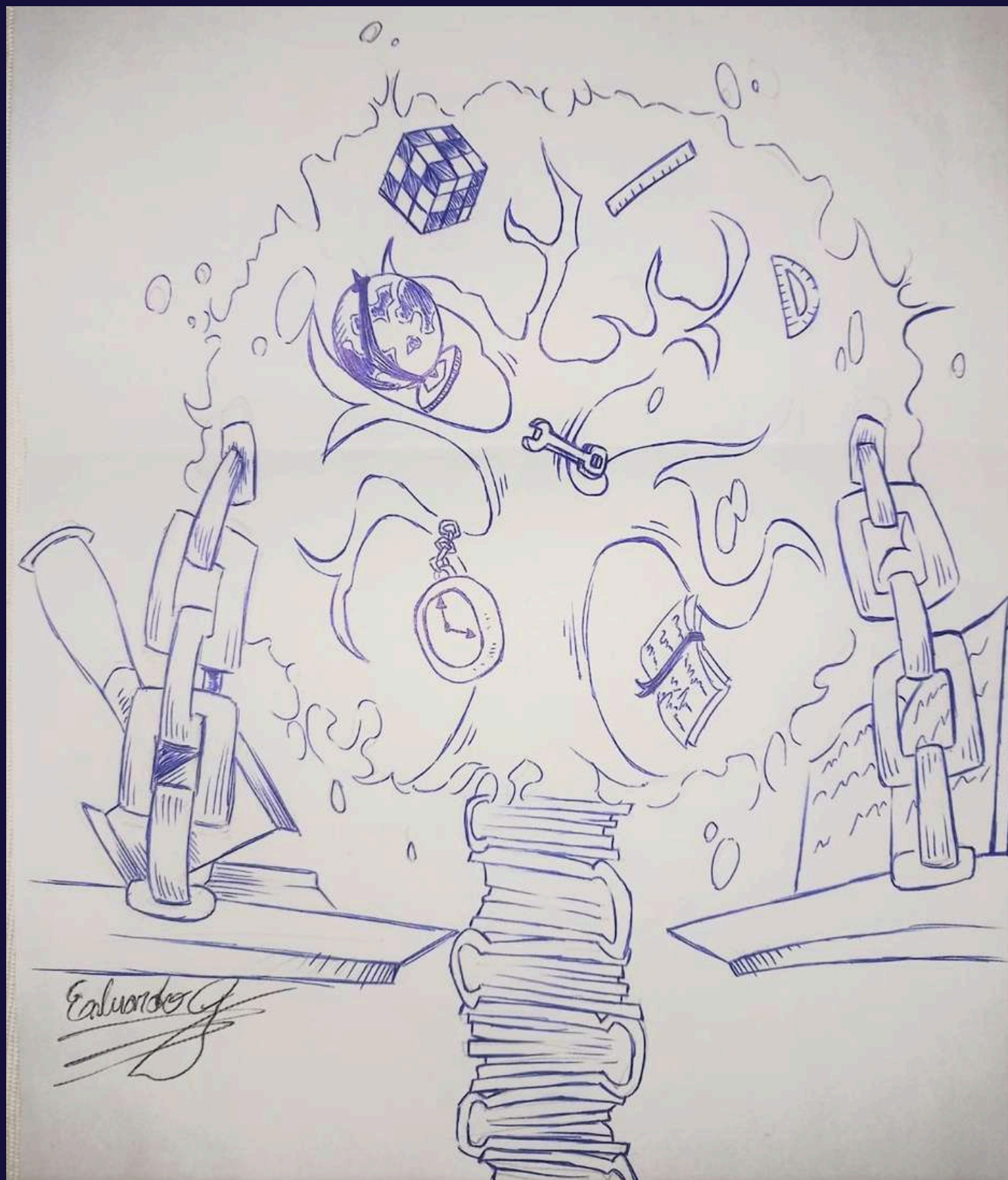


REVISTA IΦ-SOPHIA

2025/1





IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

ORGANIZADA POR:



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



**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

CONSELHO EDITORIAL

Dr. Alan Rodrigo Padilha – 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.

Dr. José Provetti Junior – 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.

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.

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

Me. Euliane 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.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

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

Dr. Rodrigo Peloso 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.

**AVALIAÇÃO POR PARES CEGA****Pareceristas *ad hoc***

Dr. José Aldo Camurça de Araújo Neto - Instituto Federal do Sertão Pernambucano - IFSertão Pernambucano, Campus Serra Talhada.

Me. Felipe Alves da Silva - doutorando na USP.

Dr. Augusto Rodrigues - professor colaborador no Programa de Pós-graduação Profissional em Filosofia da Universidade Federal do ABC.

Dr. Delton Mendes Francelino - Diretor da Casa da Ciência e da Cultura de Barbacena e do Observatório Astronômico

Dr. Vicente Estevã Sandeski - Instituto Federal do Paraná, Campus Colombo.

Dr. Alan Rodrigo Padilha - Instituto Federal do Paraná, Campus Umuarama.

Dr. Ronaldo Augusto Campos Pessoa - Universidade Federal de Pernambuco - UFPE.

Dr. André Ricardo Santos Dias Pinto - Universidade Federal Rural de Pernambuco

Ma. Cícera Mônica Rodrigues da Silva - Universidade Regional do Cariri - URCA.

Me. Ailson Barbosa de Oliveira - Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD

Dr. Joel Cesar Bonin - Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP, Caçador-SC.

Dr. Danilo Arnaldo Briskievicz - Instituto Federal de Minas Gerais.

Dr. Keyla Christina Almeida Portela - Instituto Federal do Paraná, Campus Assis Chateaubriand.

Me. Rafael Davi Melém da Costa - Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará - EAUFPA.

Ma. Maria Deiviane Agostinho dos Santos - doutoranda em Filosofia da UFSC.

Capa – Daniel Salésio Vandresen

A imagem de capa é de autoria do estudante Eduardo Gambin, do 3º. ano do Curso Técnico em Cooperativismo Integrado ao Ensino Médio do IFPR, Campus Coronel Vivida.



IF-Sophia

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

Editoração eletrônica – Daniel Salésio Vandresen

CATALOGAÇÃO NA FONTE

PROVETTI JR, José (Ed. Chefe); VANDRESEN, Daniel Salésio (Ed. Adjunto). **IF-Sophia: revista eletrônica de investigações filosófica, científica e tecnológica**. Ano XI, Volume XI, nº XXIX (1º semestre 2025) – Assis Chateaubriand e Coronel Vivida: JPJ Editor; Grupo de pesquisa Filosofia, Ciência e Tecnologias – IFPR, 2025.

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



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	08
EDITORIAL - EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA – Um Elo Indissociável para a Qualidade do Ensino - Sergio Fernando Maciel Corrêa.....	11-13
DOSSIÊ: Educação e Democracia	
DISCURSO E AGIR PROFESSORAL: Uma Análise Foucaultiana da Objetivação do Sujeito Professor - Thaise Maria Armelin Elias e Marcelo Alberto Elias	14-24
LA LITERATURA COMO UN JARDÍN DONDE FLORECE LA DEMOCRACIA: un encuentro con los ecos oraculares de la brujería - Claudia Arcila Rojas, Bryan Steven Londoño Jiménez e David Esteven Sepúlveda Gulfo ...	25-43
O NÃO-ALUNO COMO SUJEITO DA AULA DE FILOSOFIA - Vitor Hugo Oliveira Souza	44-62
JUSTIÇA SOCIAL, DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO NA FILOSOFIA DE MARTHA NUSSBAUM - Hans Magno Alves Ramos e Thais dos Reis Schliewe .	63-78
MARCO AURÉLIO E A ESCRITA COMO PRÁTICA DO CUIDADO DE SI: inferências da escrita filosófica no ensino de filosofia - Daniel Salésio Vandresen e Danielly Pereira Alonso	79-93
A NATUREZA PEDAGÓGICA DAS RELAÇÕES HEGEMÔNICAS EM GRAMSCI - Stieven Nascimento	94-109
UMA CRÍTICA DA EDUCAÇÃO BANCÁRIA NA FILOSOFIA - Pablo Gabriel III Mendoza Rojas e Edelson Ramos Lima da Silva	110-120
ENTRE A VIDA E A MORTE: Biopolítica, necropolítica e o perfil epidemiológico do HIV/AIDS no Brasil após o desmonte da CNAIDS (2019–2022) - Adriano Menino de Macêdo Júnior, Shirlane Priscilla Barbosa De Melo Azedo Raposo, Miriam de Andrade Brandão e Eulâmpio Dantas Segundo	121-152
RESENHA	
SR. BOAVENTURA DE J.R.R. TOLKIEN PELA EDITORA HARPERCOLLINS BRASIL: sobre a nova tradução de <i>Mr. Bliss</i> por Cristina Casagrande - Edivaldo Simão de Freitas e Amanda Aparecida Salomão Lopes de Souza	153-155



APRESENTAÇÃO: Edição XXIX

A presente edição da Revista Eletrônica *IF-Sophia*, volume XXIX do 1º semestre de 2025, propõe discutir a temática “**Educação e Democracia**”. Nesta edição, o leitor encontrará oito artigos – sete nacionais e um internacional – que abordam a complexa relação entre processos educativos e práticas democráticas. Como introdução, contamos com o editorial do Prof. Dr. Sergio Fernando Maciel Corrêa, que oferece uma reflexão crítica sobre o vínculo indissociável entre educação e democracia no Brasil. A partir de uma análise histórica, o autor evidencia como a escola pública foi marcada por desigualdades estruturais e pela omissão de sua função formativa democrática. Defende que uma educação de qualidade vai além de resultados mensuráveis, sendo inseparável da formação ética, política e cidadã, capaz de promover sujeitos críticos, participativos e comprometidos com a construção de uma sociedade democrática.

O dossiê desta edição propõe refletir sobre o papel da educação na consolidação da democracia, compreendendo que educar para a democracia e pensar um ensino democrático são eixos centrais dessa temática. A educação é fundamental para o exercício democrático, pois capacita os cidadãos a participarem ativamente da vida política e a tomarem decisões conscientes. Ela promove valores essenciais como tolerância, respeito e diálogo – pilares para a construção de uma sociedade justa e igualitária. Assim, a educação para a democracia fortalece o debate público e amplia o exercício da cidadania.

A seguir, apresentamos um breve resumo dos artigos desta edição:

1. Discurso e Agir Professoral: Uma Análise Foucaultiana da Objetivação do Sujeito Professor, de Thaise Maria Armelin Elias e Marcelo Alberto Elias – Analisa como discursos sobre professores moldam subjetividades e legitimam formas de controle e silenciamento. A partir de Foucault, examina o discurso de um político que desqualifica a docência, revelando relações de poder na constituição do sujeito professor.

2. La Literatura como un Jardín donde Florece la Democracia: Un encuentro con los ecos oraculares de la brujería, de Claudia Arcila Rojas, Bryan



Steven Londoño Jiménez e David Esteven Sepúlveda Gulfó – Explora a literatura como território formativo onde saberes oraculares e ancestrais ressignificam práticas pedagógicas. Propõe uma educação democrática baseada na memória, na alteridade e na resistência.

3. **O Não-Aluno como Sujeito da Aula de Filosofia**, de Vitor Hugo Oliveira Souza – Reflete sobre o estudante como sujeito ativo no ensino de filosofia, articulando Gallo e Vygotsky. Valoriza a subjetividade do aluno e defende a filosofia como prática formativa no currículo escolar.

4. **Justiça Social, Democracia e Educação na Filosofia de Martha Nussbaum**, de Hans Magno Alves Ramos e Thais dos Reis Schlieve – Analisa a teoria das capacidades de Nussbaum, ligando justiça social, democracia e educação. Defende uma formação integral baseada em empatia, razão prática e humanidades.

5. **Marco Aurélio e a Escrita como Prática do Cuidado de Si: Inferências da Escrita Filosófica no Ensino de Filosofia**, de Daniel Salésio Vandresen e Danielly Pereira Alonso – Investiga a escrita filosófica em Marco Aurélio como forma de cuidado de si e desenvolvimento ético. Com base em Foucault e Hadot, relaciona essa prática ao ensino médio e propõe a escrita como ferramenta de reflexão crítica.

