoa com a infecção discursiva pode apresentar são: o estresse emocional, alienação social, insanidade temporal, desespero, perda da consciência.	

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica.

Incidência	A incidência da infecção discursiva em uma população durante a pandemia pode ser observada pela disseminação de ideias e discursos negacionistas	
Prevalência	A prevalência da infecção discursiva pode ser medida pelo número de indivíduos que adotam e propagam essas ideias negacionistas, bem como pela extensão de sua influência na sociedade.	
Frequência viral	A frequência endêmica ocorre quando o discurso negacionista é presente em pequenos grupos ou comunidades isoladas, muitas vezes relacionadas a crenças específicas ou desinformação localizada. Por outro lado, a frequência epidêmica é observada quando o discurso negacionista se espalha amplamente dentro de uma região ou país, afetando uma grande parte da população e gerando impactos negativos para a Saúde Pública. Finalmente, a frequência pandêmica ocorre quando o discurso negacionista atinge uma escala global, influenciando não apenas o Brasil, mas também outros países e regiões do mundo.	
Transmissão	No contato direto, o agente etiológico (discurso) é transmitido de pessoa para pessoa através de interações físicas próximas, como conversas presenciais, abraços, apertos de mão e outros gestos de proximidade. Por exemplo, em eventos políticos, culturais e religiosos ou manifestações, no qual as pessoas se reúnem em grande número e compartilham opiniões, os discursos negacionistas podem ser disseminados diretamente de um indivíduo para outro. Já no contato indireto, o agente etiológico é transmitido por meio de objetos contaminados, superfícies ou ambientes onde as ideias negacionistas são propagadas. Por exemplo, em redes sociais e meios de comunicação de massa, no qual discursos negacionistas são disseminados amplamente, as pessoas podem ser expostas indiretamente a essas ideias ao acessarem posts, vídeos ou notícias que as promovam.	
Veículo	Os veículos de transmissão do agente etiológico da infecção discursiva podem incluir mídias digitais, como plataformas de redes sociais, sites de notícias e aplicativos de mensagens instantâneas, onde os discursos negacionistas são compartilhados e difundidos rapidamente. Esses veículos facilitam a disseminação das ideias negacionistas para um grande número de pessoas em um curto período de tempo, contribuindo para a propagação da infecção discursiva na população.	
Vetores		
Vetor mecânico	No contexto pandêmico da Covid-19, a Ultra direita assumiu característica de um vetor mecânico, ao materializar/transportar narrativas falsas (FakeNews) e promover o negacionismo.	

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica.

Vetor biológico		Já os vetores biológicos da infecção discursiva referem-se a indivíduos que atuam como portadores e transmissores dos discursos negacionistas em interações sociais diretas.

Em relação à frequência, observamos padrões endêmicos, epidêmicos e pandêmicos, dependendo do alcance e da disseminação do discurso negacionista. O contato direto e indireto desempenha um papel crucial na transmissão, ocorrendo em eventos sociais, manifestações e nas mídias digitais, onde as ideias negacionistas são compartilhadas e difundidas. Os veículos de transmissão, como as redes sociais e os sites de notícias, facilitam a propagação das ideias negacionistas para um grande número de pessoas, enquanto a ultra direita política atua como um vetor mecânico, transportando e promovendo narrativas falsas, como as Fake News. Por sua vez, os vetores biológicos são os indivíduos que atuam como portadores e transmissores dos discursos negacionistas em interações sociais diretas.

Um outrossim, os resultados apresentados sugerem que a disseminação da infecção discursiva se interliga diretamente à cognição humana e ao papel dos meios de comunicação na sociedade contemporânea. A teoria da dissonância cognitiva oferece um arcabouço conceitual para entender os sinais e sintomas da infecção discursiva. Conforme discutido, a dissonância cognitiva surge quando indivíduos enfrentam pensamentos ou crenças contraditórias sobre um assunto relevante. Nesse contexto, os resultados (figuras 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7) mostram que a exposição a discursos negacionistas pode desencadear uma dissonância cognitiva, especialmente quando confrontados com informações que contradizem suas crenças anteriores.

Na sequência, os resultados também sugerem que as pessoas adotam várias estratégias para reduzir ou eliminar a dissonância cognitiva. Isso inclui reinterpretar as informações para justificar suas crenças existentes, buscar informações que confirmem suas opiniões anteriores e até mesmo ignorar ou rejeitar informações que contradigam suas convicções. Essas estratégias são consistentes com a teoria da dissonância

cognitiva e destacam a importância da coerência cognitiva na tomada de decisões e na formação de opiniões.

Além disso, a discussão sobre os meios de comunicação, especialmente a classificação de "Meios Quentes e Frios" proposta por McLuhan, é fundamental para entender como a infecção discursiva é disseminada. Os resultados sugerem que plataformas de redes sociais, consideradas meios quentes devido ao seu alto envolvimento da audiência e à rápida disseminação de informações, desempenham um papel significativo na propagação de discursos negacionistas. Por outro lado, outras formas de mídia que exigem maior participação ativa do público, como jornais e revistas, podem ter um impacto diferente na disseminação da infecção discursiva.

Além disso, os resultados também indicam que os meios de comunicação podem se adaptar e mudar de temperatura ao longo do tempo. Por exemplo, uma plataforma de redes sociais pode evoluir para se tornar mais imersiva e exigir menos esforço de compreensão, transformando-se de um meio frio para um meio quente. Essa adaptação dos meios de comunicação pode influenciar a forma como a infecção discursiva é disseminada e absorvida pela audiência.

Em suma, a análise detalhada dos resultados em relação à discussão sobre cognição e meios de comunicação destaca a complexidade do fenômeno da infecção discursiva e ressalta a importância de abordagens interdisciplinares para compreender sua natureza e impacto na sociedade contemporânea. Dessa forma, é fundamental compreender o discurso negacionista como uma infecção discursiva que exige uma abordagem interdisciplinar para sua prevenção e controle, destacando a importância da comunicação política e da saúde pública na promoção de informações precisas e na mitigação dos impactos nocivos da desinformação.

REFERENCIAS

ARISTÓTELES. **Retórica**. Branca Vilallonga (Departamento Editorial da INCM), 2005.

ARONSON, E.; WILSON, T. D.; AKERT, R. M. **Psicologia Social**. Rio de Janeiro: LTC, 2002, p. 115 e 116.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

BRASIL. “COVID19: Painel Coronavírus”. In Ministério da Saúde, 2023. Disponível em: https://covid.saude.gov.br/. Acessado em: 23 nov. 2023.

CAPITAL, C. “VÍDEO: Bolsonaristas comemoram falsa prisão de Alexandre de Moraes em Porto Alegre”. In Carta Capital, 2022. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/cartaexpressa/video-bolsonaristas-comemoram-falsa-prisao-de-alexandre-de-moraes-em-porto-alegre/. Acessado em: 07 abr. 2024.

CARDOZO, M. “‘Patriota do caminhão’: bolsonarista que viajou pendurado fala sobre vídeo que viralizou”. In Diário de São Paulo, 2022. Disponível em: https://spdiario.com.br/noticias/politica/patriota-do-caminhao-bolsonarista-que-viajou-pendurado-fala-sobre-video-que-viralizou.html. Acessado em: 08 abr. 2024.

CORREIO, B. A. “Bolsonaro diz estar bem e que foi tratado para covid-19 com cloroquina: ‘Reação quase imediata’”. In Correio Braziliense Acervo, 2020. Disponível: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2020/07/07/interna_politica, 870076/bolsonaro-diz-estar-bem-e-que-foi-tratado-para-covid-19-com-cloroquina.shtml. Acessado em: 07 abr. 2024.

DAVIDOFF, L. L. **Introdução à Psicologia**. São Paulo: Pearson Madron Books, 2001, p. 360.

MACÊDO JÚNIOR, A. M. *et al*. “O DISCURSO NEGACIONISTA NO DESGOVERNO BOLSONARO COMO “INFLUENCIADOR” DA MORTALIDADE PELA COVID-19: UM PARALELO ENTRE A BIOPOLÍTICA E A NECROPOLÍTICA”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 15, n. 45, p. 541-576, 2023.

FARACO, C. A. **Linguística histórica**: uma introdução ao estudo da história das línguas. São Paulo: Parábola editorial, 2006.

FERNANDES, D. “Grupos antimáscaras provocam agressões na Europa e unem extremas esquerda e direita”. In BBC News Brasil, 2020. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/internacional-53760888. Acessado em: 07 abr. 2024.

FESTINGER, L. **Teoria da dissonância cognitiva**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GLEITMAN, H.; FRIDLUND, A. J.; REISBERG, D. **Psicologia**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HARMON-JONES, E.; HARMON-JONES, C. “Cognitive dissonance theory after 50 years of development”. **Zeitschrift für Sozialpsychologie**, v. 38, n. 1, p. 7-16, 2007.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica.

HEBLING, M. "POPULISMO DE DIREITA E DISCURSO POLÍTICO NAS CAMPANHAS PRESIDENCIAIS DE DONALD TRUMP E MARINE LE PEN". **Teoria & Pesquisa Revista de Ciência Política**, v. 30, n. 2, p. 86-104, 2021.

IDOETA, P. A. "A história de Bolsonaro com a hidroxicloroquina em 6 pontos: de tuítes de Trump à CPI da Covid". In BBC News Brasil, 2021. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-57166743. Acessado em: 07 abr. 2024.

JARCHO, J. M., BERKMAN, Elliot T.; LIEBERMAN, M. D. "The neural basis of rationalization: cognitive dissonance reduction during decision-making". **Social cognitive and affective neuroscience**, v. 6, n. 4, p. 460-467, 2011.

LACAN, J. O estádio do espelho como formador da função do eu. In: Jacques LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar. (Original publicado em 1966), 1998.

LACAN, J. (1945). **O Seminário, livro 1: os escritos técnicos de Freud**. Rio de Janeiro-RJ: Jorge Zahar editor, 1986.

LIMA, G. "Homem recusa usar máscara, agride funcionária de loja e vai preso". In Polícia militar de Mato Grosso, 2020. Disponível em: https://www.pm.mt.gov.br/-/14452544-homem-recusa-usar-mascara-agride-funcionaria-de-loja-e-vai-preso. Acessado em: 07 abr. 2024.

MACÊDO JÚNIOR, A. M. *et al*. "O DISCURSO NEGACIONISTA NO DESGOVERNO BOLSONARO COMO "INFLUENCIADOR" DA MORTALIDADE PELA COVID-19: UM PARALELO ENTRE A BIOPOLÍTICA E A NECROPOLÍTICA". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 15, n. 45, p. 541-576, 2023.

MARQUES, H. R.; MANFROI, J.; CASTILHO, M. A.; NOAL, M. L. **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Campo Grande: UCDB, 2014. Disponível em: file:///C:/Users/adria/OneDrive/ACADEMICO/UERN%20LETRAS/MONITORIA%20METODOLOGIA%20CIENTIFICA%202021.2/LIVROS%20METODOLOGIA/LIVRO_Met.Pesq.Trab.Cient._Heitor_et-al.pdf. Acessado em: 10 dez. 2023.

MARTINS, C. "VÍDEO: bolsonaristas comemoram prisão "fake" de Alexandre de Moraes durante ato em Porto Alegre". In GZH, 2022. Disponível em: https://gauchazh.clicrbs.com.br/politica/eleicoes/noticia/2022/11/video-bolsonaristas-comemoram-prisao-fake-de-alexandre-de-moraes-durante-ato-em-porto-alegre-cl9yp281500an0170d9qn6lap.html. Acessado em: 07 abr. 2024.

MCLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Editora Cultrix, 1964. Disponível em: https://docplayer.com.br/24177604-Capa-marshall-mcluhan-os-meios-de-comunicacao-como-extensoes-do-homem-understanding-media.html. Acesso em: 11 abr. 2024.

MYERS, D. G. **Psicologia Social**. Rio de Janeiro: AMGH Editora, 2014.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

NEVES, D. P.; LANE DE MELO, A.; LINARDI, P. M.; ALMEIDA VITOR, R. W. **Parasitologia humana**. São Paulo: Editora Atheneu, 2016.

PODER360. "Bolsonaristas fazem atos contra medidas de restrição em pelo menos 4 Estados". In Jornal Poder360, 2021. Disponível em: https://www.poder360.com.br/brasil/bolsonaristas-fazem-atos-contra-medidas-de-restricao-em-pelo-menos-4-estados/. Acessado em: 08 abr. 2024.

SILVA ANDRADE, F. "A dissonância cognitiva e seus reflexos na tomada da decisão judicial criminal". **Revista brasileira de direito processual penal**, v. 5, n. 3, p. 1651-1677, 2019.

TORTORA, G. J.; FUNKE, B. R.; CASE, Christine L. **Microbiologia**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

UOL, N. "BOLSONARISTAS fazem 'muro das lamentações' em QUARTEL no Rio de Janeiro". In UOL Notícias, 2022. Disponível em: https://www.uol.com.br/eleicoes/videos/?id=bolsonaristas-fazem-muro-das-lamentacoes-em-quartel-04024E993866C4897326. Acessado em: 08 abr. 2024.

ZUIN, J. C. S. "A linguagem política na era digital: O populismo de Matteo Salvini na Itália". **Mediações-Revista de Ciências Sociais**, p. 143-162, 2021.

2024 – Ano X – Volume X – Número XXVII ISSN – 2358-7482

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica.