6. **A Natureza Pedagógica das Relações Hegemônicas em Gramsci**, de Stieven Nascimento – Explora a dimensão pedagógica da hegemonia em Gramsci, com ênfase no papel dos intelectuais. Mostra como o consenso cultural molda a dominação ideológica e destaca o papel da educação na luta por transformação social.

7. **Uma Crítica da Educação Bancária na Filosofia**, de Pablo Gabriel III Mendoza Rojas e Edelson Ramos Lima da Silva – Critica o modelo bancário no ensino de filosofia, centrado na transmissão passiva de conteúdos. Propõe a “oficina de conceitos”, de Gallo, como prática pedagógica inspirada em Paulo Freire que estimula a criação de ideias pelos estudantes.

8. **Entre a Vida e a Morte: Biopolítica, Necropolítica e o Perfil Epidemiológico do HIV/AIDS no Brasil após o Desmonte da CNAIDS (2019–2022)**, de Adriano Menino de Macêdo Júnior, Shirlane Priscilla Barbosa De Melo Azedo Raposo, Miriam de Andrade Brandão e Eulámpio Dantas Segundo – Analisa o aumento de casos de HIV/AIDS após o desmonte da CNAIDS no governo Bolsonaro, utilizando



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

as teorias da biopolítica e necropolítica. Identifica os impactos da retirada de políticas públicas, especialmente entre a população parda.

Esperamos que esta edição inspire docentes, pesquisadores, estudantes e demais leitores a se engajarem, com coragem e sensibilidade, no esforço coletivo de reinventar a educação como instrumento de emancipação e transformação social.

Boa leitura!

Coronel Vivida, 18 de julho de 2025

Dr. Daniel Salésio Vandresen

Editor-Adjunto



EDITORIAL

EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA – Um Elo Indissociável para a Qualidade do Ensino¹

Dr. Sergio Fernando Maciel Corrêa²

A presente edição da *Revista IF-Sophia*, com o tema Educação e Democracia é um convite para refletirmos sobre questões existenciais a esse respeito com perguntas elementares como as seguintes: “De onde viemos?” “Onde estamos?” e “Para onde vamos?”

De início, temos que a história da educação pública brasileira está profundamente entrelaçada com o processo de construção e crises da democracia. Desde as primeiras reformas educacionais do século XX até os dias atuais, a educação tem sido ao mesmo tempo reflexo e instrumento da democratização do país. No entanto, como evidencia o estudo de Marisa e Mariluce Bittar (2012), o avanço quantitativo da escola pública não foi acompanhado por um compromisso estrutural com a qualidade e a equidade, produzindo uma democracia fragilizada e desigual.

A partir da década de 1930, com a ascensão de Getúlio Vargas, inicia-se a organização de um sistema público de ensino enquanto estratégia de desenvolvimento nacional. Mesmo assim, prevaleceram políticas seletivas, voltadas para a elite, e uma estrutura educacional marcada pela exclusão das maiorias populares. A *Reforma Francisco Campos* e, mais tarde, a *Reforma Capanema*, institucionalizaram um ensino dualista e elitista. Em paralelo, iniciativas progressistas, como o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* e os esforços de Paulo Freire, buscaram estabelecer uma escola pública democrática, crítica e libertadora.

¹ Esse editorial foi elaborado a partir do seguinte referencial teórico:

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. *Acta Scientiarum. Education*. 2012, vol.34, n° 02, pp.157-168.

PARO, Vitor Henrique. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 13, n° 1, 2000, pp. 23-38.

² Pós-Doutor em Filosofia e professor da carreira EBTT no departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFC-Videira, SC. E-mail: fer.ser29@gmail.com



Durante a ditadura militar (1964-1985), houve inegável expansão do acesso à escola. No entanto, tratou-se de um crescimento baseado na massificação, sem o necessário investimento na qualidade do ensino. O modelo tecnocrático e autoritário aprofundou as desigualdades, favorecendo uma educação voltada ao atendimento das exigências produtivas do regime, e não à formação cidadã.

Com a redemocratização e a Constituição de 1988, o direito à educação básica gratuita e obrigatória foi finalmente reconhecido como um dever do Estado. Ainda assim, os anos 1990 marcaram a introdução de políticas neoliberais que intensificaram a privatização da educação superior e precarizaram a escola pública. Avaliações internacionais e relatórios técnicos apontaram a baixa qualidade da educação oferecida, revelando que a promessa constitucional ainda estava longe de ser cumprida.

Dessa breve genealogia histórica decorre que a busca pela qualidade na educação pública tem sido um tema central e, por vezes, controverso, nas últimas décadas do Brasil e é o *locus* onde estamos. Frequentemente, essa discussão se limita a aspectos quantificáveis, como resultados em provas e exames convencionais, negligenciando uma dimensão fundamental: a educação para a democracia. Partimos do princípio que não se pode conceber uma educação de qualidade sem uma afirmação radical de sua função na formação para a democracia, considerando-a como um componente indispensável para o desenvolvimento pessoal, a convivência social e a definição de políticas que norteiem os rumos da educação brasileira.

A democracia, entendida como mediação para a construção e o exercício da liberdade social, transcende a mera aquisição de informações para fazer a melhor escolha em momentos eleitorais. Ela exige a apropriação, criação e análise crítica de valores, crenças, posturas e comportamentos que capacitem o indivíduo a uma participação ativa na esfera pública. É paradoxal que, diante dos graves problemas sociais da atualidade – como injustiça, violência, disseminação de informação falsas, posturas anticientíficas –, a escola resista em propiciar uma formação democrática que encoraje a cidadania ativa e a construção de uma sociedade que propicie qualidade de convivência e participação aos seus cidadãos.

De acordo com Paro (2000), o conceito de qualidade da educação deve, portanto, ir além da mera transmissão de conteúdos curriculares. A educação é um processo de atualização histórico-cultural que envolve dimensões individuais e sociais, visando



tanto ao bem-estar pessoal quanto à convivência social plena. Há um certo consenso entre aqueles que pensam a educação de modo crítico de que a omissão da escola na formação ética e política, aliada a um currículo excessivamente informativo, contribui para a apatia e a falta de engajamento dos cidadãos.

Aos termos um norte que nos direciona – a educação para a democracia – que seja efetivo, é crucial considerar a concretude das práticas escolares. As políticas educacionais precisam levar em conta a opinião e a disposição dos profissionais da educação, dos estudantes, dos pais e responsáveis e dos trabalhadores terceirizados, pois a adesão desses agentes aos objetivos é determinante para a qualidade dos resultados. Além disso, segundo Paro (2000) a estrutura didática e administrativa da escola não é neutra; ela precisa ser concebida de forma coerente com os princípios democráticos para favorecer a condição de sujeito dos envolvidos e a realização dos fins ético-políticos. Gerir democraticamente estruturas antidemocráticas é um caminho para o fracasso.

Portanto, a educação de qualidade implica uma formação integral que prepara o indivíduo para o “viver bem” e para contribuir ativamente com a sociedade. Isso se alinha ao pensamento de Gramsci, que defendia que todo “cidadão” deveria ter condições de se tornar “governante”, não necessariamente em um cargo formal, mas sentindo sua vida integrada a um todo social, onde suas ações e opiniões são levadas em conta. Somente com uma educação que promova a capacidade de conhecer para melhor escolher, a formação moral baseada em valores republicanos e democráticos, e o desenvolvimento de hábitos de tolerância e cooperação, poderemos construir uma sociedade verdadeiramente democrática.

Desse modo, esta edição da *Revista IF-Sophia* oferece um rico material para aqueles que demonstram interesse em aprofundar o conhecimento, refletir sobre a própria prática e mantêm o apreço por reflexões desafiadoras para os processos educativos.

Uma excelente leitura!



Recebido em: 21/03/2025

Aprovado em: 06/06/2025

Publicado em: 18/07/2025

**DISCURSO E AGIR PROFESSORAL:
Uma Análise Foucaultiana da Objetivação do Sujeito Professor**

**PROFESSORIAL DISCOURSE AND ACTION:
A Foucauldian Analysis of the Objectification of the Teaching Subject**

**INSTRUISTADISKUSO KAJ AGO:
Foucault-a Analizo de la Objektivigo de la Instruista Subjekto**

Thaise Maria Armelin Elias³Marcelo Alberto Elias⁴**Resumo**

O ofício de ser professor, sobretudo no Brasil, envolve diferentes camadas, que sobrepostas constituem um profissional. Imerso em um cenário competitivo, assim como todas as outras profissões, esses sujeitos enfrentam desafios para inserção no mercado, valorização e ascensão financeira. No entanto, diferentemente da maioria das profissões, a profissão docente envolve por excelência a formação de novos sujeitos, e aqui encontra-se talvez o grande nó da relação com a sociedade. Alimentada por diferentes discursos acerca dos “professores”, é comum encontrarmos uma naturalização da figura do professor como um transgressor, um rebelde, ou seja, um alguém a ser combatido, enfrentado e silenciado. Nessa esteira, as relações de poder-saber emergem e tensionam a figura do professor, regulando e legitimando seus lugares quase que exclusivamente de transmissores de conteúdo e desqualificando a qualquer custo a possibilidade de um pensamento crítico na instituição escolar. Entre as diferentes formas dessa manutenção do controle sobre os professores, está a construção de uma subjetividade que seja vista pela sociedade como perigosa. Assim, a partir da perspectiva teórica-metodológica foucaultiana atravessada pelos conceitos de agir professoral, analisaremos a emergência do discurso do então presidente da câmara de vereadores de Pombal – PA, uma vez que ele afirma que o professor “não faz nada”. O material de análise é composto por sequências enunciativas materializadas no site Jornal da Paraíba, em que o presidente elegeu o professor enquanto objeto discursivo. Logo, daremos ênfase na construção do sujeito por meio do discurso e nas relações de poder que o envolvem.

³ Doutoranda e mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO). Professora de Língua Portuguesa – SEED-PR. E-mail: thaiseaelias@gmail.com

⁴ Doutor em Ensino de Ciências e Matemática (PECIM/Unicamp). Mestre em Biologia das Interações Orgânicas (PGB/UEM). Professor no Instituto Federal do Paraná (IFPR), Umuarama, PR - Brasil. E-mail: marcelo.elias@ifpr.edu.br



Palavras-chave: Arqueologia. Michel Foucault. Poder. Professor.

Abstract

The profession of being a teacher, especially in Brazil, involves different layers, which, when superimposed, constitute a professional. Immersed in a competitive scenario, like all other professions, these individuals face challenges in entering the market, gaining recognition and financial advancement. However, unlike most professions, the teaching profession involves, par excellence, the formation of new individuals, and this is perhaps the major problem in the relationship with society. Fueled by different discourses about “teachers”, it is common to find a naturalization of the figure of the teacher as a transgressor, a rebel, that is, someone to be fought, confronted and silenced. In this context, power-knowledge relations emerge and put pressure on the figure of the teacher, regulating and legitimizing their roles almost exclusively as transmitters of content and disqualifying at all costs the possibility of critical thinking in the school institution. Among the different ways in which this control over teachers is maintained is the construction of a subjectivity that is seen by society as dangerous. Thus, from the Foucaultian theoretical-methodological perspective permeated by the concepts of teacher action, we analyze the emergence of the discourse of the then president of the Pombal City Council – PA, since he states that the teacher “does nothing”. The material for analysis is composed of enunciative sequences materialized on the Jornal da Paraíba website, in which the president elected the teacher as a discursive object. Therefore, we emphasize the construction of the subject through discourse and the power relations that involve it.

Keywords: Archaeology. Michel Foucault. Power. Teacher.