Recebido em: 11/05/2024
Aprovado em: 05/07/2024
Publicado em: 12/07/2024

UM DESPERTAR NAS LÍNGUAS EM DIÁLOGO
AN AWAKENING IN LÍNGUAS EM DIÁLOGO
VEKIĜO EN LÍNGUAS EM DIÁLOGO

Adriano Luís Fonsaca[62]

Resumo
O artigo aqui apresentado discorre sobre o projeto de extensão Línguas em Diálogo (LeD), do Curso de Letras da Universidade Federal do Paraná. Criado em 2019, o projeto visa divulgar línguas de oferta mais restrita para a comunidade; no momento, para alunos da rede pública de ensino. Além da oferta de cursos de línguas como de esperanto ou intervenções sobre outros idiomas como o polonês, os graduandos participantes do projeto, bem como os professores responsáveis, buscam apresentar uma perspectiva plurilíngue para o público-alvo nos colégios. Com o site do LeD, regularmente atualizado com conteúdo sobre línguas menos divulgadas, atinge-se um público bem mais amplo. Como objetivo principal, essa atividade de extensão visa despertar os alunos para a diversidade linguística, para que entendam como o aprendizado de qualquer língua estrangeira pode ser interessante. Uma língua estrangeira não precisa necessariamente ser o que o senso comum nos apresenta como "útil"; a cultura e oportunidades de todo o planeta falam milhares de idiomas com variadas sonoridades e o acesso a elas não é pensado unilateralmente, mas sim através da intercompreensão. Dentro dessa perspectiva, também são apresentados alguns conceitos teóricos acerca do ensino de diversos idiomas.
Palavras-chave: Plurilinguismo; ensino; Extensão Universitária; Línguas em Diálogo.

Abstract
The article presented here discusses the extension project "Línguas em Diálogo" (LeD) from the Department of Languages at the Federal University of Paraná. Created in 2019, the project aims to promote less commonly taught languages to the community, currently focusing on students from public schools. In addition to offering language courses such as Esperanto or interventions related to other languages like Polish, the participating undergraduate students and responsible professors seek to present a multilingual perspective to the target audience in schools. Through the LeD website, which is regularly updated with content about lesser-known languages, a much broader audience is reached. The main overarching goal of this extension activity is to awaken students to linguistic diversity, helping them understand that learning any foreign

[62] Doutorando (bolsista CAPES) no Programa de Pós-Graduação em Letras da UNICENTRO. Mestre em Estudos de Linguagens (Letras) pela UTFPR. Licenciado em Letras Polonês pela UFPR; bacharel em Comunicação Social Publicidade e Propaganda pela Universidade Positivo. Cursos técnicos em Artes Cênicas e Produção em Audiovisual. Docente de língua e cultura polonesa. E-mail: fonsaca.adriano@gmail.com

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica.

language can be interesting. A foreign language doesn't necessarily have to fit the common perception of "usefulness"; cultures and opportunities across the planet speak thousands of languages with varied sounds, and access to them is not one-sided but rather through intercomprehension.
Keywords: Plurilingualism; teaching; University Extension; Línguas em Diálogo.

Resumo
Ĉi tiu artikolo faras prezenton pri la projekto de por-komununa agado *Lingvoj en Dialogo* (LeD) [portugale "*Línguas em Diálogo*"], de la Kurso pri Filologio de Federacia Universitato de Paranao. Kreita en 2019, la projekto celas disvastigi lingvojn, kies disponigo estas malvasta por la komunumo — nuntempe, la disvastigo okazas ĉe gelernantoj de la publika eduksistemo. Krom disponigi kursojn de lingvoj kiel Esperanto aŭ fari intervenojn pri aliaj lingvoj, kiel la pola, la studentoj partoprenantaj en la projekto, samkiel la docentoj pri ĝi respondecaj, klopodas agi laŭ plurlingva perspektivo ĉe la celpubliko en lernejoj. Per la retpaĝaro de LeD, regule provizata per materialoj pri lingvoj malpli disvastigataj, ni atingas pli ampleksan publikon. Ĉefa celo de la agado estas veki lernantojn je lingva diverseco, por ke ili komprenu, kia povas esti lernado de iu ajn fremda lingvo. Fremda lingvo ne nepre estu "utila", kiel preskribite de normalprudento; kulturo kaj oportunoj en la tuta mondo 'parolas' milojn da lingvoj kun variaj sonecoj kaj la aliro al ili ne estas rigardata en izolita maniero, sed pere de interkomprenebleco inter lingvoj.
Ŝlosilvortoj: Plurlingvismo; instruado; Universitata Etendo; Línguas em Diálogo.

O PROJETO

Em maio de 2019, na Universidade Federal do Paraná, o projeto de extensão Línguas em Diálogo (LeD) se iniciou. Por resumo submetido a Pró-reitoria de Graduação e Educação Profissional (PROGRAD), a proposta de extensão esclarece acerca de suas atividades:

> Atuando na universidade, em escolas de ensino fundamental e médio e em espaços públicos, o projeto tem por objetivos sensibilizar a comunidade no que se refere à diversidade linguística e ao multilinguismo e oferecer cursos gratuitos de línguas estrangeiras pouco presentes em instituições de ensino. Neste momento, o foco do projeto está no polonês e no esperanto, com possibilidade de ampliação para outras línguas (LÍNGUAS EM DIÁLOGO, 2019).

Nota-se, pelos objetivos centrais do projeto, uma preocupação em sensibilizar a comunidade em relação à diversidade linguística. Preocupação que se estende, em especial, para espaços públicos de ensino como escolas, colégios e até ao universitário. Essa inquietação surgiu, entre os professores proponentes da extensão, devido a estudos prévios que lhes alertaram para a visível hegemonia do ensino do inglês na sociedade

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

brasileira como uma suposta "principal" ou "única língua estrangeira necessária" de ser aprendida. O espanhol ainda tem algum espaço, mas teve sua oferta obrigatória revogada do Ensino Médio em, em 2017, e precisa lutar para reconquistar sua posição. Esses preconceitos linguísticos, em especial o de tornar o inglês a "única língua estrangeira útil" ou dar a ele o *status* de "língua franca", passa pela dominação cultural imposta pelas estruturas do poder hegemônico que propagam a língua do país mais rico financeiramente do mundo, EUA, como a principal forma de comunicação mundial. Pensemos que "trata-se de uma dominação cultural, na qual as políticas culturais ganham grande força e se impõe ao conjunto da sociedade" (VIANA, 2018, p. 25). Essas imposições culturais geram também um senso comum sobre os idiomas na sociedade que é pautado na ideia de que conhecimentos precisam ter aplicação prática. No caso das línguas, o senso comum tecnicista é voltada para um imaginário permeado pela noção de "mundo dos negócios", isso segundo a professora e pesquisadora Jordana Avelino dos Reis (LIMA, 2024).

O inglês tido como língua franca no Brasil vem da

> definição de língua inglesa presente na LDB de 1996, e ratificada pelos PCN's (BRASIL,1998), é a de língua estrangeira. Passadas duas décadas, a esse "objeto de ensino" (BRASIL, 1998) foi atribuído o status de língua franca (BRASIL, 2019), (SANTANA, 2022, p.01)

que termina por caracterizar o inglês como língua franca na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) segundo a Lei nº 13.415/17.

Em sua tese de doutorado, Jordana Avelino dos Reis diz:

> Concebo as ideologias de linguagem como representações sociais das línguas, da linguagem e das pessoas/comunidades, posicionando-as hierarquicamente entre si nas esferas geopolíticas, econômicas, étnico-raciais e socioculturais. Assim, para mim, neste estudo, pensar ideologia de linguagem é refletir a categoria "língua" e o seu significado nas "políticas linguísticas educacionais". Analisei as ideologias de linguagem articuladas a discursos de exclusão de uma "língua" em favorecimento e obrigatoriedade de outra, em instrumentos linguísticos que orientam, controlam e normatizam a reforma do Ensino Médio (2023, p.47).

Com essa noção acerca das ideologias da linguagem, podemos imaginar que idiomas como o francês ou alemão, que possuem um certo espaço na comunidade educacional, o têm devido a manutenção de um poder linguístico elitista que outrora

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

desempenharam com maior vigor e que hoje foi tomado pelo inglês. Pensemos como, no século XIX, a noção de *glamour* incentivada pela aristocracia na nossa sociedade era aprender francês, tido também como a língua da diplomacia. Vale pontuar que uma série de outros fatores também podem e devem ser os responsáveis para tal alcance dessas línguas no ocidente, não se pretende ser reducionista. Por exemplo, os países de língua alemã tiveram por um período uma grande tradição de estudos filosóficos ou científicos próprios que foram escritos nessa língua, todavia essa "tradição" pode levar a uma sistematização e ocultamento, mesmo que breve, de outras línguas e culturas. Vale pensarmos em exemplos atuais, como o da Holanda que cada vez mais oferece cursos superiores ministrados em inglês, em detrimento de seu próprio idioma ou no sociólogo polonês Zygmunt Bauman que acabou por quase nem escrever na sua língua materna, o polonês.

Mesmo que se diga que ter uma língua franca se dá por necessidades legítimas de massificação dos saberes ou de uma utópica unificação em torno de uma língua franca, a escolha deliberada desse idioma advir da nação que busca hegemonia global em torno de si próprio, nos faz pensar. Independentemente das diversas reflexões que o já dito pode gerar, pontua-se que o projeto Línguas em Diálogo pensa justamente nos idiomas marginalizados em detrimento de outros vistos como mais importantes. A ideia central da extensão é divulgar idiomas e culturas diversas das que já temos difundidas à exaustão pela sociedade brasileira.

Frisa-se também que a ideia do projeto não perpassa por excluir o ensino de inglês e outras línguas ou colocá-las numa "periferia das línguas", mas sim em entender todo esse processo de aprendizagem do inglês e demais idiomas numa perspectiva de ensino **plurilíngue**. O próprio projeto apresenta que

> O time do **Línguas em Diálogo** é formado por docentes e discentes do curso de Letras Português, Letras Polonês e Letras Grego da Universidade Federal do Paraná. O projeto é encabeçado e orientado por professores da área que são conhecedores e pesquisadores de línguas. Além do português, possuem aptidões diversas no polonês, esperanto, espanhol, italiano, francês e outras línguas. Além das línguas que cursam na graduação, os alunos já estudaram ou conhecem outros idiomas, como o esperanto, mongol, finlandês e antigo eslavo (DIÁLOGO, 2024).

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

Pensando, especialmente, em como somar novos conhecimentos no que diz respeito ao ensino das línguas. Para confirmar o dito, observemos os eixos em que o projeto de extensão Línguas em Diálogo circunda e mais algumas informações:

> 1) divulgação de línguas e culturas diversas por meio de ações pontuais e com o intuito de sensibilizar a comunidade para a diversidade linguística e o multilinguismo; 2) oferta de cursos de línguas e culturas diversas para a comunidade; 3) contribuição na formação de docentes.
>
> As ações pontuais mencionadas acima serão ministradas por estudantes, bolsistas ou não, e sempre com o acompanhamento de orientadores e orientadoras mais experientes. Essas ações consistirão em palestras, oficinas, atividades lúdicas, festivais de línguas e outras atividades correlatas, podendo ocorrer na própria UFPR. O projeto é, porém, voltado sobretudo para escolas, e foi concebido para se desenvolver em parceria com a direção e o corpo docente desses espaços, de modo a estimular uma troca de conhecimentos e experiências e uma reflexão em torno da realidade linguística e cultural diversa de nossa sociedade.
>
> Os cursos de línguas estrangeiras, oferecidos em espaços como o CELIN ou as escolas envolvidas, serão igualmente ministrados por estudantes com o devido acompanhamento de orientadores e orientadoras. Esse acompanhamento se dará na concepção, preparação, aplicação, avaliação e reelaboração de planos de aula, de material didático voltado para o ensino das línguas em questão, bem como na orientação para produção e apresentação de trabalhos acadêmicos relacionados à área (relatos de experiência, artigos acadêmicos, pôsteres etc).
>
> As orientações serão realizadas numa abordagem dialógica, com o objetivo de realizar um trabalho de integração, na medida do possível, entre as experiências e conhecimentos dos diversos atores do processo: orientadores e orientadoras, estudantes ministrantes, profissionais de ensino e alunos e alunas das escolas que se interessem pelo projeto (LÍNGUAS EM DIÁLOGO, 2019).

A APLICAÇÃO

Após o processo de seleção de bolsistas e voluntários, o projeto de extensão começou a se reunir periodicamente e registrar suas atividades em atas. Veremos, na sequência, o que já foi decidido e estudado desde que o projeto iniciou suas atividades com o apoio de discentes. Durante as reuniões e estudos internos do LeD, participaram ativamente os professores do Curso de Letras da UFPR: Ivan Eidt Colling, Eduardo Nadalin e Alicja Goczyła Ferreira; alunos bolsistas e voluntários.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

Nos encontros foram apresentados e discutidos conceitos importantes ao desenvolvimento do projeto. A professora Alicja, titular no curso de Letras Polonês, em sua apresentação destacou que bilinguismo e

> multilinguismo são fenômenos multifacetados, dinâmicos e altamente heterogêneos, que têm ocupado as mentes de pesquisadores de várias áreas, tais como psicologia, sociologia, linguística, demografia e neurologia. (...) As influências entre eles (universo individual e social) são bidirecionais, sendo possível, por exemplo, que as atitudes individuais para com uma língua específica desencadeiem um processo de mudança linguística dentro de uma comunidade (FERREIRA, 2019, p.61).

Por essa ideia, compartilhada entre os professores e aceita pelos alunos, inicialmente o projeto já trouxe um olhar diferenciado do tradicional no que concerne ao aprendizado das línguas justamente por pensar em **multilinguismo**. Fica claro para os participantes, que não só o universo individual de um sujeito ocupa o centro de sua formação, mas também o contexto social ao qual pertence também possui um espaço de destaque, questão que já foi pontuada anteriormente com o pensamento da pesquisadora Jordana Reis. Do colocado, também se extrai que o aprendizado de diversas línguas não diz respeito somente a uma condição meramente de ensino tecnicista onde um conhecimento é "transplantado" do professor aos seus alunos, mas que a vivência do aluno – professor – e da comunidade a qual ocupa é fator fundamental nesse processo de aquisição. Não estamos aqui pensando em um sujeito como alguém que possui determinada língua como materna e, na sequência aprende um segundo ou terceiro idioma de uma forma linear, mas sim em um sujeito plural que pode estar recebendo influências de diversas línguas ou culturas ao longo de sua vida como, por exemplo, através de povos originários que possam viver ao entorno de sua pequena cidade o que poderia trazer algumas trocas linguísticas.

Na sequência dos encontros do LeD, foi discutido também sobre a importância da divulgação de línguas menos difundidas na sociedade. Essa difusão poderia incentivar um aprendizado multilinguístico ao nosso público. O processo de uma conscientização linguística não passa somente pelo fato do projeto oferecer o aprendizado de idiomas como o polonês, esperanto, grego ou finlandês, mas também em trazer luz a questão de que existem sim outras línguas estrangeiras além do inglês que podem ser aprendidas e "servem para algo". Algumas outras como o alemão, francês e

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

italiano já possuem um destaque histórico um pouco maior na sociedade brasileira. Já o espanhol, que é falado em todos os países vizinhos do Brasil e por muitas pessoas ao redor do mundo, tem enfrentado batalhas no campo da legislação educacional. Até mesmo essas pequenas dificuldades de outros idiomas que não sejam o hegemônico inglês, servem para respaldar as ideias do LeD.

Podemos chamar o colocado, como um **processo do despertar para as línguas** na extensão perpassou pela questão das **línguas minoritárias ou minorizadas**. Que, por definição,

> Línguas minoritárias não são definidas facilmente. [... as línguas minoritárias (por vezes minorizadas) são consideradas como línguas ou variedades utilizadas em situações nas quais outras línguas são percebidas como socialmente dominantes. No Brasil, por exemplo, essa definição contempla desde línguas indígenas, afrodescendentes e línguas de imigração até línguas de sinais e crioulas.
> Línguas minoritárias são definidas pela Carta Europeia das Línguas Regionais ou Minoritárias [...] como línguas que são tradicionalmente usadas por um grupo menor do que o restante da população de um território onde a língua oficial é diferente da língua usada por esse grupo (LIMBERGER et al.,2020, p. 894).

Fato presente na realidade do Brasil, pois podemos verificar que passa de uma centena o número de línguas faladas em nosso país (AMAZÔNIA: NOTÍCIA E INFORMAÇÃO, 2020). E, em 2018, tínhamos onze línguas cooficializadas no Brasil. Alguns desses dados sobre diversidade linguística encontramos no IPOL – Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística – que "é uma instituição sem fins lucrativos, de caráter cultural e educacional, fundada em 1999, com sede em Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, que representa os interesses da sociedade civil" (IPOL, 2020).

Com a ideia de cativar um dos públicos alvos decididos para o LeD, alunos de colégios da rede pública de ensino, houve um momento nas reuniões foi identificado possíveis atrativos e curiosidades que chamariam a atenção do público para o tema da diversidade linguística. Nessa busca foi lido e discutido, dentre outros materiais, "As Línguas do Mundo" de Charles Berlitz e "A Aventura das Línguas" de Storig Hans J. Apesar de *best sellers* da época em que foram lançados e de terem sido supostamente escrito por linguistas, o conteúdo desse material analisado possui alguns momentos duvidosos, como um que será citado abaixo, que beiram mais o sensacionalismo do que

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

a ciência. Isso em especial em “As Línguas do Mundo” onde, em dado momento, o autor passa informações como, por exemplo, a de que “É intrigante a origem do nome Brasil – e ela mesma sugestiva de visitantes pré-colombianos às Américas. *Brzl*, acrescentando-se à palavra as vogais adequadas, significa ‘ferro’ em hebraico” (BERLITZ, p.197, 1988). Qualquer brasileiro que tenha cursado os primeiros anos da escola, reconhecerá essa informação como risível e inverossímil. Até mesmo um linguista que imaginasse ser possível essa origem histórica do nome Brasil apresentada por Berlitz, provavelmente acreditaria mais, num primeiro momento, justamente no mais óbvio: Brasil é oriundo de “pau-brasil” e possui similaridade com palavras portuguesas como “brasa” ou “braseiro” e dificilmente teria advindo de “visitantes pré-colombianos” que vieram ao continente. Desses autores foi decidido por, talvez, serem utilizadas algumas de suas “curiosidades sobre as línguas” nas intervenções com os alunos da rede pública de ensino, mas desde que as informações fossem reconfirmadas diversas vezes e em diversas fontes antes de tomá-las por verdade.

Dentre as atividades organizativas, foram analisados outros materiais como o documentário do Museu Paraense, a série “Brasil em Outras Línguas”, programa “Como Será?” (GLOBO, 2020) que passa informações justamente sobre a diversidade linguística brasileira.

Por sua vez, uma ação foi decidida; expor livros em diversas línguas para os alunos. Como atrativo, foram exibidos livros famosos traduzidos para línguas “inusitadas” como esperanto ou polonês. Foi o caso de “O Hobbit” de J. R. R. Tolkien, o que pode ser visto no registro abaixo:

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

Imagem 1 – Livros em e sobre diversas línguas para apresentação ao público.

Após os estudos – e durante, pois eles são contínuos –, os discentes participaram do SIEPE (semana integrada de ensino, pesquisa e extensão) na UFPR. No pátio da Reitoria, divulgaram as ideias do LeD para os participantes do evento, bem como para discentes, docentes e funcionários da UFPR que por ali transitavam. A recepção é de se pontuar, pois alunos de outras áreas, como das engenharias, gostaram da ideia e disseram coisas como nunca terem pensado nas línguas da maneira que o LeD divulgava. Em três de outubro de 2019, o projeto foi até o calçadão da Rua XV de Novembro, ao lado da Praça Santos Andrade, para divulgar o projeto dentro da manifestação que ocorria em defesa da educação pública. Na ocasião, foram distribuídos panfletos para a população sobre línguas "inusitadas" e conversado com algumas pessoas sobre a pesquisa que o LeD desempenha dentro da universidade e as ofertas de cursos de línguas dentro do Celin.

Para terminar as atividades de 2019, o Línguas em Diálogo se fez presente no Colégio Estadual Jayme Canet em Curitiba onde expôs o material e conversou com alunos durante o intervalo das aulas. Ficou definido, com a diretora, que seriam feitas palestras sobre a diversidade linguística e afins em 2020, bem como oferecidos cursos de línguas "diferentes" para os alunos. Tarefas, infelizmente, não concretizadas devido a pandemia que assolou o mundo no período.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

Imagem 2 – Cartaz de divulgação do Projeto Línguas em Diálogo.

A TEORIA

Seminários em Estudos Linguísticos II foi uma disciplina ministrada na pós-graduação de letras da Universidade Federal do Paraná pelos pesquisadores Profª. Sílvia Melo-Pfeifer (Universidade de Hamburgo) e Prof. Francisco Calvo del Olmo (UFPR)

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

no início de 2019. Dentro da disciplina foram discutidos conceitos já presentes nas reflexões do LeD, como o **multilinguismo** ou o **plurilinguismo**. Todavia, um aprofundamento deles se fez e muitas novidades também foram abordadas. Um participante do LeD cursou essa disciplina e levou, posteriormente, os conhecimentos para a extensão o que ajudou a encaminhar alguns passos do projeto de extensão.

Pensando sob a ótica de como entender um aluno de língua estrangeira, podemos pensar em reflexões filosóficas como a de "onde viemos e para onde vamos". Em contextos plurilingues, como o da Alemanha contemporânea e sua grande parcela de imigrantes e refugiados que muitas vezes não sabem nada da língua alemã, essa reflexão serve prontamente para pensarmos a sala de aula. Como outro exemplo, em regiões do Brasil onde possuímos idiomas de povos originários ou outras línguas cooficializadas que, segundo a lei, deveria ser pensado na comunidade e também na sala de aula e esse pensamento nos levaria a encararmos o ensino por uma outra perspectiva, inclusive, que não a da BNCC onde o inglês é tido como língua franca. Saber de onde é e para onde se vai, no sentido filosófico, perpassa também pela relação entre professor e aluno numa dimensão emocional, pois suas vivências e perspectivas de mundo podem alterar o universo do ensino. E essa dimensão emocional também pode ser permeado por um idioma, inclusive, um que faça sentido dentro da realidade de alguma comunidade como as mencionadas acima.

Para ensinar e aprender línguas, é necessário pensar na biografia linguística de cada um, repertório prévio e representações ou emoções de cada indivíduo (DIÁRIO DE AVEIRO, p.07, 2018). Pelas informações encaminhadas pela Profª. Sílvia Melo-Pfeifer em artigo no Diário de Aveiro, constatamos também que certas ideias advindas do senso comum não passam de preconceitos linguísticos. Por exemplos, a normalidade "do outro" onde um professor pode acabar, às vezes meio sem querer, perpetuando um racismo linguístico ao manter constantemente uma piada sobre algum aluno imigrante dizendo coisas do tipo: "Ah, mas Fulano não deve entender!", "Eu sei que Ciclano não tem certeza!"; a ideia de que misturar línguas é "pecado", no sentido de que uma criança que fala mais de um idioma acabe por misturar palavras de línguas distintas em uma mesma sentença; o imaginário do aprendizado das línguas como um processo télico, que tem um começo e fim ao invés de entender como uma construção durante e para toda a

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

vida do indivíduo. Pensemos no bom e velho "falar bem" uma língua que o senso comum divulga, como se um profícuo vendedor de peixes em um mercado em Lisboa que, negocia seu produto avidamente há décadas e vive tranquilamente com seu repertório linguístico, não saiba falar bem a língua portuguesa por algum suposto erro gramatical que venha a cometer.

Alguns outros conceitos-chave apresentados durante a disciplina da qual se extraiu teoria para o LeD foram: competência plurilíngue, língua de herança, representações/imagens, diversidade linguística e cultural, afetividade, biografia linguística, equidade, consciência linguística (crítica) – sociolinguística, *language awareness*, competências linguísticas assimétricas, repertório, valor holístico da aprendizagem – aquisição, indivíduo – coletivo, perspectiva construtivista e socioconstrutivista, mobilidade, metodologia multimodal de investigação, interação, contexto, relações sociais.

Muitos dos termos apontados carecem de explicação detalhada, mas eles são apresentados aqui para visualizarmos a quantidade e elementos que precisamos entender e como isso chega a um ponto chave apresentado pela disciplina; a **intercompreensão** linguística. Se imaginarmos os termos acima listados ou outras competências que achemos importantes para a metodologia do ensino de línguas numa perspectiva plurilíngue, o termo **intercompreensão** é vital e capaz de inter-relacionar diversos saberes.

Se pensarmos que

> Há duas dinâmicas presentes na comunicação: a primeira tende a identificação – compartilhada por um grupo, nossa língua(gem) comum, em suma, a força do intercurso saussuriana -; a segunda está relacionada ao distanciamento – uma identidade exclusiva ou particular, a língua(gem) que nos identifica e diferencia, isto é, paroquialismo (ESCUDE e CALVO DEL OLMO, 2019, p.49),

todas as línguas possuiriam mecanismos para narrar acontecimentos, recursos para apresentar as relações dos falantes com o seu mundo (ESCUDE e CALVO DEL OLMO, 2019, p.49); esses sistemas podem ser chamados de universais linguísticos. Essa ideia serve para começarmos a explicar o conceito de **identificação**. Historicamente as línguas desenvolveram-se em comunidades que possuíam contato entre si, logo a opacidade absoluta entre uma língua e outra é virtualmente inexistente

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

(ESCUDE e CALVO DEL OLMO, 2019, p.49). Todos os seres humanos, apesar de não parecer, poderiam se utilizar de artifícios de suas linguagens próprias para tentar se fazer entender, mesmo que minimamente, uns com os outros. Todavia, é notório que "um falante contemporâneo de português brasileiro não poderá decifrar um texto escrito em chinês do século XIII sem uma aprendizagem prévia das estruturas linguísticas, do sistema de escrita e dos códigos culturais que caracterizam o texto fonte" (ESCUDE e CALVO DEL OLMO, 2019, p.50). Logo, o aprendizado de certos códigos pode se fazer, sim, necessário para a **intercompreensão**.

Já o **distanciamento** diz respeito às diferenças que uma mesma língua possa ter para "demarcar" determinados falantes. Por exemplo, falantes de um mesmo idioma, mas que estejam afastados por centenas quilômetros, como no Brasil, possuem regionalismos em suas maneiras de falar. Mesmo que pareça pouca diferença, até mesmo nessa situação, a **intercompreensão** se faz necessária, mesmo que estejam dentro de circunstâncias de negociação de sentido pautadas mais pelo meio cultural do que linguístico.