Resumo

La ofico esti instruisto, precipe en Brazilo, implikas diversajn tavolojn, kiuj supermetitaj konsistigas profesiulon. Enmersiĝinta en konkurenciva scenaro, same kiel ĉiuj aliaj profesioj, tiuj subjektoj alfrontas defiojn por eniro en la merkaton, valorigo kaj financa pliiĝo. Tamen, male al la plejparto de profesioj, la instruista profesio ĉefe implikas la formadon de novaj subjektoj, kaj ĉi tie eble troviĝas la granda nodo de la rilato kun la socio. Nutrita de diversaj diskursoj pri la “instruistoj”, estas komuna trovi naturigon de la figuro de la instruisto kiel transgresanto, ribelanto, aŭ en aliaj vortoj, iu, kiu devas esti kontraŭbatalita, alfrontita kaj silentigita. En tiu kunteksto, la rilatoj de povo-scio aperas kaj tensias la figuron de la instruisto, reguligante kaj legitimante siajn lokojn preskaŭ ekskluzive kiel transdonantoj de enhavo kaj malaltigante je ajna kosto la eblecon de kritika pensado en la lerneja institucio. Inter la diversaj formoj de tiu konservado de kontrolo super la instruistoj, estas la konstruado de subjektiveco, kiu estas vidita de la socio kiel danĝera. Tiel, el la teoretika-metodologia perspektivo foucaultiana, transirita de la konceptoj de instruista agado, ni analizos la aperon de la diskurso de la tiam prezidento de la konsilio de la urbestro de Pombal – PA, ĉar li asertas, ke la instruisto “nenion faras”. La materialo de analizo konsistas el enunciativaj sekvencoj materialigitaj en la retejo Jornal da Paraíba, kie la prezidanto elektis la profesoron kiel diskursan objekton. Tial, ni emfazos la konstruadon de la subjekto per la diskurso kaj la povorilatoj kiuj ĝin ĉirkaŭas.

Ŝlosilvortoj: Arkeologio. Michel Foucault. Povo. Profesoro.



INTRODUÇÃO

Recentemente, diferentes meios de comunicação se ocuparam em dar destaque ao que chamaram de apagão docente, ou seja, existem estudos indicando uma tendência de diminuição do interesse de adolescentes e jovens em seguir a profissão. Tal fato já havia sido publicado por Esquinsani (2018); Bego e Ferrari (2018); Sobrinho e Esquinsani (2024). Contudo, chama a atenção os aspectos sócio-históricos que atravessam essa desvalorização do ofício de ser professor, entre eles se destacam a moral, o capital e o emocional.

Dias (2018), seguindo a perspectiva de Michel Foucault, afirma que a produção de subjetividade dos professores atravessa as noções de formação, vida e resistência. Nesse sentido, é preciso pensar o espaço formativo de professores para além da sala de aula, ou seja, na sociedade. E nesse lugar onde a vida acontece, professores constituem subjetividades.

Produção de subjetividade e dessubjetivação, como propõe Foucault, entram como uma variante de um caminho possível à ânsia de um sujeito e um mundo dados previamente que se dão a conhecer. A profusão desta noção exige que se percorram suas experiências para compreender seus distintos modos de funcionar. Por isto é importante dizer, de início, que produção de subjetividade não é um termo a mais para designar o mesmo que sujeito, eu, consciência, identidade, personalidade, termos muito usuais no cotidiano pedagógico que insistem em manter o sujeito em seu lugar dado e determinado previamente (Dias, 2018, p. 417).

Assim, ao olharmos para o desinteresse dos estudantes frente a profissão docente, é preciso interseccionar essa realidade com as diferentes subjetivações acerca do ofício docente. Dito de outra forma, é preciso escavar para poder ter uma visão mais aprofundada do que se passa. Assim nossas reflexões serão instrumentalizadas a partir da caixa de ferramentas disponibilizadas por Foucault (2014) para se analisar discurso e transitarão na interface discurso - escola – professor – sociedade.

ESCOLA, CONTROLE E OFÍCIO DO PROFESSOR

A instituição escolar, ou popularmente conhecida como escola, é apresentada nos dias de hoje por muitos educadores chamados de “ativistas” como um espaço potencial de reflexão, autonomia, descoberta e de construção de cidadãos críticos.



Porém, esse olhar sobre a escola não é único, sobre ela estão outros olhares, em especial o olhar do estado que, a partir dela, pode exercer seu poder político.

A partir dessa relação escola e poder político, podemos nos aproximar desse espaço em especial e refletir sobre a disciplina. Para Foucault (1991), a disciplina fabrica corpos submissos e dóceis, é claro que esse objetivo estava centrado na função da escola que historicamente visava à formação de trabalhadores. Assim, é possível compreender essa necessidade de uma formação tão centrada na disciplina, na regulação dos corpos e no controle do tempo.

Essa instituição vai ficando para trás, ao menos historicamente, porém seus construtos disciplinares permanecem até os dias de hoje muito vivos no espaço educacional em uma sociedade dita pós-moderna. Não precisamos de muito esforço, basta ir a uma escola e veremos uniformes, aulas reguladas por horários, regras bem estabelecidas nos contratos pedagógicos entre outros tantos construtos.

Ancorados, nos escritos de Foucault (1991), poderíamos sugerir que a escola está atravessada por essa enunciação de um “lugar de ordem”, assim para manter ou estabelecer a ordem é necessária a disciplina. Disciplina essa que: promove controle dos espaços, vigilância contínua, organização do tempo e produção do saber e seu registro. Nessa direção, a sociedade do controle surge como uma vigilância geral distribuída pelos corpos e cérebros a partir de diferentes formas: estatísticas, câmeras, programas de reeducação alimentar, instrumentos de monitoração do bem-estar entre outros (Deleuze, 1992).

É nesse lugar que professores e professoras exercem o seu ofício. Seguindo as ideias de Foucault (1991), esses sujeitos introduzidos dentro dessa instituição deveriam colaborar com a manutenção da ordem. No entanto, muitos passam a desobedecer a essa discursividade, tornando-se, assim, um mal a ser combatido, enfrentado e silenciado.

Larrosa (2024, p. 26), afirma que o “ofício é inseparável do lugar onde é exercido”, assim, pensar a profissão docente em um cenário historicamente constituído para a ordem, implica uma compreensão profunda da lógica da desobediência. Ou seja, promover aberturas para o pensar criticamente é desobedecer e gerar rupturas em uma estrutura institucionalizada para o estado. Nesse aspecto, o movimento intelectual de professores é visto como perigoso e deve ser desqualificado.



Contudo, mesmo em um contexto de enfrentamento, luta e resistência, a profissão docente segue em exercício muitas vezes metódico e até mesmo burocrático, ou seja, preparando, lendo, conversando, ouvindo, estudando e organizando (Larrosa, 2024).

O AGIR PROFESSORAL

Alinhado aos pensamentos de Larrosa (2024), Gomes (2023), afirma que “o trabalho do/a professor/a é um tipo de agir que se configura de forma multifacetada, complexa, dinâmica, tendo em vista as diversas atividades e tarefas desenvolvidas/realizadas por ele/a” (Gomes, 2023, p.1). É evidente que tal trabalho envolve muito mais do que simplesmente criar condições para que o aluno aprenda, em sala de aula, o conteúdo relacionado a sua disciplina. Isto é, o agir professoral mobiliza uma série de atividades outras como planejamentos, reuniões, elaboração de projetos, correções de avaliações e trabalhos, leituras e estudos. Atividades estas que não são vistas e reconhecidas por uma grande parcela da sociedade, uma vez que enxergam apenas o trabalho do professor desenvolvido em sala de aula.

Além disso, o professor, para realizar o seu trabalho, mobiliza diferentes saberes os quais constituem seu repertório didático que pode ser entendido como “um conjunto de recursos diversificados – modelos, saberes, situações – sobre o qual um professor se apoia” (Cicurel, 2020, p. 150). Sendo assim, é imprescindível enxergar o agir professoral para além da sala de aula, visto que está enredado por relações sociais, pelo contexto histórico e por um sistema educacional que demanda o envolvimento físico, cognitivo, linguageiro e afetivo do professor (Gomes, 2023).

Nesse contexto, o agir professoral, conforme aponta-nos Gomes (2023), pode ser visto como ilimitado, configurando-se a partir de quatro dimensões pela perspectiva da teoria Interacionista Sociodiscursiva. O trabalho prescrito é a primeira delas, dado que o trabalho do professor é direcionado por órgãos governamentais. A segunda é o trabalho real o qual é realmente desenvolvido em sala de aula, partindo de um agir professoral e de um repertório didático. A terceira dimensão é aquela que permite relacionar o planejamento e a prática do professor, isto é, o trabalho representado. E, por último, o trabalho interpretativo que permite a análise do docente por um outro professor.



Destarte, o ser professor hoje é um ser plural, múltiplo, muitas vezes integral, pois o trabalho desse profissional não começa e nem termina na sala de aula, mas depreende estudo, preparo, novas metodologias, estratégias, um olhar sobre si, a fim de construir, desconstruir, reconstruir, uma vez que está diante de diferentes turmas que comportam diferentes alunos, com contextos variados e que aprendem de formas e em tempos díspares.

Assim, com base nessa complexidade do agir professoral, pretende-se, à luz dos Estudos Discursivos Foucaultianos, fazer uma análise do discurso do presidente da câmara dos vereadores de Pombal – PA, Marcos Bandeira, dado que o filósofo Michel Foucault, um dos maiores intelectuais do século XX, nos forneceu um arcabouço teórico-metodológico pertinente para se analisar discurso, buscando sempre questionar o porquê de certo enunciado e de nenhum outro em seu lugar. Em outras palavras, Foucault (2014), ao tomar o discurso como objeto de suas análises, propôs o método arqueológico, ou seja, baseado no trabalho de um arqueólogo, convidou-nos a olhar além das evidências, a fim de encontrar os nós que envolvem o discurso. Nas palavras do próprio filósofo

Eu me dei como objeto uma análise do discurso, fora de qualquer ponto de vista. Meu programa se fundamenta nos métodos da linguística. A noção de estrutura não tem nenhum sentido para mim. O que me interessa, no problema do discurso, é o fato de que alguém disse alguma coisa em um dado momento. Isto é o que eu chamo de acontecimento. Para mim, trata-se de considerar o discurso como uma série de acontecimentos, de estabelecer e descrever as relações que esses acontecimentos – que podemos chamar de acontecimentos discursivos – mantêm com outros acontecimentos que pertencem ao sistema econômico, ou ao campo político, ou às instituições. (...) O fato de eu considerar o discurso como uma série de acontecimentos nos situa automaticamente na dimensão da história (...) Se faço isso é com o objetivo de saber o que somos hoje. Somos inextricavelmente ligados aos acontecimentos discursivos. Em um certo sentido, não somos nada além do que aquilo que foi dito, há séculos, meses, semanas (Foucault, 2006, p. 255).

Nessa linha de análise, importa a relação indissociável entre língua, sujeito e história, notadamente, o fato de que, na trama dessa relação, enredam-se saberes e efeitos de poder que são (re)produtores de discursos. Dito de outra forma, é uma análise que nos convida “à construção de objetos discursivos numa tríplice tensão entre a sistematicidade da linguagem, da historicidade e da produção de subjetividades” (Gregolin, 2016, p. 120).



PROFESSOR NÃO FAZ NADA? UM OLHAR ARQUEOLÓGICO

Face às questões do agir professoral e foucaultianas esboçadas acima, interessa-nos a emergência do discurso do presidente da Câmara de vereadores de Pombal – PA, Marcos Bandeira, veiculado na internet, no dia 14/09/2023, em que ele ironizou e diminuiu o trabalho dos professores, comparando-o com as horas de trabalho dos enfermeiros, enquanto ele ganha R\$ 11 mil para trabalhar duas vezes por semana.

Dessa forma, apresentamos a seguir uma sequência enunciativa (SE) retirada do site Jornal da Paraíba a qual cabe um olhar arqueológico, isto é, um olhar que se volta para a irrupção, para a dispersão e para a singularidade desse acontecimento. Um olhar que não busca interpretar o discurso, mas sim “fazer uma história dos objetos discursivos que não os enterre na profundidade comum de um solo originário, mas que se desenvolva o nexos das regularidades que regem sua dispersão (Foucault, 2014, p. 58), mesmo sabendo da impossibilidade de esgotar seus sentidos.

SE 1: “Olha, na educação é 40 horas. Isso aí eu falo porque sou professor. Aí sabe quanto trabalha? 30. Vinte e cinco. Mais... Vinte e cinco. Mais cinco de planejamento, mais cinco de correção de prova. Resumindo, nada. Só trabalha vinte e cinco” (Marcos Bandeira).

Diante dessa sequência, Foucault (2014), convida-nos a problematizá-la, a olhar para esse enunciado como sendo não oculto, pois foi pronunciado por alguém e, ao mesmo tempo, não visível, uma vez que, por ser tão claro, acaba escondendo relações de saber, poder e verdade.