O termo de *éveil aux langues*, **despertar para as línguas** em português, criado por Eric Hawkins nos anos 1980 aponta que, inicialmente, como prioridade, deve-se desenvolver habilidades metalinguísticas nos indivíduos através de uma via de mão dupla que faria um intercâmbio entre a língua materna e a língua estrangeira de um sujeito (HAWKINS, 1984). Ter boas habilidades na principal língua estrangeira que se tem domínio, traz um impacto positivo no aprendizado de outras. A promoção da primeira língua estrangeira não impede nem atrasa a aprendizagem de uma segunda ou terceira. Pelo contrário, ter boas habilidades na sua primeira língua é uma vantagem e permite aumentar a capacidade em se orientar na segunda língua.

O **despertar para as línguas** traz uma abordagem plural que é diretamente relacionada a **intercompreensão** e a uma didática integrada que possui abordagem intercultural. Por tanto não se deve pensar que um indivíduo sabe uma primeira língua (L1) que leva a uma segunda (L2), depois a uma L3 e assim sucessivamente. Pelo ponto de vista apresentado, devemos pensar em uma "LN" onde todas as línguas que o indivíduo teve ou têm contato se relacionam de algum modo. Essa interpelação

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

encaminha não só a teoria, mas serve para ser aplicada na prática quando se ensina uma língua estrangeira.

OS RESULTADOS/REFLEXÕES/ENCAMINHAMENTOS

Por causa das reflexões da disciplina de Seminários em Estudos Linguísticos II, novas abordagens numa perspectiva de ensino plurilíngue foram encaminhadas e somadas ao projeto Línguas em Diálogo. Pela variedade e riqueza de teorias e textos apresentados durante a disciplina, enunciar todas infelizmente se mostrou uma tarefa impossível para este breve momento que é um artigo científico.

Ademais, uma das propostas sugeridas para ser aplicada ao caso do LeD, pela professora Melo-Pfeifer, infelizmente não foi possível de ser realizada devido ao período de isolamento social que passou o mundo desde o segundo trimestre de 2020. Com a universidade e colégios fechados, o LeD não pôde naquele momento aplicar as novas teorias ou atividades planejadas para perceber um resultado no ensino dos alunos que poderia ser apresentado aqui.

Todavia, foram planejadas algumas atividades de ensino numa perspectiva plurilíngue. Seriam aplicadas atividades aprendidas durante o Seminários em Estudos Linguísticos II, como por exemplo a **flor das línguas** ou a seguinte: pedir para que os alunos façam um desenho onde demonstrem o contato que tiveram com variadas línguas ao longo de suas vidas. Através desse desenho já seria possível mostrar para o aluno como as línguas não são meramente algo técnico e normativo, mas também fazem parte das experiências de suas vidas.

Para o professor, só é necessário “atuar de maneira colaborativa, o que significa que ele deve conhecer a metodologia da intercompreensão, mas não a totalidade dos dados linguísticos, gramaticais, fonológicos etc. de todas as línguas em contato (ESCUDE e CALVO DEL OLMO, 2019, p.74)”, por isso com a bagagem e o entendimento que os interlocutores do LeD possuem, eles devem pensar em termos da intercompreensão linguística; podem, com a vivência, gostos e interesses dos alunos, despertá-los a uma visão não cartesiana do ensino das línguas. Devem mostrar que “quanto mais línguas forem apresentadas, mais claramente aparecerão os traços da família linguística e com maior clareza cada uma definirá o seu lugar no *continuum* das

outras. (ESCUDE e CALVO DEL OLMO, 2019, p.74)", logo sempre podem utilizar das ferramentas que já têm em mãos, como serem falantes de português ou saberem algo de inglês, para estarem abertos a novas possibilidades de aprendizado.

A partir do momento exposto, ano de 2020 em diante, o projeto de extensão Línguas em Diálogo da UFPR buscou incorporar ao seu repertório novas abordagens apresentadas pelo Seminários em Estudos Linguísticos II para aprimorar a extensão, pois "não obstante considerarmos que os repertórios cognitivos, socio-afetivos e linguísticos se atualizam na comunicação e serão transversais a qualquer contexto (MELO-PFEIFER, S. & SCHMIDT, A. 2014)" o que se encaixa nas atividades que já vinham desempenhando e continuarão a desempenhar. Demais parcerias foram firmadas com colégios de Curitiba e Região Metropolitana. Atividades estão sendo desenvolvidas, desde o fim da pandemia, como a sensibilização dos alunos acerca do polonês e esperanto.

REFERÊNCIAS

AMAZÔNIA: NOTÍCIA E INFORMAÇÃO. Um Brasil de 154 línguas. Disponível em: https://amazonia.org.br/2020/01/um-brasil-de-154-linguas/. Acesso em: 13 abr. 2020.

BERLITZ, Charles. **As Línguas do Mundo**. Tradução de Heloísa Gonçalves Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

DIÁLOGO, Línguas em. **Quem somos.** Disponível em: https://www.linguasemdialogo.info/?O=que. Acesso em: 02 jul. 2024.

ESCUDE, Pierre; CALVO DEL OLMO, Francisco Javier. **Intercompreensão: chave para as línguas**. São Paulo: Parabola, 2019.

FERREIRA, Alicja GoczyŁa. **A Presença Da Língua Polonesa Na Colônia Dom Pedro Ii Em Campo Largo, Paraná**. 2019. 217 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

GLOBO. Brasil em outras línguas: Como Será?. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=NZoqxA68IpA. Acesso em: 13 abr. 2020.

HAWKINS, Eric. **Awareness of language: an introduction**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

IPOL. Sobre o IPOL. Disponível em: http://ipol.org.br/sobre-o-ipol/. Acesso em: 08 abr. 2020.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica.

LIMA, Ricardo. **Novo Ensino Médio:** por que sai espanhol e fica inglês?, 2024. Disponível em: https://jornal.ufg.br/n/180233-novo-ensino-medio-por-que-sai-espanhol-e-fica-ingles. Acesso em: 02 jul. 2024.

LIMBERGER, Bernardo Kolling; KÜRSCHNER, Sebastian; ALTENHOFEN, Cléo Vilson; MOZZILLO, Isabella. **Apresentação:** línguas minoritárias. Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 23, n. 4, p. 894-899, out. 2020. Trimestral. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/index. Acesso em: 02 jul. 2024.

LÍNGUAS EM DIÁLOGO. Projeto de Extensão. Documento interno do programa. Curitiba: 2019.

MELO-PFEIFER, Sílvia. (**H)À Educação: português línguas de herança; uma (má) língua ou são as más línguas?. : Português Línguas de Herança; uma (má) língua ou são as más línguas?**. Diário de Aveiro. Aveiro, p. 07-07. 16 ago. 2018.

MELO-PFEIFER, S. & SCHMIDT, A. (2014). **Desenha-te a falar as línguas que conheces: imagens de crianças luso(fono)descendentes na Alemanha acerca da sua Competência Plurilingue**. In A. I. Andrade, Mª H. Araújo e Sá, R. Faneca, F. Martins, A. S. Pinho & A. R. Simões (org.), A diversidade linguística nos discursos e nas práticas de educação e formação. Aveiro: Universidade de Aveiro (159-182).

REIS, J. A. **Ideologias de linguagem articuladas nos discursos sobre a reforma brasileira do ensino médio**: por que sai espanhol e fica inglês? 2023. 208 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

SANTANA, J. D. de. (2022). Língua Estrangeira Ou Língua Franca? Reflexões Terminológicas Sobre As Definições De Língua Inglesa Apresentadas Por Documentos De Prescrição: Foreign Language Or Lingua Franca? Terminological Reflections On The Definitions Of English Language Presented By Prescriptive Documents. WEB **REVISTA SOCIODIALETO**, 12(35), 1–31. https://doi.org/10.48211/sociodialeto.v12i35.411

STÖRIG, Hans Joachim. **A Aventura das Línguas**. Tradução de Clória Paschoal de Camargo. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

VIANA, Nildo. Marxismo e Cultura. In: **Práxis Comunal**, Belo Horizonte, v.1, n.1, p.13-31, jan./dez. 2018.

2024 – Ano X – Volume X – Número XXVII ISSN – 2358-7482

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica.

Recebido em: 02/12/2023
Aprovado em: 21/03/2024
Publicado em: 12/07/2024

POR TRÁS DO ESPELHO: leitura crítica sobre o conto “O Espelho” de Machado De Assis

BEHIND THE MIRROR: critical reading of the short story “The Mirror” by Machado De Assis

MALANTAŬ LA SPEGULO: kritika legado pri rakonto “La Spegulo”, de Machado de Assis

Amanda Aparecida Salomão Lopes de Souza[63]

Resumo
O objetivo deste artigo é investigar, discutir e trabalhar criticamente o conto O Espelho, de Machado de Assis (1882). Mediante a uma revisão bibliográfica de teorias críticas, o conto será analisado, não apenas de forma estrutural, mas também de seu conteúdo e como Machado de Assis faz uma crítica a sociedade de sua época sem levar sua própria opinião em consideração, deixando aos leitores um enigma, que por sua vez, cada um faz o seu próprio juízo de valor. Machado de Assis é conhecido por ser um autor que brinca com as palavras de maneira tão sutil, que leva seus leitores a criar suas próprias sentenças ao final de suas obras. Todorov (2009) e Eagleton (1997) são usados como base para sustentar a ideia de que Machado de Assis é atemporal e que textos clássicos devem ser lidos respeitando o espírito de seu tempo, sem a utilização de um julgamento que não condiz com o momento em que foram escritos.
Palavras-chave: Machado de Assis. O Espelho. Conto. Todorov. Eagleton

Abstract
The purpose of this article is to investigate, discuss and work critically on the short story O Espelho, by Machado de Assis (1882). Through a bibliographic review of critical theories, the short story will be analyzed, not only structurally, but also its content and how Machado de Assis criticizes the society of his time without taking his opinion into account, leaving readers with an enigma. , which in turn, each one makes their own judgment of values. Machado de Assis is known for being an author who plays with words in such a subtle way that he leads his readers to create their own sentences at the end of his works. Todorov (2009) and Eagleton (1997) are used as a basis to support the idea that Machado de Assis is timeless and that classic texts should be read respecting the spirit of their time, if the use of a judgment of values that does not match with the time they were written.
Key words: Machado de Assis. The Mirror. Short Story. Todorov. Eagleton

[63] Graduada em Design de Moda pela UTFPR. Mestranda em Letras pela UEM. Bolsista CAPES. E-mail: mandica_9@yahoo.com.br

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

Resumo
La celo de ĉi tiu artikolo estas esplori, diskuti kaj kritike labori pri la rakonto “O Espelho”, de Machado de Assis (1882). Per bibliografia recenzo de kritikaj teorioj oni analizos kaj la rakonton - ne nur strukture, sed ankaŭ enhave - kaj kiel Machado de Assis kritikas siatempan socion sen konsideri sian propran opinion, liverante al legantoj enigmon kiu, siavice, ĉiu persono povas krei sian propran valorjuĝon. Machado de Assis estas konata kiel aŭtoro kiu ludas kun vortoj en tiom subtila maniero, ke li gvidas siajn legantojn krei siajn proprajn frazojn ĉe la fino de siaj verkoj. Todorov (2009) kaj Eagleton (1997) estas uzataj kiel bazo por subteni la ideon ke Machado de Assis estas sentempa kaj ke klasikaj tekstoj devus esti legitaj respektante la spiriton de sia propra tempo, sen uzi juĝon kiu ne kongruas kun la momento en kiu ili estis skribitaj.
Ŝlosilvortoj: Machado de Assis – La Spegulo – Analizo – Novelo – Todorov – Eagleton

INTRODUÇÃO

Conto originalmente escrito, em 8 de setembro de 1882, para o jornal Gazeta de notícias e, no mesmo ano, também adicionado ao livro papéis avulsos. Livro esse contendo uma coletânea de contos de Machado de Assis. Em poucas palavras, trata-se de um “fato curioso” pois este conto é um dos poucos trabalhos em que o autor passeia por um mundo filosófico e deixa isso bem evidente aos leitores. Machado de Assis embarca em uma viagem profunda sobre a alma humana. No decorrer do referido conto, ao falar sobre seres versus pareceres, o contista discute sobre a possível fragmentação da alma em duas partes, a saber: (i) a parte interior de nossas almas e (ii) a parte exterior da mesma.

Ao trazermos para dialogar com Machado de Assis (1882) os críticos literários Eagleton (1997) Barthes (2006) e Todorov (2009) os mesmos trazem luz a novos prismas para observar a escrita, desenvoltura e forma de trabalhar do autor.

> A literatura tem um papel vital a cumprir; mas para isso é preciso tomá-la no sentido amplo e intenso que prevaleceu na Europa até fins do século XIX e que hoje é marginalizado, quando triunfa uma concepção absurdamente reduzida do literário (TODOROV, 2009, p. 76-77).

Semanalmente, Machado de Assis escrevia para o jornal Gazeta de notícias e possuía um público que aguardava ansiosamente por seus contos semanais e assim mantendo sempre a mesma linha de escrita focada em detalhes.

O dramaturgo procurava atender as necessidades de seus leitores mais fiéis. Uma das principais características do autor era as discrições minuciosas. O velho Bruxo era

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

muito ligado em subjetividades, o que trazia uma verdade inigualável aos seus textos fictícios. Enquanto ele semeava dúvidas, o contexto de suas narrativas trazia incertezas e mexiam com o imaginário de seu público semana após semana, com seus textos em prosa, ricos em detalhes que prendia atenção de seus leitores.

Machado de Assis (1882) narra a história de Jacobina, um Alferes da guarda nacional, que tem sua vida simples e completamente mudada quando assume seu posto, aos 25 anos. Aos 45 anos, Jacobina narra a história em primeira pessoa e conta uma passagem de sua vida e detalha sobre sua certeza de que a alma é fragmentada em duas partes como uma laranja que possui duas metades uma complementando a outra.

Conforme o próprio "Bruxo do Cosme velho" (como era conhecido por seus vizinhos) (1882. p. 2), a função da segunda parte da alma é transmitir a vida. E mais a frente, ele declara que as duas partes se complementam e completam o homem. Contudo, quem perde uma metade, perde fundamentalmente metade de sua existência. É fato que nessa obra, o autor trabalha com a ideia de que mostramos apenas algumas partes de quem somos ao mundo, podendo referir-se ao mundo social que vivemos e a personalidade que demostramos ao mantermos nossos status sociais.

> Seria ilusão pensar que poderia estar plenamente presente ao leitor aquilo que digo ou escrevo, porque o uso dos signos sempre implica alguma dispersão das minhas significações, implica sua divisão, e o fato de que jamais serão idênticas a si mesmas em todas as ocasiões. (EAGLETON, 1997, p. 179)

O ENREDO

Jacobina inicia a narrativa dizendo que não se envolve em discussões. Entretanto, durante uma parte do conto ela mesma passa em silêncio, concordando às vezes com seus colegas, quatro homens da mesma idade que, durante uma noite, resolvem conversar sobre coisas da alma e sem debate que possa gerar uma discussão. Mais adiante, em determinado momento um deles pede para que Jacobina dê sua opinião sobre o assunto. O narrador desperta de seu cochilo e diz que vai conversar, porém não quer discussão, questionamentos ou qualquer tipo de interrupção enquanto fala. Jacobina garante que os colegas irão ficar surpresos e até mesmo boquiabertos com tudo que ele vai dizer, mas que não aceita nenhum tipo de intromissão subjetiva.

> - Nada menos de duas almas. Cada criatura humana traz duas almas consigo: uma que olha de dentro para fora, outra que olha de fora para entro... Espantem-se à vontade, podem ficar de boca aberta, dar de ombros, tudo; não admito réplica. (ASSIS, 1882. p.2).

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

O narrador inicia e conta um causo de quando ainda era jovem, assim que recebeu a notícia de que iria assumir o posto de Aferes da guarda nacional. Ele relata que todos ficaram muito felizes, pois ele era um jovem muito humilde e sua família muito pobre. E segundo ele, aquele cargo mudou o status de todos eles.

> - Tinha vinte e cinco anos, era pobre, e acabava de ser nomeado alferes da Guarda Nacional. Não imaginam o acontecimento que isto foi em nossa casa. Minha mãe ficou tão orgulhosa! tão contente! Chamava-me o seu alferes. (ASSIS, 1882. p.3).

E seguindo com história, novamente o narrador (o Aferes) afirma que uma de suas tias ficou tão feliz e orgulhosa por sua conquista no referido cargo, que ela o chamou para passar um tempo em seu sítio, a algumas léguas dali. Após o convite, também mandou uma carta à sua mãe dizendo que não devolveria em menos de um mês pelo menos.

Durante as primeiras semanas, Jacobina vivia com toda pompa e circunstância, ainda que morasse em uma casa simples. Ao moço fora reservado os melhores aposentos e todos se referiam a ele como Seu Aferes, até mesmo sua tia, por mais que ele pedisse para que lhe chamassem como era de costume. Tia Marcolina, viúva do capitão Peçanha, recebeu Jacobina como quem acolhe um rei em sua casa, embora recebesse poucas visitas em seu sítio.

Com uma decoração simplória, sua tia possuía um espelho, que lhe era de herança, uma das poucas coisas de valor da casa, com uma moldura fascinante, com ouro e madrepérolas e outros adornos que conferia status aquele espelho de obra de artes. O espelho foi levado aos aposentos de Jacobina, naturalmente gasto pelo tempo, porém um objeto muito suntuoso, um capricho do artista que o fizera em cada detalhe.

> - Espelho grande? - Grande. E foi, como digo, uma enorme fineza, porque o espelho estava na sala; era a melhor peça da casa. Mas não houve forças que a demovessem do propósito; respondia que não fazia falta, que era só por algumas semanas, e finalmente que o "senhor Alferes" merecia muito mais. (ASSIS, 1882. p.3).

E Jacobina sempre se olhava através do reflexo do espelho, sempre muito garboso, imponente, A tia do Alferes dizia que sentia inveja da mulher que viria se tornar sua esposa, pois ele era um rapaz muito bonito, se não o mais bonito das redondezas. Durante as refeições ele possuía o melhor lugar à mesa e sempre era o primeiro a ser servido.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

Todo aquele cuidado e bajulação fez com que Jacobina perdesse parte de sua alma, a ilusão de ser apenas o seu cargo, ser apenas Senhor Alferes, se tornará tudo que ele era. E quanto à Tia Marcolina, ela recebe uma grave notícia de que sua filha está gravemente doente. Como uma mãe zelosa e dedicada, ela decide viajar e ir ao encontro da filha enferma, em companhia de seu cunhado. Após sua chegada, ela vai para um outro vilarejo, deixando Jacobina sozinho, no sítio junto com os escravos, que continuam a tratá-lo com toda pompa, até mais que de costume.

A noite cai e Jacobina adormece. E ao despertar no dia seguinte, ele dá conta de que todos os escravos fugiram, bem como os cachorros ali estavam. Ele se via totalmente sozinho, mas não apavorado, apenas entristecido pelo fato de sua tia ter ficado sem seus escravos e com um prejuízo exorbitante. O Alferes pensou em voltar para casa, mas também conjecturou que tia Marcolina já passará por um mal bocado com a filha e ainda se depararia posteriormente com aquela cena, poderia ser excessivo para ela.

Jacobina aguardou ansiosamente pelo retorno do irmão de seu tio Peçanha, o qual não voltará naquela manhã, nem no dia seguinte, e assim foi por seis longos dias. Com o passar dos dias, o moço estava cada vez mais cabisbaixo e triste, se alimentava pouco, quase não dormia, pensando em tudo aquilo que havia acontecido. Mesmo assim, de alguma maneira se mantinha imponente, sem medo a aferir, realmente algo incomum tinha tomado conta por completo de sua alma.

> - O Alferes eliminou o homem. Durante alguns dias as duas naturezas equilibraram-se; mas não tardou que a primitiva cedesse à outra; ficou-me uma parte mínima de humanidade. (ASSIS, 1882. p.4).

Certo dia, Jacobina resolve novamente se olhar no espelho e veria novamente sua imagem borrada, sem forma e cuja figura lhe causará novamente espanto. Logo após um momento, o rapaz se autoanalisa no espelho, e de repente tivera uma ideia, a de vestir-se com o uniforme de aferes da guarda nacional novamente. E ali estava ele novamente, com sua imagem intacta, podia ver cada detalhe de si no espelho. E com o passar dos dias, ele passou a se vestir por pelo menos três horas diárias como alferes, a ler livros, a declamar poemas e a conversar consigo mesmo, tudo defronte ao enigmático espelho.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

> - Lembrou-me de vestir a farda de alferes. Vesti-a, aprontei-me de todo; e, como estava defronte do espelho, levantei os olhos, e... não lhes digo nada; o vidro reproduziu então a figura integral; nenhuma linha de menos, nenhum contorno diverso; era eu mesmo, o alferes, que achava, enfim, a alma exterior. (ASSIS, 1882. p.6).

Por fim, o narrador finaliza sua história, ao dizer que os demais o despertaram, enquanto mesmo descia as escadas para ir embora. Será que fora tudo apenas um sonho daqueles quatro indivíduos? Penso que, ao desenvolver criativamente uma narrativa sobre um homem, que tem sua imagem borrada no espelho ao passo que seu orgulho adentra em seu coração e sua alma vai se corrompendo, ele deixa de ser um jovem bondoso, humilde e se torna "Seu alferes". O fato interessante: é essa mudança tão emblemática que reflete em Jacobina, a quem só consegue se enxergar no espelho quando está vestido com a seu uniforme da guarda.

Alise do Texto Literário

Quando o autor esboça seus pensamentos sobre essa divisão da alma, ele consegue ver que socialmente o status era muito mais importante do que quem realmente era a pessoa e que todos os indivíduos possuem dois lados, como antes já mencionado: uma fragmentação da alma, e que muitas vezes só demonstramos os nossos lados mais fortes ou aquele em que as outras pessoas admiram, invejam ou até mesmo gostariam de ter, entretanto trata-se apenas de uma parte de nós, não o que de fato somos em nossa totalidade ontológica, ética e humana. Ou seja, indiscutivelmente, todos nós seremos com maior constância só uma parte para alguém, porque um espelho sempre terá uma só capacidade, a de mostrar apenas uma parte de nós, nunca um todo, nem sequer aquilo que está fora do alcance do reflexo.

Todorov (2009) traz luz a discussão acima afirmando que nós adotamos pontos de vista a partir do outro e até mesmo sentimos sempre coniventes com o desejo das pessoas que nos cerca, independente de muitas coisas, ainda somos reflexos dos outros.

> Pensar e sentir adotando o ponto de vista dos outros, pessoas reais ou personagens literárias é o único meio de tender à universalidade e nos permitir cumprir nossa vocação. É por isso que devemos encorajar a leitura por todos os meios – inclusive a dos livros que o crítico profissional considera com condescendência, se não com desprezo, desde Os três mosqueteiros até Harry Potter: não apenas esses romances populares levaram ao hábito da leitura milhões de adolescentes, mas, sobretudo, lhes possibilitaram a construção de uma primeira imagem coerente do mundo,

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

> que, podemos nos assegurar, as leituras posteriores se encarregarão de tornar mais complexas e nuançadas (TODOROV, 2009, p. 82).

Não poderia ser diferente com o conto, O Espelho, que surge cheio de pormenores, de pequenas coisas que fazem a ligação do texto e dão à trama características únicas do início ao fim. O criativo Machado escreve semanalmente para o jornal, e mesmo assim não deixa de afrontar a sociedade naqueles dias. E o conto faz isso, ao falar sobre ser versus parecer, utilizando o espelho como uma metáfora, ao dizer que nós refletimos aquilo que a sociedade espera que o façamos, que não somos vistos como realmente somos, mas sim nos moldamos para a vida social.

> Sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano. Que melhor introdução à compreensão das paixões e dos comportamentos humanos do que uma imersão na obra dos grandes escritores que se dedicam a essa tarefa há milênios? [...] que melhor preparação pode haver para todas as profissões baseadas nas relações humanas? (TODOROV, 2009, p. 92-93).

Todorov (2009) afirma que literatura é fruto da condição humana e com isso quem lê em certa medida a compreende, não que esse indivíduo passa ser um especialista em literatura, por apenas ler, mas um entendedor da alma humana e uma das coisas que não se pode negar, é que Machado de Assis era um grande conhecedor da alma humana e com isso as histórias narradas por ele possuem um grau de humanidade que mexe com seus leitores e passeiam pelo tempo.

> [A] literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode, também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. (TODOROV, 2009, p. 76-77).

Com um conto que faz todo sentido para época, no qual questiona alguns pontos relacionados ao que aparentemente as pessoas entendem como elementos superficiais do nosso interior (falo de sensações, de autoestima, de questões egolátricas e tantas outras superficialidades ou manias humanas), que são apenas aparências, cujo o cerne do assunto está cheio de significados e palavras que podem dar a entender duas coisas diferentes, com um narrador que passeia pelo conto e em dado momento se torna a voz ativa do autor.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

Atento às minúcias do imaginário Barthes (2006) Afirma, o prazer do texto é esse momento em que meu corpo vai seguir suas próprias ideias, pois meu corpo não tem as mesmas ideias que eu.

Sabe-se e de fato se percebe que as subjetividades caminham lado a lado com os textos construídos por Machado de Assis. São as pequenas porções contextuais que amarram as linhas da trama e prendem atenção dos leitores. Na ocasião em que Jacobina narra os detalhes do espelho e o capricho que com ele foi confeccionado, isso leva o leitor a acreditar que aquele objeto poderia de alguma maneira conter alguma magia especial, que fizesse com que o narrador só enxergasse a si mesmo em alguns momentos. Ou até mesmo quando o contista, descreve que Jacobina se tornará outra pessoa ao vestir-se com o fardamento da guarda, como se aquelas roupas possuíssem uma espécie de poder metafísico ou alguma magia transcendente. Segundo Barthes (2006) e o que o escritor deseja é a contestação, o medo é o que impulsiona às contradições e nisso reside a marca do descontínuo da escrita/vida.

Ao falarmos de como Machado de Assis causa sensações em seus leitores, podemos pensar no pós-estruturalismo, que acreditava na ideia de que a literatura serve de elemento para forma a consciência crítica do leitor, sobre a realidade da sociedade em que vive. O recurso usado pelo personagem é avançar quando a máscara prenuncia a necessidade de autocompreensão. (SARAMAGO, 2002, p. 157)

Em *O prazer do texto* (2006) podemos ter noção das consequências dos embates com o senso comum ao procurar fazer valer a fruição daquilo que se perde, do que não se nota. Uma observação significante: a simbologia da farda com a imagem de poder, respeito e tudo mais que uma vestimenta oficial pode conferir a quem a veste, todas essas parcelas enigmáticas fez com que Jacobina se tornasse quase um herói com aquelas roupas; não sentia medo, fome, e passava a ganhar desenvoltura com as palavras e, embora sozinho, preenchia um lugar todo, ao vestir o uniforme e se tornar o senhor Alferes.