Ora, Foucault na sua célebre obra “A ordem do discurso” (1996), afirma que o discurso está na ordem das leis, sendo organizado e controlado dentro de qualquer sociedade, ou seja, não se pode falar de qualquer coisa, em qualquer circunstância. Não se tem o direito de dizer tudo, é preciso seguir regras. Sendo assim, se esse presidente da Câmara ousou minimizar e blasfemar contra o trabalho do professor é porque ele se encontra em uma posição de poder que o levou a transgredir essa ordem do discurso. Lembrando que, para o filósofo, “o poder é algo que funciona através do discurso,



porque o discurso é, ele mesmo, um elemento e um dispositivo estratégico de relações de poder” (Foucault, 2003, p. 253).

Logo, um discurso que acaba por produzir efeitos de verdade a respeito do trabalho do professor, levando uma sociedade a acreditar que realmente o professor não faz nada, uma vez que veio de alguém que se encontra em uma posição superior. Assim dizendo, pela ótica foucaultiana, é impossível pensar no sujeito desvinculado de relações de poder, pois “o poder está em toda parte” (Autor, 2020, p. 101).

Assim, deparamo-nos com um sujeito professor sendo construído por meio do discurso, ou melhor, por alguém que também se diz professor, mas que não compreendeu ainda a complexidade e a pluralidade do agir professoral, haja vista que engessou o professor somente à sala de aula. E ainda, que não visualiza o professor como um ser integral, que planeja, que estuda, que busca novas metodologias, que inventa e reinventa-se, que constrói e reconstrói, buscando fazer a diferença na vida dos alunos e na sociedade. Conseqüentemente, apresenta uma visão e um discurso limitado do que é ser professor, mas que ainda circula em nosso meio, pois encontra ouvintes que são coniventes com essas ideias, isto é, que pertencem a mesma formação discursiva, visto que apresentam uma regularidade de enunciados dentro de um sistema enunciativo.

Ainda, partindo da premissa foucaultiana de que um enunciado sempre atualiza outro enunciado, a seqüência enunciativa acima, particularizada nesse ensaio, acontece em meio a discursos que estabelecem possibilidades indefinidas de serem repetidos, parafraseados, comentados porque “estão na origem de certo número de atos novos de fala que os retomam, os transformam ou falam deles [...] discursos que, indefinidamente, para além de sua formulação, são ditos, permanecem ditos e estão ainda por dizer” (Foucault, 2014, p. 22). Em outras palavras, a existência histórica do enunciado em questão enlaça-se a outros enunciados que também colocam a figura do professor em uma posição de conforto, de comodismo, de quem trabalha pouco, que tira férias duas vezes por ano e, por isso, inferior as outras profissões.

Diante disso, tem-se um sujeito como efeito da objetivação, recortado discursivamente, disciplinado, classificado ou, até separado. Assim dizendo, um sujeito objetivado por meio do discurso e, conseqüentemente, transformado em objeto do



conhecimento por alguém que também é professor, mas que desconsidera a complexidade desse ser, revelando uma sociedade que ainda não conhece e reconhece o verdadeiro trabalho do professor, que não o valoriza, colocando-o bem abaixo das outras profissões e, que ainda, não tem a educação como prioridade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da sequência enunciativa acima evidencia um sujeito enquanto efeito do discurso e construído em meio às relações de poder, uma vez que “não somos nada além do que aquilo que foi dito, há séculos, meses, semanas” (Autor, 2003, p. 255-256).

Assim, ao questionarmos, arqueologicamente, o porquê desse enunciado, proferido por Marcos Bandeira, e de nenhum outro em seu lugar, percebemos o quanto o sujeito professor ainda é visto somente como agente em sala de aula, desvinculado de suas outras inúmeras atividades. Em outras palavras, um enunciado que faz perpetuar o estigma de que o professor não faz nada, desmerecendo seus esforços por uma sociedade em que o conhecimento é construído por meio dele, envolvendo uma rede de saberes.

Ainda, há a necessidade de atacar o trabalho do professor, pois teme-se o poder deste, uma vez que o conhecimento, mediado por ele, abre portas e mentes, fazendo-as capazes de transformar sua realidade.

REFERÊNCIAS

BEGO, Amadeu Moura; FERRARI, Tarso Bortolussi. POR QUE ESCOLHI FAZER UM CURSO DE LICENCIATURA? PERFIL E MOTIVAÇÃO DOS INGRESSANTES DA UNESP. **Quim. Nova**, São Paulo, v. 41, n. 4, p. 457-467, 2018.

<http://dx.doi.org/10.21577/0100-4042.20170159>

CIRUREL, Fracine. **As interações no ensino das línguas. Agir professoral e práticas de sala de aula**. Tradução: Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, Larissa Maria Ferreira da Silva Rodrigues, Antônio Felipe Aragão dos Santos. - Fortaleza: Parole, 2020.

DELEUZE, G. Um retrato de Foucault. In: **Conversações 1972-1990**. São Paulo: Ed. 34, 1992a, p. 127-147.

DIAS, Rosimere de Oliveira. Vida e resistência: formar professores pode ser produção de subjetividade? **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, n. 3, p. 415-426, jul/set. 2014. <https://doi.org/10.1590/1413-73722233705>



ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; ESQUINSANI, Valdocir Antonio. O ‘APAGÃO’ DOCENTE: LICENCIATURAS EM FOCO. **Contrapontos**, Florianópolis, v. 18, n. 3, p. 258-269, jul. 2018. Disponível em <http://educ.a.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-71142018000300258&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 28 jan. 2025.
<https://doi.org/10.14210/contrapontos.v18n3.p258-269>

GOMES, Rosivaldo. Repertório didático, agir professoral e agentividade: representações de professoras na planificação de um dispositivo didático para o ensino de Língua Portuguesa. In GOMES, Rosivaldo. (Colaboradores). **Formação docente, educação linguística e práticas de ensino**. Campinas, São Paulo. 2023.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: A vontade de saber**. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 10º ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. Trad. Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Diálogos sobre o poder. Ditos e escritos. Estratégias, Poder-Saber**. MOTTA, Manoel de Barros da (Org.). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. V.4.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir. Nascimento da Prisão**. Rio de Janeiro: Vozes, 1991.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso. Aula inaugural no Collège de France. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola: 1996.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. Michel Foucault: Uma teoria crítica que entrelaça o discurso, a verdade e a subjetividade. In. **Um mapa da crítica nos estudos da linguagem e do discurso**. FERREIRA, Ruberval e RAJAGOPALAN, Kanavilil (Org.). São Paulo: Pontes, 2016.

LORROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. Tradução Cristina Antunes. 1ª ed. Belo Horizonte: Autheintica, 2024.

PRESIDENTE DE CÂMARA DE VEREADORES DIZ QUE PROFESSORES NÃO TRABALHAM “NADA”. **Jornal da Paraíba**, 14 de set. 2023. Disponível em: <https://jornaldaparaiba.com.br/politica/conversa-politica/camara-pomba1-presidente-critica-professores/>. Acesso em 16 out. 2023.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

SOBRINHO, Sidinei Cruz; ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. O ‘apagão’ docente: quem educará as novas gerações? who will educate the new generations?. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. e6608192, 2024. DOI: 10.14244/reveduc.v18i1.6608. Disponível em: <https://reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6608> Acesso em: 29 jan. 2025.



Recebido em: 15/05/2025

Aprovado em: 04/07/2025

Publicado em: 18/07/2025

LA LITERATURA COMO UN JARDÍN DONDE FLORECE LA DEMOCRACIA: un encuentro con los ecos oraculares de la brujería⁵

LITERATURE AS A GARDEN WHERE DEMOCRACY FLOURISHES: an encounter with the oracular echoes of witchcraft

LITERATURO KIEL ĜARDENO KIE DEMOKRATIO PROSPERAS: renkonto kun la orakolaj eĥoj de sorĉado

Claudia Arcila Rojas⁶Bryan Steven Londoño Jiménez⁷David Esteven Sepúlveda Gulfo⁸

Resumen

Este artículo analiza, desde una perspectiva hermenéutica, la experiencia formativa del Semillero en Literatura y Brujería. En este espacio pedagógico, la literatura se reconoce como territorio sociocultural enriquecido por el sentido estético del lenguaje en diálogo con saberes ancestrales y filosóficos. La investigación examina tanto las narrativas oraculares emergentes del encuentro entre literatura y brujería, como su relación con los pensamientos decoloniales y sistemas simbólicos que replantean las prácticas pedagógicas convencionales. Desde este enfoque, la palabra se concibe como semilla que, en el territorio literario, inicia un recorrido por las profundidades dialécticas de la narrativa hasta manifestarse en la imagen de un jardín donde florecen prácticas formativas vinculadas al cuidado, la memoria y el cultivo de la vida. Se interpreta el ritual oracular de la brujería a través de la experiencia literaria como un tejido de significados que incorpora expresiones vitales históricamente marginadas. Esta travesía educativa invita a experiencias de aprendizaje basadas en la alteridad, proponiendo que solo desde el reconocimiento auténtico de la otredad es posible construir un mundo democráticamente habitable. Así, en un horizonte de pluralidades educativas, esta experiencia se propone afirmar que investigar también implica sembrar, cuidar y abrir

⁵ Este artículo se deriva del proyecto investigativo: *Territorios oraculares: narrativas literarias y prácticas hermenéuticas en el horizonte de la brujería*, del semillero de investigación: Literatura y Brujería del Tecnológico de Antioquia IU, en vínculo con el semillero en Pensamiento Narrativo de la UdeA. Grupo de investigación: Somos Palabra: Formación y Contextos.

⁶ Doctora en Filosofía y docente investigadora de la Universidad de Antioquia e Tecnológico de Antioquia I.U. - Colombia; perteneciente al grupo de investigación "Somos palabra". E-mail: claudia.arcila@udea.edu.co

⁷ Profesor de cátedra del Tecnológico de Antioquia IU. E-mail: bryan.londono@tdea.edu.co

⁸ Estudiante. E-mail: david.sepulveda96@correo.tdea.edu.co



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

espacios para que lo invisibilizado emerja como forma de resistencia y reconstrucción poética de la realidad.

Palabras clave: Pedagogía simbólica. Literatura. Brujería. Saberes oraculares. Epistemologías decoloniales. Lenguaje como territorio.

Abstract

This article examines, from a hermeneutic perspective, the formative experience of the Literature and Witchcraft Research Group. In this pedagogical space, literature is understood as a sociocultural domain enriched by the aesthetic dimension of language, engaging in dialogue with ancestral and philosophical knowledge. This perspective goes beyond the oracular narratives that emerge from the intersection of literature and witchcraft, exploring their relationship with decolonial thought and symbolic systems that challenge conventional pedagogical practices. Here, language is conceived as a seed that, within the literary domain, embarks on a journey through the dialectical depths of narrative, ultimately manifesting as a garden where educational practices related to care, memory, and the cultivation of life flourish. The oracular ritual of witchcraft is interpreted through the literary experience as a woven tapestry of meanings that integrates vital expressions historically marginalized. This educational journey promotes learning experiences grounded in alterity, suggesting that only through the authentic recognition of otherness can a democratically inhabitable world be constructed. Within this horizon of educational pluralism, this experience asserts that research also involves sowing, nurturing, and creating spaces for the invisible to emerge as a form of resistance and poetic reconstruction of reality.

Keywords: Symbolic Pedagogy. Literature. Witchcraft. Oracular Knowledge. Decolonial Epistemologies. Language as Territory.

Resumo

Ĉi tiu artikolo analizas, el hermeneŭtika perspektivo, la forman sperton de Semillero en Literaturo kaj Brujería. En ĉi tiu pedagogia spaco, literaturo estas agnoskita kiel socikultura teritorio riĉigita per la estetika sento de lingvo en dialogo kun praula kaj filozofia scio. El ĉi tiu perspektivo, krom la orakolaj rakontoj aperantaj el la renkonto inter literaturo kaj sorĉado, kiel ilia rilato kun malkoloniaj pensoj kaj simbolaj sistemoj, kiuj replantas konvencian pedagogian praktikon. El ĉi tiu aliro, la vorto estas konceptita kiel ŝajno, kiu, en la literatura teritorio, komencas vojaĝon tra la dialektikaj profundoj de la rakonto por manifestiĝi en la bildo de ĝardeno, kie prosperas formaj praktikoj ligitaj al zorgado, memoro kaj kultivado de la vivo. La orakola rito de sorĉado estas interpretata per literatura sperto kiel ŝtofo de signifoj, kiu enkorpiĝas historie marginigitajn esencajn esprimojn. Ĉi tiu eduka vojaĝo invitas lernajn spertojn bazitajn sur alieco, proponante ke nur el la aŭtentika rekono de malnovaj tempoj eblas konstrui demokratie loĝeblan mondon. Tial, ene de horizonto de edukaj plurecoj, ĉi tiu sperto proponas aserti ke esplori ankaŭ implicas memori, zorgi kaj malfermi spacojn por ke la nevidebla aperu kiel formo de rezisto kaj poezia rekonstruo de la realeco.