Libertar o corpo da ilusão de compreender o campo geral de seu olhar, sabendo por outro lado que sempre fica algo para ser visto. Então se o Senso Comum adverte: Quanto mais te disfarçares, mais te parecerás a ti próprio.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

Todavia, sem a vestimenta, sua alma interior e tão ínfima, a qual ele não consegue nem se ver no espelho, vive triste, com medo e cabisbaixa, pensando que poderia até mesmo enlouquecer em meio a toda aquela solidão. “Lembremos a constância em que aparece a troca de máscaras entre os personagens no romance português. O disfarce do ator indicia o problemático a que não podem mais fugir. (BARTHES, 2003, p. 159).

Observe o leitor o seguinte: como são irônicas (contudo, verossímeis) as linhas nesse conto escritas por Machado de Assis. E de forma amarga, o escritor aponta como as aparências são essenciais para uma sociedade, na qual vale muito mais o que se tem do que se é. Ao se mascarar de um cargo, Jacobina valia muito mais como pessoa em sua própria imagem refletida. Nosso velho Bruxo satiriza a forma com que as pessoas cumprem seus papeis sociais através de fantasias e máscaras.

A literatura é um espaço no qual o corpo é figurado e pode com facilidade trapacear a língua, pois podemos vê-la e ouvi-la, fora de um ambiente controlado, fora de nosso próprio controle. Ao imaginarmos o impossível e sonharmos com uma realidade totalmente diferente da qual estamos acostumados, mesmo sabendo de forma concreta que aquilo é impossível e o senso social nos garante viver com os pés no chão

Dentro da narrativa, o espelho cumpre uma função de personagem secundário, visto que o mesmo interage em diversos momentos com o referido narrador e protagonista. E durante a narrativa, o espelho marca o momento exato em que acontece o ponto de virada na vida do narrador, quando alma é de certa maneira corrompida, ao personificar seu reflexo no espelho. Machado solidifica uma ideia de como as relações sociais são consolidadas, a partir do momento em que a opinião dos outros passa a valer mais para Jacobina do que a dele próprio.

Ao lermos o texto *Aula* (2007) é possível perceber o quanto Barthes (1977) se incomoda com a maneira que o sujeito se coloca de forma incerta em determinados momentos, quando deveria agir exatamente o contrário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contudo, como é de costumo, o irônico contista se esconde atrás do narrador e não elabora um juízo de valor, deixando assim, nas mãos do público um desfecho para história. O enigmático espelho incita um olhar desconfiado no(s) leitor(es) mais

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

atento(s). Alusão essa que podemos fazer em quase todas as obras machadianas: incutir a desconfiança por via das incertas e engenhosas tramas. Aspecto esse peculiar na escrita e originalidade narrativa do escritor Machado, isso seria um fantástico traço literário que faz com que indiquemos como sugestão de leitura o conto o Espelho.

Consideramos Machado de Assis, um dos grandes gênios da literatura brasileira e que atravessa gerações com sua escrita, um autor que atinge dois tipos de público, as pessoas que o amam e as que o odeia, que acham de difícil compreensão sua escrita, que ele não é atual e não compreendem a necessidade de lerem ele nos dias atuais.

Machado acompanhou o espírito de seu tempo, escreveu sobre o que conhecia, afrontou sua sociedade naquele momento, não entender a necessidade de ler Machado de Assis, é também não entender por que estudamos história, reduzi-lo apenas a uma leitura difícil e simplista demais, para não dizer preguiçoso. Não entender o peso da história que carrega o nome desse autor, é não está atento subjetividades e só quem não compreende o subjetivo, não entende Machado de Assis.

Todorov (2009) casa perfeitamente com este conto e também com Machado de Assis, porque se a literatura está em perigo é porque compreendemos mal o sentido do texto e não damos o devido valor, as obras de arte que nos é dada em formato de livro.

Eagleton (1997) a todo momento nos chama razão para compreensão do texto, desde sua estrutura, conteúdo e a forma com que estes escritos nos são ofertados por Machado de Assis.

No momento em que lemos conto O Espelho de Machado de Assis, imaginamos que estamos fazendo uma viagem filosófica, pelo mundo metafisico ou sobrenatural, mas na realidade o que se observa é que o contista satiriza a sociedade e seu status social. Satiriza a ideia de se é necessário viver de status como muitas pessoas o fazem. No ano de 1882 Machado de Assis já possui uma percepção profunda do que o homem viria se tornar socialmente falando, apenas uma marionete manipulada pelo poder social.

Eis porque busquei esboçar, em forma de artigo, os traços filosóficos da narrativa machadiana.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Machado de. O Espelho. In: **Contos**: uma antologia. Volume I. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. 2ª edição, pág. 401-410.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007.

EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura**: Uma Introdução. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SARAMAGO, José. **O homem duplicado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução: Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

2024 – Ano X – Volume X – Número XXVII ISSN – 2358-7482

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica.

Recebido em: 28/11/2023
Aprovado em: 24/02/2024
Publicado em: 12/07/2024

O *LIVRE JOGO* DA IMAGINAÇÃO COM O ENTENDIMENTO NA ESTÉTICA KANTIANA... E NO *SHOEGAZE*: o caso da *My Bloody Valentine*

THE FREE PLAY OF IMAGINATION AND UNDERSTANDING IN KANTIAN AESTHETICS... AND IN SHOEGAZE: the case of My Bloody Valentine

LA LIBERA LUDO DE IMAGO KUN KOMPRENO EN KANTIANA ESTETIKO... KAJ EN SHOEGAZE: la kazo de My Bloody Valentine

Tailine Hijaz[64]

Resumo
O artigo se propõe a estudar a analítica do belo kantiana. Em suma, a questão que motiva o trabalho é a de perguntar se o *shoegaze*, um subgênero do rock alternativo, pode ser compreendido como uma expressão artística que se aproxima da estética definida por Kant. O objetivo principal consiste em responder a essa questão a partir da seguinte metodologia: primeiro, apresenta-se alguns elementos centrais da analítica do belo. Então, passa-se à caracterização do shoegaze a partir da literatura especializada, mas especialmente com a análise de uma música da banda *My Bloody Valentine.* Como principais conclusões, pode-se afirmar que com a estética kantiana, a sensibilidade passa a integrar a constituição do ser humano, e a satisfação diante do belo é completamente desinteressada. As representações sugerem muitas possibilidades sem coerção, permitindo um livre jogo entre imaginação e entendimento. Esse exercício imaginativo caracteriza a estética kantiana, que se destaca não pela materialidade, mas pela formalização do sensível, de forma atemática. Nesse contexto, também se concluiu que o *shoegaze* é uma expressão artística musical que se identifica com os elementos estéticos do belo definidos por Kant. Ele é geralmente definido pela interação fluida de vocais etéreos entre estratos de distorções e reverberações, além de experimentações sonoras com guitarras pesadas. A partir de breve análise da música "*Sometimes*", da banda *My Bloody Valentine,* foi possível notar que, assim como a estética kantiana, o *shoegaze* valoriza a forma estética, busca a síntese orgânica dentro da banda e provoca introspecção e sentimentos subjetivos nos ouvintes.
Palavras-chave: Kant. Estética. Analítica do Belo. Shoegaze.

[64] Doutoranda em Filosofia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), em cotutela com a Universität Vechta (Alemanha). Mestre em Direito pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Legal Researcher no Global Freedom of Expression (Columbia University). E-mail: tailinehijaz@hotmail.com

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica.

Abstract
The article aims to study Kantian aesthetics. In short, the question that motivates this work is whether shoegaze, a subgenre of alternative rock, can be understood as an artistic expression that aligns with the aesthetics defined by Kant. The main objective is to address this question using the following methodology: first, some key elements of the aesthetics analysis are presented. Then, the characterization of shoegaze is approached through specialized literature, particularly with the analysis of a song by the band My Bloody Valentine. As the main conclusions, it can be stated that within the Kantian aesthetics, sensitivity becomes integrated into the constitution of human beings, and the appreciation of beauty is entirely disinterested. Representations suggest numerous non-coercive possibilities, allowing for a free interplay between imagination and understanding. This imaginative exercise characterizes Kantian aesthetics, which stands out not for materiality, but for the formalization of the sensory in an a-thematic manner. In this context, it was also concluded that shoegaze is a musical artistic expression that aligns with the aesthetic elements of beauty as defined by Kant. It is generally characterized by the fluid interaction of ethereal vocals amidst layers of distortions and reverberations, along with sonic experimentations involving heavy guitars. Through a brief analysis of the song "Sometimes" by the band My Bloody Valentine, it was possible to observe that, much like Kantian aesthetics, shoegaze values aesthetic form, seeks organic synthesis within the band, and evokes introspection and subjective feelings in the listeners.
Keywords: Kant. Aesthetics. Analytic of the Beautiful. Shoegaze.

Resumo
La artikolo celas studi la kantian analizon de beleco. Resume, la demando, kiu instigas la verkon, estas demandi ĉu shoegaze, subĝenro de alternativa roko, povas esti komprenata kiel arta esprimo kiu proksimiĝas al la estetiko difinita por Kant. La ĉefa celo estas respondi ĉi tiun demandon uzante la sekvan metodaron: unue, kelkaj centraj elementoj de la analizo de beleco estas prezentitaj. Poste, ni pasas al la karakterizado de shoegaze bazita sur faka literaturo, sed precipe kun la analizo de kanto de la grupo My Bloody Valentine. Kiel ĉefaj konkludoj, oni povas konstati, ke ĉe la kantiana estetiko, la sentemo fariĝas parto de la konstitucio de la homo, kaj la kontentigo antaŭ la beleco estas tute neinteresita. La reprezentadoj sugestas multajn eblecojn sen devigo, permesante liberan ludon inter imago kaj kompreno. Tiu ĉi imagiva ekzerco karakterizas kantianan estetikon, kiu elstaras ne pro sia materieco, sed pro la formaligo de la senca, en atema maniero. En tiu kunteksto, estis ankaŭ finite ke shoegaze estas muzika arta esprimo kiu identiĝas kun la estetikaj elementoj de beleco difinita fare de Kant. Ĝi estas ĝenerale difinita per la fluida interagado de etera kanto inter tavoloj de misprezento kaj reverbo, same kiel sononda eksperimentado per pezaj gitaroj. El mallonga analizo de la kanto "Sometimes", de la grupo My Bloody Valentine, eblis rimarki, ke same kiel Kantiana estetiko, shoegaze taksas la estetikan formon, serĉas organikan sintezon ene de la bando kaj provokas introspekton kaj subjektivan sentojn. en aŭskultantoj**.**
Ŝlosilvortoj: Kant. Estetiko. Analizo de Beleco. Shoegaze.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

> Tudo que é rigidamente regular (que se aproxima da regularidade matemática) tem em si algo que repugna ao gosto: a sua contemplação não oferece qualquer entretenimento, mas, ao contrário, a menos que tenha como propósito expresso o conhecimento ou um fim prático, entedia. Em contrapartida, aquilo com que a imaginação pode jogar, de maneira espontânea e em conformidade com fins, é sempre novo para nós, e sua visão nunca cansa (243) (KANT, 2016 [1790], p. 139).

INTRODUÇÃO

Em 1772, Immanuel Kant escreveu uma carta ao seu amigo Marcus Herz revelando seus planos para um novo trabalho filosófico que seria publicado “dentro de mais ou menos três meses” (KANT, 2012 [1772], p. 46) e exploraria “a natureza do conhecimento teórico assim como do conhecimento prático” (KANT, 2012 [1772], p. 46). Esse trabalho, hoje conhecido como "Crítica da Razão Pura" (CRP), acabou sendo publicado quase uma década depois do prazo estimado por Kant. No entanto, desde a carta, o filósofo já delineava o problema central que investigaria nessa grande obra. Segundo ele, “a chave de todo o segredo da metafísica, até então oculto a ela própria”, reside na seguinte pergunta: “sobre que fundamento repousa a relação entre o que se chama representação em nós e o objeto?” (KANT, 2012 [1772], p. 46).

Apesar de Kant não utilizar explicitamente essas categorias na carta e nos dois prefácios à CRP, seus argumentos sugerem que as duas grandes tradições filosóficas da época, o empirismo e o racionalismo, não ofereciam respostas satisfatórias para essa pergunta. De modo geral, os empiristas argumentavam que todo o conhecimento derivava das experiências sensoriais, dos objetos, mas essa concepção não era capaz de explicar plenamente a possibilidade do conhecimento científico, das leis e da matemática aplicada (conhecimentos objetivos). Por outro lado, os racionalistas defendiam a existência de uma intuição intelectual inata que possibilitava o acordo entre a representação e o objeto, mas essa abordagem pressupunha a existência de Deus ou de um ser superior, um pressuposto que Kant considerava insatisfatório e não comprovado.

Kant propõe uma nova perspectiva que não era adequadamente contemplada pelas respostas anteriores. Conforme ele expõe na carta de 1772 e nos dois prefácios à CRP, assim como o entendimento, por meio de suas representações, não é a causa do objeto, o objeto também não é a causa das representações do entendimento. Segundo o

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

autor, existem conceitos puros do entendimento que não são ocasionados pelo objeto e não o produzem. Assim, a hipótese que será defendida pelo filósofo de Königsberg, como ele mesmo sugere ao segundo prefácio à CRP, B XVII e B XXIII, constitui uma revolução copernicana na filosofia, onde o foco da relação epistemológica é invertido: o objeto é constituído pela forma como o entendemos (KANT, 2015 [1781], p. 30-33).