Ŝlosilvortoj: Simbola pedagogio. Literaturo. Brujería. Orakola scio. Malkoloniaj epistemologioj. Lingvo kiel teritorio.



INTRODUCCIÓN

La literatura, como jardín simbólico, cultiva en sus surcos las semillas de lo inacabado, lo interrumpido y lo silenciado. En este terreno fértil, germinan voces que han sido históricamente marginadas por los relatos hegemónicos, y entre ellas resuenan con particular fuerza los ecos oraculares de la brujería. Este artículo propone un recorrido por ese jardín narrativo donde la palabra escrita se transforma en conjuro, la metáfora en varita mágica, y el acto de leer en una forma de resistencia ontológica y pedagógica.

Así, el Semillero en Literatura y Brujería, no solo como una experiencia formativa y reflexiva que se inscribe en la encrucijada entre investigación, poética y pedagogía simbólica, que ha devenido en un taller donde se cultivan prácticas de lectura, escritura y conversación como rituales que permiten abrir la pregunta por el sentido, el saber y el ser, sino también como un taller de imaginación política donde lo ancestral y lo literario se fusionan, de manera artesanal, para cuestionar las jerarquías del saber vinculando, como señala Walsh (2017), “las pedagogías decoloniales son prácticas insurgentes de (re)existir” (p. 29).

La perspectiva hermenéutica que orienta esta investigación se fundamenta en una genealogía crítica que entrelaza la propuesta filosófica de María Zambrano con su razón poética en valoración de lo intuitivo y lo inacabado, el habitar poético del lenguaje planteado por Martín Heidegger para quien el lenguaje es morada del ser y no mero instrumento, la sabiduría artesanal de Richard Sennett que reivindica el conocimiento encarnado en el hacer, y los arquetipos femeninos salvajes recuperados por Pinkola Estés en *Mujeres que corren con los lobos*, todos estos referentes como textualidades que permiten recuperar las figuras que desafían la racionalidad patriarcal. El tratamiento de estas fuentes argumentativas, permiten reconocer que los saberes ancestrales, lejos de ser ajenos al proyecto decolonial, dialogan críticamente con él.

Tanto la reivindicación de Zambrano por lo marginalmente humano, como la crítica heideggeriana al instrumentalismo moderno, así como el llamado de Sennett a una ética del cuidado en el trabajo, y la recuperación estésiana de lo femenino salvaje, convergen con las epistemologías decoloniales que, como señala Walsh (2017) en clave pedagógica, son entendidas en una dimensión que trasciende las formas de existencia



hegemonía, lo cual resuena con la propuesta del Semillero, al ser un espacio que, bajo la experiencia del taller, piensa de manera sensible otras metáforas para habitar el mundo. Así, esta constelación teórica no solo cuestiona las jerarquías del conocimiento occidental, sino que abre espacio a literaturas no canónicas, voces encarnadas y sistemas simbólicos históricamente desplazados por el epistemicidio colonial.

En este sentido, la literatura se concibe como un territorio de semillas democráticas en las que convergen lenguas heridas, relatos fragmentados y memorias colectivas que buscan sanar, en suma, un espacio alfabético en el que se integran las voces múltiples y lenguajes fragmentados que encuentran refugio en la composición estética en la experiencia ritual para transformarse en expresiones vitales.

Desde esta perspectiva, la brujería emerge como un lenguaje de resistencia que, a través de lo simbólico, interroga las estructuras coloniales, sembrando alternativas para una democracia radicalmente inclusiva. En esta espacialidad vital, la escritura no se impone como técnica, sino que emerge como un acto contemplativo, una forma de vínculo con lo invisible, y una vía para interrogar los fundamentos epistémicos que han deslegitimado saberes ancestrales y femeninos, aquellos ligados a la intuición, al cuerpo, a la escucha y al misterio.

Bajo esta mirada, la brujería es leída no como superstición ni como folklore, sino como una tradición simbólica que, a través del conjuro, la metáfora y el rito, preserva una memoria de saberes vitales. Esta forma de conocimiento, inscrita en la vida cotidiana y en los imaginarios colectivos, representa un gesto de resistencia epistémica que interpela las estructuras normativas del saber moderno. Así, este trabajo es también un acto de restitución que invita a escuchar las voces ocultas, atender a sus susurros y entrever en sus silencios los contornos de otros sentidos de existencia. Se trata, así, de un viaje por las profundidades de los textos y los cuerpos, siguiendo la sutileza de la pluma hermenéutica para recordarnos que investigar también es conjurar, y que escribir constituye una manera de sembrar mundos posibles.

En virtud de lo anterior, se defiende la idea de una investigación donde el indagar; también es sembrar, cuidar y dejar germinar lo que ha sido negado. Investigar para hacer de la escritura un testimonio de los hallazgos oraculares, escribir es un gesto oracular que se afina con la ligereza de Hermes, esa pluma que, al rozar el lenguaje,



abre portales hacia lo invisible. Este artículo, como semilla sembrada en el jardín literario, busca ofrecer un tributo a las pedagogías del misterio y del cuidado, y una invitación a habitar la palabra como territorio en el que pueda florecer la democracia sensible del lenguaje compartido.

APERTURA DEL TEMA

La palabra como semilla: fundamentos hermenéuticos del preguntar

Preguntar es sembrar. Es poner la semilla en el lugar perfecto de la profundidad que hace posible el brote, pues hay niveles de la profundidad donde la pregunta se arriesga a la superficialidad de su manifestación reflexiva, o a la interioridad donde el silencio se aquieta en la estación de un afuera donde se habita el refugio de lo innombrable. Preguntar es sembrar para explorar el milagro de la flor (Zambrano, 2009) en la palabra de cuyos aromas y colores puede experimentarse el baile de la vida; el movimiento leve de la lozanía hacia el marchitamiento y de la fortaleza hacia su deterioro; el movimiento de la idea hacia sus posibilidades y de la causa hacia sus efectos; el movimiento de la noche al amanecer, de la oscuridad hacia la luz; de lo seco a lo húmedo, de la potencia al acto y a sus múltiples tonalidades esperando encontrar la palabra que cuenta el origen.

En esta originalidad vital donde la palabra es semilla en el acto de petición de un mensaje que se convierte en pregunta, se define el encuentro heráldico dentro de una didáctica de la palabra estética en viaje por la profundidad de un territorio que atesora el oráculo de la belleza. Así lo intuyó Zambrano cuando habló del pensamiento que nace de la profundidad sensible donde la semilla se anida en la literatura y se cultiva en la razón poética. Desde ese palpitar estético, la semilla brota como palabra hacia un gesto de escucha de lo que aún no tiene forma (Zambrano, 2009).

En esa apertura hacia lo inacabado, la palabra, al ser semilla, no se comprende como una definición ni como un resultado, sino como una posibilidad que transita fluidamente en un movimiento sin límites ni obstáculos; un viaje que recuerda la libertad de lo profundo como un elevamiento espiritual que nos conduce con la ligereza de la pluma (Vásquez, 2017), es decir, con el fundamento hermenéutico que trasciende todo lastre de colonialidad o avasallamiento reflexivo; es el viaje por el afuera de una



interioridad que no le teme a la sombra como duplicidad humana que logra escuchar la palabra contenida (Foucault, 1987).

Esta perspectiva, radicalmente distinta del conocimiento cerrado o clausurado, sostiene la experiencia formativa del Semillero en Literatura y Brujería, donde el preguntar no busca dominar o colonizar con el hallazgo y la imposición de una respuesta, sino habitar los sentidos que se disponen al maravilloso riesgo de la travesía reflexiva.

Heidegger también nos recuerda que el lenguaje, al ser la casa del ser, no pasa por la idea de ser un instrumento para nombrar el mundo, sino el hogar en el que moramos junto a lo que nos constituye; la casa en la que podemos permanecer con la puerta abierta para que la vida no sea condenada a una imagen caricaturizada por la idea de la permanencia (Heidegger, 2009). En esta casa expuesta a la permanente renovación como tautología dialéctica, las palabras no se imponen, se reciben, se cuidan, se cultivan. De ahí que este semillero haya elegido trabajar con la imagen del taller, no como un espacio técnico, sino como una forma de artesanía interior. Siguiendo a Sennett (2019), el trabajo artesanal es aquel que se realiza con atención amorosa al proceso, que no separa la mente de la mano ni la idea de la materia (p. 21). La figura del maestro artesano, entonces, encarna un saber que se comparte y se comunica no por imposición, sino por presencia, por gesto, por ejemplo y convicción.

En este precedente, la figura de Hermes, el mensajero ligero de sandalias aladas deviene estrategia hermenéutica. Su pluma no pesa, pero deja huella; su palabra no sentencia, pero transforma. La escritura, así entendida, no es un acto de cierre, sino de apertura. Escribir desde este símbolo en la ligereza de la pluma (Vásquez, 2017) que es capaz de moverse por el camino escarpado, brumoso y sombrío, significa asumir la brujería, lejos de su impronta colonial de maldad y perjuicio, desde la magia literaria que permite entrar en el territorio simbólico donde el lenguaje conjura en lugar de definir, y donde la escoba, como la varita mágica y demás alegorías que funcionan como tecnologías ancestrales, son despliegues artesanales y simbólicos de esa pluma que devine como palabra del afuera dentro de la intimidad del bosque y sus más enigmáticas manifestaciones.



Así, la pluma como genealogía de la escoba y la varita mágica, así como emblema del soplo, del canto, del conjuro, del susurro y demás evocaciones ceremoniales, no es solo una materialidad en expansión lingüística, es también un portal de los vuelos nocturnos que encuentran el horizonte del amanecer en medio de la noche y su paisaje de sombras. Contar estas travesías es evocar la magia del árbol, de la madera, es convertir en artesanía ese portal para que la diversidad lingüística acontezca en la escoba que limpia mientras vuela por el misterio de la búsqueda mística, y la varita que indica mediante conjugaciones de palabras remotas, sabias y encriptadas. No se trata de imaginarios folclóricos, sino dispositivos de desplazamiento epistemológico que ponen en diálogo los saberes y en retorno a su origen interrogativo. La escoba barre las certezas y la varita señala lo invisible. Ambas permiten, gracias al ritmo suave de la pluma, transitar otras formas de conocimiento, que además cuentan con una comprobada eficacia simbólica.

En este jardín de sentido, la literatura se vuelve acto de siembra epistemológica, en el cual no solamente reposa la palabra como posibilidad estética, sino también como memoria ética y vigencia política frente a lo que significa legal y legítimamente la experiencia espiritual y su libertad de rito. Por eso, como lo indica Lispector en *Cerca del corazón salvaje*, el lenguaje más potente no es el que más explica, sino el que se arriesga a sentir y volver a nombrar la libertad como un deseo por el tiempo y el espacio en la ritualidad de la pausa; un deseo arrojado a la eternidad y al vacío; un deseo que desborda los límites de lo decible para dar lugar a lo que apenas comienza a nacer (Lispector, 1977). En el semillero, esta alusión ha resonado como un llamado a escribir desde lo innombrado, desde el margen, las orillas, las grietas y las bifurcaciones, es decir, desde ese corazón salvaje donde florece la palabra que aún no ha sido domesticada ni rentabilizada por la sociedad del cansancio (Byung-Chul Han, 2012).

En este sentido, acariciar la palabra también supone el ritual sereno del taller para concebir la artesanía pedagógica y estética del cuidado; la imagen y su metáfora de guarida, de cueva, de hogar donde las palabras se calientan en la hoguera de la belleza y los saberes y sabores que se alojan en el paladar en experiencia de la palabra dulce.