Especialmente no prefácio à segunda edição da CRP, B XVII, Kant instiga o leitor a considerar que os objetos são regulados pelo conhecimento humano, sustentando a existência de um conhecimento *a priori* sobre esses objetos, capaz de estabelecer algo sobre eles antes mesmo de serem dados. Essa perspectiva desafia a tradição metafísica ao propor que o sujeito, em vez de ser passivo e indiferente, desempenha um papel ativo na determinação do conhecimento em geral. Conforme acrescenta Figueiredo, essa orientação copernicana se assenta na premissa de que "*pensar* é mais do que simplesmente *perceber* e ligar percepções — de que, portanto, toda percepção só se torna inteligível na medida em que se subordina a regras prévias que projetam o que é *determinado* como experiência em uma totalidade sistemática posta pela razão" (FIGUEIREDO, 2005, p. 22). Essa hipótese revolucionária reflete a intenção de Kant em conformar o objeto dos sentidos à constituição da faculdade intuitiva humana, permitindo que o sujeito represente essa possibilidade por meio de conceitos. Dessa forma, Kant defende que os objetos são regulados por esses conceitos e que o entendimento prévio do sujeito é uma condição para a experiência como conhecimento.

Essa revolução é radicalizada na "Crítica da Faculdade de Julgar", em especial, na analítica do belo. Com efeito, conforme se sugere na sequência, a estética kantiana, ainda no século XVIII, rompe com a valoração negativa anteriormente atribuída ao sensível e à imaginação e afirma a positividade desses elementos como constituintes essenciais da humanidade.[65] [66] Depois de apresentar alguns elementos centrais da

[65] Cassirer (1992, p. 368-369) afirma que "o século XVIII, mesmo quando admite que o pensamento esbarra com um limite, quando reconhece a existência de um 'irracional', exige um conhecimento claro e seguro desse mesmo limite". Ele ainda acrescenta: "o mais profundo dos seus pensadores [do século XVIII], Kant, elevará no final do século essa existência à categoria de um caráter próprio, constitutivo da filosofia em geral: ele só vera na própria 'razão' filosófica uma faculdade original e radical de determinação de limites". Por fim, Cassirer explica que aí nasce a "síntese intelectual" que conduziria o século XVIII à fundação da estética, que teria recebido na obra de Kant "a sua forma definitiva".

analítica do belo, propõe-se que o *shoegaze*, como uma expressão artística, se aproxima da estética definida por Kant. Um exemplo disso pode ser ilustrado a partir da análise de uma música da banda *My Bloody Valentine*.

A ANALÍTICA DO BELO KANTIANA

Kant inicia a "analítica do belo" apresentando uma tese central que estabelece diferenças entre o juízo estético e o juízo relacionado ao conhecimento. Segundo Kant, quando nos deparamos com uma obra de arte ou com outro objeto estético, "não relacionamos a representação ao objeto através do entendimento, visando ao conhecimento, mas sim ao sujeito e ao seu sentimento de desprazer ou desprazer, através da imaginação (talvez ligada ao entendimento)" (KANT, 2016 [1790], p. 99). De acordo com esse trecho, pode-se concluir que a determinação do que é belo não depende do entendimento, e o juízo-resultado não é um conhecimento objetivo. Em outras palavras, a estética kantiana não busca alcançar a objetividade, o conhecimento lógico ou juízos racionais. Ao contrário, ela se concentra no fenômeno e na forma como o sujeito é afetado pelos objetos. Trata-se de uma estética subjetiva, na qual o que importa é como o sujeito sente a si mesmo quando é afetado pela representação. Nessa perspectiva, é possível notar a radicalização da revolução copernicana na filosofia, pois a analítica do belo não se preocupa com as representações em si, mas sim com o sujeito que as percebe. Inclusive, o belo é compreendido como forma desprovida de conceito, na qual a imaginação desempenha um papel importante na organização significativa da matéria do mundo.

Dessa forma, o que define se algo é belo ou não é o sentimento de prazer ou desprazer que a representação causa no sujeito. Não é o entendimento que relaciona a representação ao objeto, mas sim a nossa imaginação ("talvez") sob a legalidade do entendimento.[67] Kant apresenta a conclusão esperada: o juízo de gosto não é um juízo de conhecimento, mas um juízo estético. Trata-se do oposto de um conhecimento

[66] Na mesma linha, segundo Werle (2005, p. 129), "Embora a reflexão de Kant sobre a especificidade do juízo estético seja tomada pelos intérpretes de sua obra como não tendo o propósito de constituir uma nova possibilidade de pensar a arte e o fazer artístico, não se pode, todavia, negar sua contribuição, particularmente para o reconhecimento da estética como disciplina filosófica".

[67] Isso será esclarecido na sequência, mas, pelo menos nesse primeiro parágrafo, Kant parece reticente a respeito do papel do entendimento nessa representação (utiliza até mesmo a palavra "talvez").

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

objetivo, pois o juízo estético é determinado por um fundamento que "só pode ser subjetivo" (KANT, 2016 [1790], p. 99). Aqui, o objeto ocupa uma posição completamente subordinada: apesar de o sujeito necessariamente formar representações do objeto ao expressar um juízo de gosto, o que determina se algo é belo é o sujeito e o sentimento de si mesmo ao ser afetado pela representação.

Outra característica fundamental da estética kantiana é o completo desinteresse em relação à satisfação que determina o juízo de gosto. Segundo Kant, interesse é "a satisfação que ligamos à representação da existência de um objeto" (204) (KANT, 2016 [1790], p. 100). Reforçando a secundariedade do objeto no juízo de gosto, o que determina se algo é belo é o sentimento causado pela afetação do sujeito em relação à representação, e, portanto, a satisfação *tem que ser* completamente desinteressada (205) (KANT, 2016 [1790], p. 101). Um objeto qualquer pode ter um alto valor monetário, por exemplo, mas esse fato não está necessariamente relacionado à sua beleza. O que importa é "como o julgamos na mera contemplação (intuição ou reflexão)" (§2, 204) (KANT, 2016 [1790], p. 101). Trata-se, assim, de um juízo de gosto estético, baseado em uma satisfação não sensível e palatável, que pode ser refinada e polida desde que se deixem de lado os interesses particulares.

Uma terceira característica surge no segundo momento do juízo de gosto: "o belo é aquilo que é representado, sem conceitos, como objeto de uma satisfação universal" (§6, 211) (KANT, 2016 [1790], p. 101). Quando Kant estabeleceu a distinção entre belo, agradável e bom, ficou claro que o belo é representado sem conceitos, mas agora há uma novidade: o belo não é belo apenas segundo a opinião de um sujeito específico ou de um grupo, mas é objeto de uma satisfação universal. À primeira vista, pode parecer uma conclusão inesperada, uma vez que o belo era entendido como algo inteiramente subjetivo, baseado no prazer ou desprazer causado no sujeito. No entanto, para Kant, a resposta está relacionada ao elemento de "completo desinteresse" que caracteriza a satisfação em relação ao belo.

Se a satisfação em relação ao belo é completamente desinteressada, ou seja, se não há nenhum interesse particular ao concluir que algo é belo, então é possível *supor* uma satisfação semelhante que seria experimentada por todos os sujeitos. Isso não significa que essa satisfação universal realmente ocorrerá, mas pressupô-la é como se

fosse uma questão lógica (embora seja importante ressaltar que o juízo estético, em si, não seja lógico). Portanto, "o juízo de gosto tem de conter, junto com a consciência de estar desprovido de todo e qualquer interesse, uma pretensão à validade para todos sem uma universalidade baseada em objetos, isto é, ele tem de estar ligado a uma pretensão à universalidade subjetiva" (§6, 211) (KANT, 2016 [1790], p. 108).

No final dessa definição, surge outro elemento esperado, considerando o que Kant apresentou até agora: essa universalidade representada no juízo de gosto é subjetiva. Ela não é e nem pode ser objetiva, pois não é determinada por objetos e conceitos. Trata-se de uma satisfação de prazer ou desprazer experimentada por um sujeito, e, por ser desinteressada, uma sensação similar pode ser esperada de todos os outros sujeitos. Conforme esclarece Clewis (2016), "É universal na medida em que pretende ser válido para todos, e subjetivo porque é baseado no prazer ao invés de decidível a partir do significado dos termos usados no julgamento".[68] No entanto, Kant também esclarece que esperar ou pressupor a concordância dos outros é bem diferente de exigi-la ou postulá-la (KANT, 2016 [1790], p. 112). Se a satisfação é completamente livre e desinteressada, se há um jogo livre das faculdades cognitivas, então não pode haver coerção (§8, 213-216) (KANT, 2016 [1790], p. 112).

Na mesma linha, Kant acrescenta que o juízo de gosto admite apenas uma finalidade quanto à forma, sem um fim, sem conceito (§§10-11, 220-221) (KANT, 2016 [1790], p. 116-117). Trata-se da mera forma da finalidade, uma satisfação que, sem conceito, julgamos universalmente comunicável. O prazer no juízo estético é contemplativo. Por isso, atrativos e emoções não têm influência na conclusão sobre o que é belo e o que não é, pois o objeto não representa nada (§13, 223). É uma beleza livre, uma mera forma (KANT, 2016 [1790], p. 119). O fundamento, vale lembrar, é o sentimento do sujeito, não o conceito do objeto.

Por último, ainda que seja uma consequência da própria definição de juízo de gosto que Kant apresentou no começo da analítica do belo, é importante esclarecer que esse juízo é formal, livre, desinteressado e subjetivo, mas deve ser comunicável (§9, 217) (KANT, 2016 [1790], p. 134-135). O juízo de gosto é desinteressado, não está relacionado à moralidade e se concentra apenas na forma, não no conteúdo ou no tema.

[68] Tradução livre de: "It is universal in that it claims to be valid for everyone, and subjective because it is based on pleasure rather than decidable from the meaning of the terms used in the judgment".

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

Mas, apesar de subjetivo, não se trata de uma relatividade absoluta, pois existe uma intersubjetividade que permite acordos entre os sujeitos. Existe um jogo livre das faculdades cognitivas e da representação (imaginação e entendimento), mas, para evitar um princípio cético, é necessário que haja um sentido comum (§§21-22, 238-240) (KANT, 2016 [1790], p. 134-136). Conforme explica Ginsborg (2020, p. 137), "o prazer no belo consiste em um estado em que a imaginação apreende o objeto de uma maneira que esteja de acordo com as exigências do entendimento, mas o faz livremente, isto é, sem ser governada por conceitos do entendimento". Trata-se de uma "legalidade sem leis" (241) (KANT, 2016 [1790], p. 137), explica Kant, mas a imaginação, responsável pela concatenação do diverso da intuição, está sob a legalidade do entendimento. Portanto, o sentimento é subjetivo, mas comunitário ao mesmo tempo. Na sequência, sugere-se que o *shoegaze* é uma expressão artística que se identifica com a estética kantiana.

O *SHOEGAZE* A PARTIR DA MÚSICA DE *MY BLOODY VALENTINE*

Conquanto não seja fácil definir um estilo musical, pois ele não surge de forma repentina e os grupos artísticos não se identificam completamente com um único tipo de música, há um certo consenso em considerar o *shoegaze* um subgênero do rock alternativo. O shoegaze é geralmente definido pela interação fluida de vocais etéreos entre estratos de distorções e reverberações geradas por guitarras pesadas, com o emprego frequente de técnicas como overdub e reverb[69] no processamento do som, juntamente com diversos pedais de efeito. As experimentações a partir de gravações sobrepostas das guitarras também são características desse estilo, conferindo um tom onírico e introspectivo às músicas. Como as mixagens tiram a ênfase dos vocais, há uma impressão de orquestração pesada que domina a música com um resultado surpreendente de unidade (FISCHER, 2006, p. 10). As primeiras bandas desse gênero surgiram nos anos 80, principalmente no Reino Unido, e se popularizaram nos anos 90. Alguns exemplos notáveis incluem *Chapterhouse*, *Lush*, *Ride*, *Slowdive* e *My Bloody Valentine*.

[69] Com o *overdub* é possível fazer gravações adicionais sobre materiais gravados; com o *reverb* é possível prolongar o sinal, reverberar as ondas sonoras em uma superfície. Nas mixagens, o *reverb* pode ser utilizado para trazer profundidade e a sensação de "ambiência".

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

Dentre as bandas do *shoegaze*, uma das mais representativas é a *My Bloody Valentine*, especialmente com o lançamento do álbum "*Loveless*" em 1991. Esse álbum foi crucial para a identificação do *shoegaze* como um estilo musical distinto do *indie* e do rock alternativo da época. Em dissertação elaborada sobre o álbum, Fischer (2006, p. 16) destaca que "Alguns dos termos apresentados [...] para descrever o som *shoegazer*[70], como texturas etéreas, atmosféricas, sentimentais, orgânicas e densamente orquestradas, são proeminentes em *Loveless*".[71] O álbum possui onze músicas, a maioria delas escrita e produzida por Kevin Shields, vocalista e guitarrista da banda. Na sequência, a faixa número 8, intitulada "*Sometimes*"[72], é escolhida para exemplificar como o *shoegaze* se relaciona com a estética kantiana. Esse encontro pode parecer improvável, mas se quer demonstrar que ele é possível e que é pertinente.