En este rumbo, el Semillero en Literatura y Brujería ha tomado forma como un taller, no en su acepción utilitaria ni mecánica, sino como espacio ritual donde la



práctica investigativa se vuelve un acto de cuidado, escucha y presencia. En este taller, escribir no es una tarea técnica, sino una ceremonia; una forma de tejer sentido con hilos simbólicos y afectivos. El trabajo con las palabras no busca producir verdades, sino habitar preguntas, abrir grietas en el sentido, conjurar memorias que trascienden la linealidad académica tradicional.

Sennett, al reflexionar sobre el maestro artesano, nos ofrece una imagen preponderante, la del saber que se comunica a través del cuerpo, del ritmo, de la repetición amorosa que transforma tanto al objeto como a la subjetividad en experiencia (Sennett, 2009, p. 87). Este taller ha sido esa escena que hace de la actuación una manifestación donde el conocimiento no se inscribe en una fórmula o una técnica para investigar, sino que se cultiva como un viaje para evocar, un sendero pedagógico que dialoga con la didáctica de las manos sobre la tierra simbólica de la literatura; una didáctica literaria desde el sentir y pasar las páginas en un encuentro de líneas que se interpretan de manera mutua en un ejercicio viajero del leer y el escribir con los ojos atentos a los signos, con los cuerpos reunidos en la complicidad de la búsqueda.

La escoba y la varita mágica, artesanías evocadas en las sesiones del sembrero, no han sido tomadas como elementos decorativos, sino como símbolos de una episteme encarnada. La escoba, al barrer los márgenes, invita a limpiar los prejuicios, a desanudar los fundamentalismos, a hacer espacio para lo que ha sido marginado o desechado por la razón hegemónica. La varita, por su parte, señala y nombra, pero no desde la autoridad de la doctrina, sino desde la apertura del asombro, desde una pedagogía de la evocación donde la palabra mágica se encuentra con los saberes ocultos.

En este escenario de prácticas pedagógicas reivindicativas de la magia, la ligereza de la pluma ha sido un emblema: escribir no como quien sentencia, sino como quien deja marcas livianas, rastros que puedan ser seguidos o perdidos, pero que invitan siempre al movimiento (Vásquez, 2017). Esta ligereza no es superficialidad, sino profundidad que se niega a la rigidez. Es, como diría Zambrano, una forma de regreso a la casa del ser, un viaje a Las palabras del retorno (2009), al lenguaje como morada en la que el pensar y el sentir pueden abrazarse sin temor (p. 103).

El taller, así entendido, no forma subjetividades repetidoras de teorías, es una experiencia en las pluralidades educativas que invitan a cultivar sentido, a sembrar



símbolos; subjetividades tejedoras de diversidades lingüísticas integradas con la pretensión de recordar la universalidad de la libertad, la dignidad y la justicia. En su ritualidad compartida, este espacio ha devuelto al acto pedagógico su dimensión sagrada, su capacidad de convocar lo invisible, lo arcaico, lo porvenir. Aquí, la literatura ha sido brújula y hechizo, fuego y espejo, alimento y conjuro.

Brujería, símbolo y ethos de la imaginación

La brujería ha sido atravesada por el diseño de una semántica del pecado, la culpa, la acusación y el castigo. como una forma de colonizar los saberes de la naturaleza que han pasado, a la luz de este criterio de satanización, a una experiencia históricamente estigmatizada como herejía, desviación o amenaza. Sin embargo, desde una perspectiva genealógica, simbólica y pedagógica, puede leerse como una forma de conocimiento ancestral que entrelaza el cuerpo y el mundo a la manera de una textualidad simbólica de profunda carga epistémica, estética, ética y política. Su potencia no radica en el exotismo, sino en su capacidad para desafiar los marcos racionales hegemónicos, los binarismos civilizatorios y las taxonomías del saber moderno. En el semillero, la brujería ha sido acogida, en honor a su genealogía de conexión con la naturaleza, como una forma de imaginación radical, una que permite pensar, sentir y actuar desde otras coordenadas, una que devuelve al conocimiento su carácter encarnado, intuitivo y vinculado a la defensa de la vida.

Este entrelazamiento ha sido central en el Semillero en Literatura y Brujería, que ha indagado en la figura de la bruja no como caricatura folclórica ni como emblema de lo maligno, sino como símbolo de una subjetividad libre, erótica, pensante, cuidadora y transformadora. Siguiendo el gesto de Clarissa Pinkola (2022) en *Mujeres que corren con los lobos*, hemos leído a la bruja como una mujer que conoce el lenguaje de las raíces, que escucha los sueños, que descifra símbolos y los transforma en relatos. Una mujer que cultiva la palabra como medicina.

Desde esta perspectiva, el semillero ha explorado textos literarios y filosóficos en los que la figura de la bruja revela no un desvío de la razón, sino un retorno a otras formas de razón: a una racionalidad simbólica, relacional y afectiva. Brujería, en este sentido, alude a una nominación que trae la memoria de una poética del dolor desde la



acusación que expone al miedo a las subjetividades libres de los estereotipos que se imponen para la funcionalidad de sociedades dóciles. Por ello, indagar por la historia de la brujería supone el encuentro con una memoria para reivindicar las pedagogías de la intuición, la escucha, la comunión con los ritmos naturales y la apertura al misterio. No se trata de oponer razón y magia, sino de cuestionar la lógica binaria que ha separado cuerpo y mente, naturaleza y cultura, palabra y silencio.

En los encuentros del semillero, esta lectura se ha encarnado en prácticas como el tarot literario, las constelaciones simbólicas y los rituales de escritura. Estas no son dinámicas decorativas ni ejercicios de autoayuda, sino formas de reinscribir la imaginación en el corazón de la experiencia educativa. Al leer el tarot desde una postura literaria, por ejemplo, no buscamos adivinar el futuro, sino leer el presente como un texto abierto, como un campo de posibilidades que se despliega en símbolos y narrativas de profunda fertilidad pedagógica. Así, el arcano no es una figura esotérica cerrada, sino una metáfora viva que se deja interpretar y encarnar como subjetividad en travesía interrogativa.

A través de estas prácticas, el semillero ha propuesto una pedagogía del símbolo, una didáctica de la evocación y una ética de la imaginación. Ética, porque imaginar no es escapar del mundo, sino comprometerse con él desde otros lenguajes; desde la sensibilidad, la alteridad y la belleza. Imaginación no como huida, sino como potencia política, como gesto de libertad. La bruja, en esta perspectiva, no es solo un personaje literario, sino una figura filosófica, aquella que se atreve a pensar de otro modo, a sentir desde otras latitudes, a vivir en otras temporalidades. Por eso su cuerpo fue nombrado y perseguido como emisaria del inframundo, su palabra fue silenciada y su saber demonizado.

En el presente, al recuperar esta figura desde la literatura, reabrimos caminos de subjetivación donde el deseo, el conocimiento y la creatividad puedan articularse sin miedo. El semillero ha sido ese espacio de reexistencia simbólica; una guarida donde las palabras no se imputan, sino que se invocan; un caldero donde la experiencia académica se mezcla con el arte, el mito y la memoria. En cada sesión, al encender una vela o al elegir un texto, no pretendemos al acercamiento a rituales mágicos en el sentido tradicional, sino actos de atención, cuidado y escucha profunda: pedagogías silenciosas



que devuelven al lenguaje su capacidad de transformación. Así lo recuerda Freire (1970) cuando alude a la palabra compartida como un gesto democrático que puede llegar, en palabras de Butler (2006) a desestabilizar normatividades que pretenden configurar cuerpos y subjetividades.

Al tejer estos saberes con nuestras propias experiencias, hemos habitado otras formas de enunciación. Hemos escrito como quienes conjuran, hemos leído como quienes invocan, hemos pensado como quienes danzan con las sombras. Así, la brujería ha dejado de ser un concepto externo para convertirse en una práctica interior: un ethos, una forma de estar en el mundo con los sentidos desplegados, con el corazón atento, con la palabra encarnada.

En este territorio de indagación y experiencia, la inspiración acontece como un aliento femenino que moviliza el poder del instinto y la intuición. Con Mujeres que corren con los lobos, las sesiones del semillero han abierto un camino para recuperar las narrativas oraculares, los mitos, los cuentos y las prácticas de sanación que han sido históricamente silenciadas. Cada relato trabajado: desde los cuentos de la tradición oral hasta las reescrituras contemporáneas, ha permitido acceder a una cartografía de símbolos en la que las voces femeninas no son objetos pasivos de saber, sino portadoras de una sabiduría arcaica, intuitiva y de resistencia (Federici, 2020, p. 241).

La bruja aparece, entonces, como figura que interrumpe y transforma. No se adapta; transforma los sentidos y desborda los moldes. Su práctica, ligada a la naturaleza, a lo cíclico, a la palabra y al silencio, revela otra forma de comprender el ethos vital, no como ejercicio de actuación vertical, sino como cuidado del común, como alquimia relacional, como gesto del vínculo.

Este ethos vital encuentra un paralelo en figuras históricas como María de Nazareth quien, más allá de su representación religiosa institucionalizada, encarna un poder femenino silenciado que comunica, a través de su maternidad por fuera de los mandatos patriarcales y su cuerpo como un oráculo que trae el mensaje del amor incondicional, una travesía de fuga que la convierte en víctima de la espada que atravesó su alma y, con ello, en potadora de un significado que expone la violencia epistémica ejercida contra aquellos seres que, como las brujas, encarnan saberes vinculados a la naturaleza y, por ende, disruptivos (Federici, 2020). Esta historia,



reinterpretada místicamente, evidencia las maneras como se ha intentado suavizar el poder femenino, mediante el dogma y su permanencia en el tiempo. No obstante, también permanece su sentido como resistencia simbólica. En esta línea, las prácticas oraculares no son supersticiones, sino formas simbólicas de acceder a un saber que nace del entre, del umbral, del cruce entre mundos.

Desde una mirada decolonial, reivindicar estos saberes es también una forma de resistencia epistémica (Walsh, 2017), en tanto se encarna una lógica distinta de la del orden jerarquizante, acumulativo y separatista (Segato, 2018); se asume un tejido en el que se heredan y se susurran otras maneras de contemplar y consentir la vida. En ese susurro, la palabra adquiere su fuerza más radical, no la de la declaración, sino la del conjuro que, en la ligereza de la pluma, vuelve al soplo y a la sutileza del aliento (Anzaldúa, 2016).

Así, el semillero ha propiciado un espacio para la ética de la imaginación, un gesto que no se limita a representar el mundo, sino que lo reinventa simbólicamente. La literatura ha sido el territorio privilegiado para esa reinvención. A través de ella, las voces acalladas encuentran cauce, las lenguas marginadas encuentran resonancia, los paisajes nocturnos y sus prácticas de invocación de lo invisibilizado, encuentran formas de narrarse. En esas escenas, la palabra escrita se convierte en memoria de reparación y siembra.

Pluralidades educativas y lenguaje como territorio

En el Semillero en Literatura y Brujería, la relación con el lenguaje ha sido comprendida no como una habilidad instrumental, sino como una forma de habitar el mundo. Esta relación se materializa en prácticas como el rescate de figuras históricas marginadas dentro de un acto de reparación simbólica en el que cada palabra y cada metáfora ha sido una puerta hacia una geografía de sentidos que permite pensar el lenguaje estético como territorio, y no solo como código.

En este sentido, la experiencia formativa del semillero se ha inscrito en la apuesta por las pluralidades educativas y lingüísticas, reconociendo que no hay un solo camino para conocer, ni una sola lengua para decir la vida; es una travesía para integrar, para incluir lo que ha sido excluido, separado, estigmatizado, señalado, perseguido e



invisibilizado. De ahí que, el sentido colectivo que cuida de la semilla indique la reivindicación de la vida frente a la necropolítica que se concede la autoridad de decidir quién vive y quién muere (Mbembe, 2003).

La brujería, entonces, como figura simbólica, ha posibilitado un descentramiento epistémico. Nos ha llevado a escuchar las voces que han sido históricamente excluidas del canon: mujeres, pueblos originarios, comunidades afro, personas disidentes, narradoras marginales, lenguas desplazadas. En esta escucha, el lenguaje ha dejado de ser un medio para volverse un paisaje, un espacio por el que se camina, se recorre, se cuida y también se transforma la vida. Aquí, la propuesta de Bachelard sobre la poética del espacio (1958) se hace presente, como él lo plantea, el espacio no es solo un contexto físico, sino un mundo de imágenes, recuerdos y significados, un lugar donde los seres se encuentran con su propia posibilidad de ser. El lenguaje, entonces, se convierte en un puente para llegar y habitar esos espacios que evocan la memoria y la identidad en un sentido profundo y multifacético.