Em primeiro lugar, *Sometimes* ilustra como a banda se preocupa mais com a forma do que com o conteúdo. Malgrado a música tenha uma letra, é difícil compreender o que está sendo *cantado*, pois o som atravessa as palavras de forma abafada e repetitiva. Parece que a forma impressa pela melodia é mais importante do que o conteúdo da letra. O título "*Sometimes*", assim como a própria letra[73], não possui um significado concreto, e a melodia soa confusa e reconfortante, triste e emocionante, quase sussurrada, paredes de guitarras *fuzzeadas*[74] com efeitos que vão se misturando aos poucos e ganhando destaque no refrão. Como mencionado anteriormente, um dos elementos centrais da estética kantiana é compreender a forma estética como a protagonista, tornando o objeto, o conceito e o conteúdo dispensáveis na análise do belo.

Além disso, a dificuldade de compreender as letras nas músicas do *shoegaze* reforça o caráter atemático desse subgênero. O próprio termo "*shoegaze*" ("*shoe*",

[70] O autor utiliza o termo "*shoegazer*", mas, com o tempo, a forma curta "*shoegaze*" se tornou mais popular. Assim, optou-se pela última nesse trabalho.
[71] Tradução livre de: "Some of the terms presented in this chapter to describe the shoegazer sound, such as ethereal, atmospheric, sentimental, organic, and thickly orchestrated textures, are prominent in Loveless".
[72] Está disponível no canal da banda no *Youtube*: https://www.youtube.com/watch?v=hSI_9P9rRt4.
[73] Vale esclarecer que a banda não disponibiliza a letra da música (e isso é comum no *shoegaze*), de modo que a versão encontrada na internet provavelmente tenha sido elaborada pelos ouvintes e não é, portanto, oficial. Conferir aqui: https://www.azlyrics.com/lyrics/mybloodyvalentine/sometimes.html.
[74] Quer dizer, as guitarras são conectadas a pedais de *fuzz* (entre outros), que retiram as curvas do sinal e geram um som sujo, grave e pesado. Longe de ser utilizado apenas por bandas de *shoegaze*, o *fuzz* também pode ser identificado nas músicas de *Jimmy Hendrix, Smashing Pumpkins*, Mutantes, entre outras.

sapato, e "*gaze*" no sentido de *gaze at, a long look, contemplate)* faz alusão ao fato de os músicos ficarem imóveis no palco, olhando para baixo, concentrados nos pedais e ajustes das guitarras. A falta de interação com o público durante as apresentações e a preferência pelo som em detrimento da presença física são características marcantes desse estilo (BENNETT, 2001, p. 49). Ainda, até mesmo em tom de menosprezo, revistas da época afirmavam os músicos tocavam "perdidos em sua própria música", cujo movimento consistia apenas em balançar o corpo, sem dar sinais de perceber que tinha um público ali (muitas vezes tocando de costas para a plateia) (HALLIGAN, 2013, p. 53) - uma revista apelidou o *shoegaze* de "cena que celebra ela mesma" (SMITH, 2017, p. 145). Nesse sentido, Halligan (2013, p. 53) destaca o caráter anônimo do *shoegaze*: "o anonimato do *shoegaze* pode ser explicado pela preferência pelo som em detrimento da presença física, ou som como aliado às fenomenologias de sentimentos e humores ao invés de articulações entendidas como surgindo dos encontros diretos do indivíduo visto com o mundo ao redor".[75]

De fato, o *shoegaze* é conhecido por reunir bandas sobre as quais não se tem muitas informações, cujos integrantes são frequentemente substituídos em cada *show*, não há ídolos, não há a presença do solo de guitarra individual ou de um grande vocalista. É mais sobre um estado coletivo e compartilhado (HALLIGAN, 2013, p. 53). Ou, ainda, "os shoegazers procuraram minimizar a individualidade dentro da música resultante, a fim de enfatizar a importância da síntese orgânica dentro da banda" (FISCHER, 2006, p. 10).[76] Como isso acontece? O exemplo de "*Sometimes"* pode ilustrar novamente, pois se trata de uma mistura de instrumentos, em direção de um som multidirecional, com a valorização da musicalidade e da imersão na melodia. E, por outro lado, "as letras muitas vezes aderiam a um literal 'nada a dizer' de entrega vocal: palavras tão mais interessantes em termos de seus sons do que carregar e comunicar significados" (HALLIGAN, 2013, p. 53).[77] Pode-se notar que, exclusivamente por meio da forma, o *shoegaze* tem o potencial (e até mesmo a intenção) de causar sentimentos

[75] Tradução livre de: "the anonymity of shoegaze can be explained by the preference for sound over physical presence, or sound as allied to phenomenologies of feelings and moods rather than articulations understood to arise from the direct encounters of the seen individual with the world around".
[76] Tradução livre de: "shoegazers sought to minimize individuality within the resultant music in order to stress the importance of organic synthesis within the band".
[77] Tradução livre de: "the lyrics often adhered to a literal 'nothing to say' of vocal delivery: words as more interesting in terms of their sounds than carrying and communicating meanings".

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

subjetivos no sujeito que escuta. Conteúdo, tema, ídolos, a figura do "*showman*", tudo isso é dispensável para essa expressão artística. De acordo com Fischer, "Quanto à aparente falta de carisma do shoegazer, o shoegazer acredita que perder tempo com espetáculo para o público e outros aspectos estranhos dos shows de rock prejudica a própria música. Para o shoegazer, a música é sobre a música" (FISCHER, 2006, p. 16).[78]

Nessa linha, o *shoegaze* também é conhecido como "*dream pop*" devido à capacidade de expressar sentimentos de sonho, perda da consciência, introspecção e sonolência. Esse nome nem sempre é adequado, já que as apresentações ao vivo de bandas como *My Bloody Valentine* e *Swervedriver* podem ser intensas e enérgicas. No entanto, o termo "*dream pop*" ajuda a compreender a introspecção e a contemplação provocadas pelas músicas desse subgênero, que buscam gerar sentimentos subjetivos por meio de experimentações sonoras. Pode-se notar que há uma liberdade criativa, mas formal; a criatividade é fundamental na elaboração de tais experimentações, mas realmente não há uma preocupação com o conteúdo. Nas palavras de Halligan, "Sonhar, aqui, sugere o ponto de vista da folia, e há nisso, e nas preocupações líricas portanto típicas da música *shoegaze* – onde algo passado ou não presente é relembrado e, portanto, se torna uma questão de meditação nostálgica – um senso de reflexão crítica" (HALLIGAN, 2013, p. 54).[79]

O *shoegaze* foi muito criticado, especialmente por membros do movimento *punk* inglês, por não ser "engajado". Muitas bandas de *shoegaze* eram formadas por universitários de classe média baixa do Reino Unido e eram vistas como alienadas e apolíticas, pois, supostamente, ignoravam a realidade ao enfatizar apenas a forma estética. Guardadas as devidas proporções, essa posição contrária se assemelha às críticas da estética hegeliana-marxista à posição kantiana e ao suposto "ensimesmamento" do sujeito que decorreria da sua definição de belo – e a análise de tais críticas está fora do escopo desse texto. No entanto, é importante destacar que o

[78] Tradução livre de: "As for the shoegazer's apparent lack of showmanship, the shoegazer believes that wasting time on spectacle for the audience and other extraneous aspects of rock shows detract from the music itself. To the shoegazer, the music is about the music".

[79] Tradução livre de: "Dreaming, here, suggests the vantage point of revelry, and there is in this, and in the therefore typical lyrical concerns of shoegaze music – where something past or not present is recalled, and therefore becomes a matter of nostalgic meditation – a sense of critical reflection".

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

shoegaze valoriza a experimentação musical, a criatividade, a imaginação, a imersão na melodia e a capacidade de gerar sensações subjetivas, em vez de se preocupar com conteúdos específicos, temas ou ídolos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Pensar é algo bem diferente de determinar objetos naturais: o estudo do juízo reflexionante, demonstrando isso, libera-nos do ponto de vista teórico e dispõe-nos, portanto, a reconsiderar a obra crítica (LEBRUN, 1993, p. 96).

Na primeira parte do trabalho se afirmou que, na "Crítica da Faculdade de Julgar", Kant parece aprofundar a revolução copernicana na filosofia iniciada pela Crítica da Razão Pura: na Terceira Crítica, o objeto não só é constituído pela forma como o entendemos, como Kant argumentou na Primeira, mas é até dispensável para que o sujeito avalie se algo é belo. Nas palavras de Fenner (2020, p. 129), "Kant não apenas invoca o foco no sujeito como parte constitutiva de uma teoria com o objetivo de mostrar como um julgamento estético pode ser justificado; ele explora a natureza da subjetividade em profundidade, encontrando as respostas para suas perguntas na própria essência da subjetividade".[80] Mais que definir os limites do conhecimento, agora Kant inaugura uma atitude crítica, diz Lebrun na epígrafe acima. O único aspecto fundamental, aqui, é como o sujeito sente a si mesmo quando é afetado pela representação. Então, com a estética kantiana, a sensibilidade passa a integrar a constituição do ser humano, e a satisfação diante do belo é completamente desinteressada. O objeto em si deve ser ignorado, valorizando-se apenas o efeito que ele produz no sujeito. As representações sugerem muitas possibilidades sem coerção, permitindo um livre jogo entre imaginação e entendimento. Esse exercício imaginativo caracteriza a estética kantiana, que se destaca não pela materialidade, mas pela formalização do sensível, de forma atemática.

[80] Tradução livre de: "Kant does not merely invoke the focus on the subject as a constituent part of a theory aiming to show how an aesthetic judgment may be justified; he explores the nature of subjectivity in depth, finding the answers to his questions in the very essence of the subjectivity".

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica.

Por outro lado, na segunda parte se sugeriu que o *shoegaze* é uma expressão artística musical que se identifica com os elementos estéticos do belo definidos por Kant. Ele é caracterizado por uma mistura fluida de vocais nebulosos, camadas de distorções e reverberações, além de experimentações sonoras com guitarras pesadas. A banda *My Bloody Valentine*, com seu álbum "*Loveless*", é uma das mais representativas desse gênero. A partir de breve análise da música "*Sometimes*", foi possível notar que, assim como a estética kantiana, o *shoegaze* valoriza a forma estética, busca a síntese orgânica dentro da banda e provoca introspecção e sentimentos subjetivos nos ouvintes. Não se pode afirmar com certeza se Kant seria um "*shoegazeiro*", muito provavelmente não, mas, retomando a epígrafe que deu início a esse trabalho, é certo que não ficaria entediado.

REFERÊNCIAS

BENNETT, A. 'Plug in and Play!' UK 'Indie-Guitar' Culture. In: **Guitar Cultures** (Ed. Andy Bennett; Kevin Dawe). Oxford: Berg Publishers, 2001.

CASSIRER, E. **A Filosofia do Iluminismo**. Trad. Álvaro Cabral. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

CLEWIS, R. R. Kant's Aesthetics. In: **Key Themes and Figures in Modern and Contemporary Philosophy** (Ed. Brendan Sweetman), Gale, 2016. Gale Researcher. https://link.gale.com/apps/doc/UGMKOQ770675589/GLRS?u=omni&sid=GLRS&xid=1bc6157b. Acesso em: 15 abr. 2023.

FIGUEIREDO, V. **Kant & a Crítica da razão pura.** 2.ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2005, epub.

KANT, I. **Crítica da Faculdade de Julgar**. Trad. Fernando Costa Mattos. Rio de Janeiro: Vozes, 2016 [1790].

KANT, I. Carta a Marcus Herz. Trad. Paulo R. Licht dos Santos. In: **O que nos faz pensar**, nº 32, dez. 2012 [1772]. Disponível em: https://oquenosfazpensar.fil.puc-rio.br/oqnfp/article/view/373/372. Acesso em: 16 dez. 2022.

KANT, I. **Crítica da Razão Pura**. Trad. Fernando Costa Mattos. 4.ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015 [1781].

FENNER, D. Immanuel Kant's Aesthetics: Beginnings and Ends. In: **CON-TEXTOS KANTIANOS.** International Journal of Philosophy, nº 12, dez. 2020, p. 123-142.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica.

Disponível em: https://www.con-textoskantianos.net/index.php/revista/article/view/530/853. Acesso em: 10 jun. 2023.

FISCHER, D. R. **My Bloody Valentine's Loveless**. The Florida State University (Master of Music), 2006. Disponível em: https://diginole.lib.fsu.edu/islandora/object/fsu%3A182579/datastream/PDF/view. Acesso em: 7 maio 2023.

GINSBORG, H. Aesthetic Normativity and Knowing How to Go On. In: **CON-TEXTOS KANTIANOS.** International Journal of Philosophy, nº 12, dez. 2020, p. 52-70. Disponível em: https://philosophy.berkeley.edu/file/1092/Ginsborg2020_AestheticNormativityKnowingHowToGoOn.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

HALLIGAN, B. Shoegaze as the Third Wave: Affective Psychedelic Noise, 1965-1991. In: GODDARD, M.; HALLIGAN, B.; SPELMAN, N. (Ed). **Resonances:** Noises and Contemporary Music. Londres: Blommsbury Academic, 2013, p. 37-63.

LEBRUN, G. **Sobre Kant**. Org. Rubens R. Torres Filho. Trad. José Oscar A. Marques; Maria Regina A. C. da Rocha; Rubens R. Torres Filho. São Paulo: Iluminuras, 1993.

SMITH, Z. The Role of Phonesthemes in Shoegaze Naming Conventions. In: **Names,** v. 65, n. 3, set. 2017, p. 143-153. Disponível em: https://ans-names.pitt.edu/ans/article/view/2124/2123. Acesso em: 7 jun. 2023.

WERLE, M. A. O lugar de Kant na fundamentação da estética como disciplina filosófica. In: **Dois Pontos,** vol. 2, n. 2, p. 129-143, 2005. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/doispontos/article/view/1965/1631. Acesso em: 28 maio 2023.