Desde esta perspectiva, la literatura se vuelve un jardín donde florecen las múltiples formas del decir. Como señala Bell Hooks, (1994) enseñar es un acto de libertad, y en ese acto la palabra es semilla de transformación. En los encuentros del semillero, esta enseñanza ha sido asumida como una práctica amorosa del cuidado, del reconocimiento mutuo, de la creación colectiva. El jardín no es una metáfora decorativa, sino una política del cuidado donde cada flor, cada palabra, cada silencio es cultivado en comunidad.

Así encarnado y expresado, la inclusión y la interculturalidad, lejos de ser consignas administrativas, se han vivenciado en las prácticas simbólicas del semillero como búsquedas ontológicas: ¿qué significa incluir una voz? ¿Cómo se habita una lengua sin colonizarla? ¿Cómo se reconoce lo otredad sin absorberla? En estas preguntas, el lenguaje se revela como un campo de tensiones y posibilidades, un territorio donde se juegan las disputas por el sentido y la existencia.

Lispector (1977), sugiere escuchar el rugido de la libertad como un mensaje cuyo sentido se desenvuelve del nudo de la invención y el derecho a fantasear. Esta verdad inventada es la que el semillero ha cultivado como una verdad poética, encarnada, mística, abierta. Una verdad que no clausura, sino que florece. Que no



domina, sino que acompaña. Que no representa, sino que revela. En esta dialéctica del florecimiento, no se entiende solamente el sentido metafórico de lo primaveral; lo que florece remite a una declaración política y espiritual. En el Semillero en Literatura y Brujería, la literatura ha sido ese espacio fértil donde se cultivan voces, se protegen fragilidades y se celebran los misterios del lenguaje. Como en los antiguos oráculos, las palabras han sido convocadas no para explicar el mundo de forma lineal, sino para escuchar lo que en él permanece oculto, velado o en susurro. Desde esta escucha oracular, el acto pedagógico se transforma en un rito de hospitalidad con lo incierto, con lo no dicho, con lo por venir.

La literatura, al igual que los jardines de Bachelard (1958), se convierte en un lugar de encuentro con lo inasible y lo misterioso, invitándonos a pensar el espacio como un lugar de descubrimiento personal, donde la imaginación puede florecer en su totalidad. El jardín, en este sentido, se convierte en un espacio de plasticidad vital para pensar la libertad de las ideas, los mundos posibles, y la capacidad del ser humano de habitar nuevas realidades a través del lenguaje.

De este acontecer de sentido, la democracia, entendida como pluralidad de mundos posibles y no como una formalidad normativa, se ha encarnado en el tejido literario del semillero. Leer ha sido escuchar en alteridad. Escribir ha sido abrirse a lo invisible. Pensar ha sido caminar en compañía. Esta forma de habitar el lenguaje nos devuelve a Heidegger cuando nos recuerda que el ser está en la casa del lenguaje, y que retornar a él es volver al origen, pero no un origen clausurado ni reducido, sino uno que se abre como una semilla a la pluralidad de la vida, desde lo pequeño, misterioso y lleno de potencia germinativa, hasta lo exuberante que, envuelto en ese misterio, revela su mensaje en el milagro del renacimiento,

En este sentido, la escoba y la varita mágica son emblemas de una epistemología esculpida desde la práctica en la lentitud del oficio, descubriendo que el saber no se impone, sino que se comparte y que la técnica es también alma, así como el taller es una forma de pensar con las manos y con el corazón. Por eso, la estrategia en la ligereza de la pluma ha encarnado esa pedagogía de Hermes como el dios del cruce, del enigma, del mensajero que no entrega respuestas, sino preguntas que abren mundos.



Las palabras, así entendidas, no son signos vacíos, sino umbrales desde los cuales se recomponen los relatos fragmentados, las genealogías perseguidas. La brujería, en esta mirada, no es un fetiche, sino una forma de resistencia simbólica, una mística del cuidado y una poética de lo común.

En este jardín democrático que es la literatura, florecen también las posibilidades de una pedagogía otra en la que incluye sin absorber, se escucha sin clasificar, se enseña sin domesticar. Las mujeres que corren con los lobos no huyen del bosque, sino que lo habitan; no temen a la noche, sino que la iluminan desde el adentro en encuentro con el afuera del amanecer. Así también ha sido el semillero, una travesía por lo inasible, lo misterioso, lo negado, lo que ha producido conocimiento desde la experiencia, la escritura y la acogida como política radical. De este modo, tanto María de Nazareth, desde un silencio maternal que desafía el dogma, así como Anacaona, desde la ceremonia ahogada en el fuego colonial, encarnan la lucha contra el feminicidio en persecución de los saberes que recuerdan la democracia sensible, la cual se construye cuando nos reconocemos en lo excluido.

En conclusión, este proceso formativo ha revelado que el acto de investigar no es un ejercicio técnico ni un requisito académico, sino una forma de preguntar por la vida. Que la literatura no solo se lee, sino que se cultiva. Que el lenguaje no es solo comunicación, sino casa, jardín y viaje. Que las pedagogías insurgentes y oraculares son necesarias para imaginar mundos donde todas las voces y, de manera relevante, las que fueron y han sido silenciadas, puedan florecer.

La literatura como jardín donde florece la democracia

Si la brujería evoca el poder simbólico de lo ancestral, la literatura nos permite cultivar ese símbolo en la tierra fértil de la palabra. En el Semillero en Literatura y Brujería, hemos comprendido la literatura como ese jardín donde se siembran metáforas, donde florecen imaginarios y donde se cuida, con esmero, el derecho a decir y a ser dicho. Este jardín no es un refugio de evasión, sino un espacio político, ético y estético en el que la democracia se encarna como experiencia sensible.

La metáfora del jardín, presente en la obra de Zambrano (2009) sugiere un orden no jerárquico, un entramado de relaciones donde cada voz tiene lugar, donde la



diferencia no es amenaza, sino riqueza. Así como el jardín requiere tiempo, atención, cuidado y escucha de los ritmos de la tierra, la democracia como práctica cultural exige apertura, conversación, memoria y deseo de comunidad. En este sentido, leer literatura y sembrar símbolos son gestos profundamente democráticos que invitan a la experiencia compartida del leer como un buscar y del escribir como un sembrar; un acto de restitución simbólica de voces silenciadas, de cuerpos negados, de genealogías olvidadas. Cada texto leído ha sido una pequeña insurrección contra el olvido, una semilla cultivada en el suelo fértil de la imaginación colectiva.

Pero más allá de los textos canónicos, ha sido en la escritura propia donde esta metáfora ha cobrado sentido profundo. Escribir y leer epístolas como un viajar por la eternidad en los ritmos de relatos de sanación, poemas rituales y memorias encarnadas. En ese gesto de narrarse en mismidad se encarna la otredad; se asume una identidad poética en subjetividad política, la cual no se agota en la estructura lingüística, sino que se expande en el símbolo, en el sueño, en la imagen, en al afuera de la contemplación y la intención de comprensión del adentro.

Por todo lo anterior, escribir es también un acto de hospitalidad, es abrir espacio en el lenguaje para la alteridad que transita la palabra y también el silencio de lo innombrado.

Desde esta perspectiva, el semillero no ha sido solo un espacio académico, sino, además, una comunidad simbólica, un jardín de palabras donde las voces florecen sin necesidad de uniformidad. Una política del símbolo que no impone, sino que invita; que no silencia, sino que escucha. Aquí la literatura no se enseña como contenido muerto, sino que se cultiva como práctica viva, como una forma de estar en el mundo. En este jardín, la democracia no se declama, se encarna en cada gesto de lectura, en cada silencio compartido, en cada historia que se ofrece como semilla para la travesía narrativa.

Apreciaciones de cierre

El exordio de la brujería, a través de la literatura, es un volver a los sonidos de antiguos oráculos donde se evoca el femenino de la bruja en un portal de palabras que la reconocen como mensajera, profeta, sanadora y subjetividad valiente. Recorrer, a través



de la literatura estas imágenes y semánticas femeninas, es también recuperar expresiones maternas que tejen el encuentro en la alteridad vital que invita a navegar por diferentes corrientes literarias del amor, tanto a la sabiduría como a las palabras; corrientes que invitan a descifrar la profundidad del bosque y su corazón salvaje entendido como locura (Colli, 1977)

En esta gestación acontece el brote de la flor; el misterio de la vida que había permanecido oculto en una energía sagrada que se mueve al interior de la tierra y entre los pliegues de un lenguaje místico y mágico que parece bendecir en las poéticas del conjuro. Este devenir de mensajes se expresa en la fertilidad simbólica como evocación oracular en impronta de voces que han sido silenciadas y pasan a ser restauradas en el taller de las metáforas, de cuyas artesanías, la palabra florece en una primavera democrática cultivada en la pedagogía del embrujo, en cuya semántica, la belleza resplandece y renueva los votos con la esperanza.

Sin duda, en el jardín literario ha florecido la democracia como un territorio que integra las diversidades y pone en sonoridad la pluralidad de voces y lenguas; es la cosecha en ceremonia de la paz al ser guiada por el gesto del diálogo; es la narración intercultural que desafía las fronteras y derriba los límites; cuestiona los dogmas y las plegarias binarias y divisionistas; es la reivindicación del amor, donde las palabras son guardianas de la sabiduría.

Esta ética del cultivo revela que la democracia, más que un sistema, es una práctica cotidiana de hospitalidad con lo diverso;

Así, la literatura, en tanto palpito de amor con la palabra estética que deviene experiencia de reparación simbólica, puede concebirse como un espacio donde la bruja y la humanidad dialogan; donde la experiencia mítica y el deseo de justicia se abrazan. El jardín literario es el espacio donde se resignifica la brujería como saber, donde la palabra se convierte en medicina y donde la democracia florece no como sistema abstracto, sino como una práctica sensible de convivencia, escucha y cuidado mutuo. La escritura, entonces, no es solo técnica ni talento, sino forma de habitar poéticamente el mundo.



En este sentido, la metáfora del jardín literario y la brujería como práctica decolonial florecen la democracia como un territorio que integra las diversidades y pone en sonoridad la pluralidad de voces y lenguas. Este jardín no es un espacio estático, sino una cosecha en ceremonia de la paz guiada por el diálogo; una narración intercultural que desafía fronteras, derriba límites y cuestiona dogmas binarios. Aquí, las palabras se erigen como guardianas de una sabiduría colectiva, donde el amor se reivindica como acto político y poético.

De este modo, la literatura puede verse como el afuera de la caverna que insinúa una luz donde los arquetipos tienen morada. Descubrir el arquetipo de la bruja justifica este viaje por el lenguaje que se disuelve en palabra evocada; palabra donde el silencio se nombra para que la memoria se manifieste restaurando lo olvidado y prefigurando un devenir donde la democracia se celebra en la diferencia. Tal como lo afirma Anzaldúa (2016), este territorio alfabético es un refugio para lo negado, un acto de enunciación que desafía la lógica colonial al reivindicar las voces fragmentadas como semillas de un mundo plural.

El cultivo de este mundo es, quizá, la representación de la primavera democrática que aún no ha acontecido como experiencia material, pero que ha palpitado como semilla literaria en las voces y silencios donde la brujería ha barrido lo que el olvido impone, y ha indicado el horizonte de lo que debe recordarse.

Encontrar este espacio y tiempo de fertilidad tiene su semejanza con la experiencia del taller que nos pone ante la posibilidad de la belleza con todas sus formas y colores; es el descubrimiento de la metáfora como metamorfosis; como disolución del lenguaje que posibilita la alteridad y, con ella, la aparición del misterio, de la duda y de la fuerza sagrada que indaga por la manifestación de lo divino plegado en los bordes de un lenguaje donde el amor vuelva a ser el gesto que cuida de la vida.

Referencias bibliográficas

ANZALDÚA, G (2016). *La frontera: La nueva mestiza* (C. Valle Simón, Trad.). Capitán Swing. (Trabajo original publicado en 1987).

BACHELARD, G (1958). *La poética del espacio*. Fondo de Cultura Económica.

BUTLER, J. (2006). *Deshacer el género*. Paidós.



- BYUNG-CHUL HAN. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder Editorial.
- COLLI, G. (1977). *El nacimiento de la filosofía*. Tusquets Editores.
- FEDERICI, S. (2020). *Reencantar el mundo: El feminismo y la política de los comunes*. Traficantes de Sueños.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- FOUCAULT, M. (1987). *El pensamiento del afuera*. Pre-Textos.
- HOOKS, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- HEIDEGGER, M. (2009). *Poetry, language, thought*. Harper Perennial Modern Thought. (Trabajo original publicado en 1971)
- LISPECTOR, C. (1977). *Cerca del corazón salvaje*. Alfaguara.
- MBEMBE, A. (2003). Néropolitique. *Raisons politiques*, 21 (1), 29-60. <https://doi.org/10.3917/rai.021.0029>
- PINKOLA ESTÉS, C. (2022). *Mujeres que corren con los lobos: Mitos y cuentos sobre el arquetipo de la mujer salvaje*. Sine Qua Non. (Trabajo original publicado en 1992).
- SEGATO, R. L. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros.
- SENNETT, R. (2009). *El artesano*. Anagrama.
- VÁSQUEZ, F. (2017, 13 de enero). *Hermes y la tarea hermenéutica*. <https://fernandovasquezrodriguez.com/2017/01/13/hermes-y-la-tarea-hermeneutica/>
- WALSH, C. (2017). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Vol. 2). Catherine Walsh.
- ZAMBRANO, M. (2009). *Las palabras del regreso*. Ediciones Cátedra. (Trabajo originapublicado en 1995).



Recebido em: 25/02/2025

Aprovado em: 12/06/2025

Publicado em: 18/07/2025

O NÃO-ALUNO COMO SUJEITO DA AULA DE FILOSOFIA

THE NON-STUDENT AS THE SUBJECT OF THE PHILOSOPHY CLASS

O NE-ESTUDANTE KIEL SUBJEKTO DE LA FILOZOFIA KLASO

Vitor Hugo Oliveira Souza⁹

Resumo

O artigo analisa o ensino de filosofia com base no livro de Silvio Gallo e na ideia de “oficina de conceitos”, não se concentrando em metodologias ou práticas docentes, mas na subjetividade do estudante. Para abordar essa lacuna, o texto relaciona a concepção de ensino de filosofia à tendência pedagógica histórico-crítica. Através dessa aproximação, o objetivo é introduzir o conceito de sujeito da aprendizagem. O ensaio também discute a singularidade do estudante, utilizando a psicologia de Lev Vygotsky, que é fundamental para a pedagogia histórico-crítica. Com a estrutura sociocultural de Vygotsky, o artigo posiciona o estudante dentro da aula de filosofia, destacando o papel da filosofia no currículo do ensino básico brasileiro, considerando o aluno como parte essencial no processo de ensino.

Palavras-Chave: Ensino. Filosofia. Sívio Gallo. Vygotsky. Histórico-Crítica.

Abstract

The article examines the teaching of philosophy based on Silvio Gallo’s book and the idea of a “concept workshop,” not focusing on methodologies or teaching practices but on the subjectivity of the student. To address this gap, the text relates the conception of philosophy teaching to the historical-critical pedagogical trend. Through this approach, the aim is to introduce the concept of the learning subject. The essay also discusses the uniqueness of the student, employing Lev Vygotsky’s psychology, which is

⁹ Doutorando em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), desenvolvendo pesquisa na área de epistemologia e filosofia da linguagem com enfoque em uma abordagem analítica contemporânea, investigando a relação conceitual entre Wilfrid Sellars e Ernst Cassirer. Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), com o projeto Da crítica ao simbólico: a reconstrução da objetividade em Kant e Cassirer, vinculado à linha de pesquisa em epistemologia e filosofia da linguagem. Graduado em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), sou membro do grupo de pesquisa Filosofia da Cultura (FilCul). Interesses acadêmicos abrangem epistemologia, filosofia da linguagem, filosofia da mente, filosofia da informação, neokantismo, filosofia crítica e da cultura. Minha pesquisa concentra-se em temas de epistemologia, filosofia da linguagem, filosofia contemporânea e nos desdobramentos do neokantismo. E-mail: vitor.hugo@alu.ufc.br



fundamental to historical-critical pedagogy. Using Vygotsky's sociocultural framework, the article situates the student within the philosophy class, highlighting the role of philosophy in the curriculum of Brazilian basic education, considering the student as an essential part of the teaching process.

Keywords: Teaching. Philosophy. Sívio Gallo. Vygotsky. Historical-Critical.

Resumo

La artikolo analizas la instruadon de filozofio surbaze de la libro de Sívio Gallo kaj la ideo de “oficejo de konceptoj”, ne koncentriĝante sur metodologioj aŭ instruaj praktikoj, sed sur la subjektiveco de la studento. Por trakti ĉi tiun malplenaĵon, la teksto rilatas la koncepton de instruado de filozofio al la historia-kritika pedagogia tendenco. Tra ĉi tiu proksimiĝo, la celo estas enkonduki la koncepton de lernanto. La eseo ankaŭ diskutas la unikecon de la studento, uzante la psikologion de Lev Vygotsky, kiu estas fundamenta por la historia-kritika pedagogio. Kun la sociokultura strukturo de Vygotsky, la artikolo poziciigas la studenton en la filozofia klaso, emfazante la rolon de filozofio en la kurikulo de la baza edukado en Brazilo, konsiderante la lernanton kiel esencan parton en la instruado-procezo. **Ŝlosilvortoj:** Instruado. Filozofio. Sívio Gallo. Vygotsky. Historia-Kritika.

INTRODUÇÃO

Este trabalho insere-se no intenso e problemático debate que trata de uma questão central: como deve ser conduzida a aula de filosofia no ensino básico brasileiro?

Esta questão está longe de alcançar um consenso, uma vez que é abordada por diversas perspectivas — políticas, sociais, pedagógicas e filosóficas —, cada uma buscando analisar diferentes aspectos da problemática. Nas salas de aula dos cursos de licenciatura em filosofia, essa questão assume um caráter emergencial, pois, para os futuros professores, os métodos de ensino a serem empregados constituem as ferramentas essenciais para o desempenho de seu papel docente.

Neste artigo, não se propõe uma indicação metodológica específica, tampouco a defesa de uma determinada abordagem de ensino. O objetivo é problematizar e, possivelmente, traçar diretrizes relacionadas à dimensão do estudante, aqui referido como “não-aluno”, no contexto das aulas de filosofia no ensino médio.

Introduz-se essa problemática a partir da metodologia mais comum nas aulas de filosofia no ensino médio: a aula temática, estruturada de forma expositiva. A



exposição de conteúdos temáticos não contempla integralmente o que se entende por aprendizagem, tampouco remete ao ato de aprender. Portanto, é necessária uma abordagem alternativa para discutir esse tema de forma mais abrangente.

A introdução da ideia de “oficina de conceitos”, proposta por Silvio Gallo em seu livro *Metodologia do Ensino de Filosofia: Uma Didática para o Ensino Médio* (2012), revela-se fundamental, tanto como base metodológica quanto literária, para uma análise lúcida da problemática pertinente. Gallo apresenta uma visão completa do papel da filosofia nos contextos escolar, social e filosófico, oferecendo uma resposta à grande questão mencionada; contudo, falha em abordar um ponto crucial: a singularidade do estudante.

Para explorar essa questão, aproximamos sua proposta metodológica de uma vertente pedagógica denominada pedagogia histórico-crítica. Essa abordagem compartilha ideais e métodos semelhantes aos promovidos por Gallo, o que é de suma importância, pois permite estabelecer a subjetividade do estudante de filosofia sobre uma base teórica sólida. Essa afirmação só é possível graças ao referencial literário que fundamenta essa pedagogia: a psicologia de Lev Vygotsky. Tal abordagem provoca uma alteração estrutural fundamental na metodologia de Gallo, permitindo-nos teorizar, ainda que de forma introdutória, um modelo de aula de filosofia com um propósito constitutivo, servindo como ferramenta para o desenvolvimento sociocultural e psicológico dos estudantes.

IDENTIDADE DA AULA DE FILOSOFIA

Para entender a problemática abordada neste artigo, é necessário esclarecer certos pontos pertinentes ao desenvolvimento e à fundamentação do tema. Inicialmente, discutiremos como ocorre a aula de filosofia no ensino médio por meio da tematização¹⁰. Essa abordagem, ou forma¹¹ temática de exposição, tem como

¹⁰ Posteriormente, será discutido o motivo pelo qual o ensino temático é o mais comum no contexto brasileiro. Para introduzir esse ponto, é importante mencionar que a análise apresentada se baseia no livro que serve como referência literária para esta argumentação.

¹¹ O uso do termo "forma" neste contexto não é acidental. Ele remete ao dualismo debatido pelos primeiros filósofos, que exploravam a relação entre a forma e a essência das coisas. Para um aprofundamento mais detalhado sobre este tema, recomendo a consulta ao *Dicionário Filosófico* de Nicola Abbagnano (1991).



propósito fugir da mera reprodução de conteúdo, prática comum e fortemente criticada nas pedagogias e filosofias da educação.

O funcionamento básico dessa metodologia consiste na escolha de um tema e, a partir dele, no desenvolvimento do conteúdo filosófico associado. No entanto, ao analisar esse método com rigor, percebe-se que, apesar da intenção de escapar da reprodução de conteúdo — que não está associada ao verdadeiro aprendizado — acaba-se recaindo no mesmo problema. Quando se toma um tema como base, ele é desenvolvido segundo uma forma pré-concebida e estrutural, desconsiderando a singularidade do estudante. Dessa forma, a essência do propósito da aula temática se perde.

Os motivos para a adoção dessa tendência no ensino de filosofia são claros: a tematização constitui uma síntese do problema filosófico, algo já assimilado por outros e apresentado como ponto de partida, moldado em uma estrutura metodológica presente em livros didáticos. Esses materiais, em geral, possuem um teor ideológico, na medida em que pretendem transmitir uma determinada vertente de ensino, a qual pode variar.

Essa forma de ensino, embora temática, não deixa de ser expositiva, pois seu objetivo é reproduzir algo como uma “certeza absoluta”. Mesmo sendo incompleta, essa abordagem é comum e fortemente criticada tanto no campo da filosofia quanto no da pedagogia, conforme evidenciado na literatura¹². Para compreender o problema abordado neste artigo, é necessário esclarecer os pontos relativos ao desenvolvimento e à fundamentação do que se pretende.

Aprender, nesta perspectiva, é entendido como a capacidade de processar as informações, de apropriar-se do saber, de construir conhecimento consistente sobre o real. Ensinar, por sua vez, significa aproximar o que se é e o que se sabe daquilo que se pode vir-a-ser e a conhecer (Farias, 2009, p. 50).

¹² Nos últimos anos, diversos estudos têm se dedicado à análise histórica da Didática no Brasil, explorando suas relações com as tendências pedagógicas e o campo de conhecimentos a ela vinculado. Essas pesquisas revelam um consenso entre os autores, que dividem as tendências pedagógicas em duas vertentes principais: a de caráter liberal — englobando a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Renovada e o tecnicismo educacional — e a de natureza progressista, que inclui a Pedagogia Libertadora e a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. Essa divisão, proposta por Libâneo, busca sintetizar uma classificação mínima de certos projetos. Contudo, a abordagem expositiva desenvolvida não adota uma posição definitiva em favor de uma tendência ou outra; ao contrário, ela oscila de forma fluida entre ambos os polos, rivalizando, de modo mais enfático, as abordagens tradicionais e progressistas.



Podemos compreender que a forma expositiva e/ou reprodutiva não abrange todas as dimensões do aprendizado. Além disso, o ato de aprender e ensinar não é uma exclusividade da filosofia; não é o ato filosófico que serve de estrutura para o ensino, mas sim a própria condição humana. O homem, como ser que aprende, adquire conhecimento ao longo de toda a vida, de tal forma que esse ato contínuo de aprendizado se molda em diferentes áreas do conhecimento humano (Nunes, 2015, p. 10).

O ato de aprender e ensinar torna-se singular quando a filosofia é vista como disciplina escolar no ensino básico brasileiro. Para discutir esse ponto, fundamentar-nos-emos na literatura de Silvio Gallo (1963-), na qual o autor apresenta, de forma lúcida e completa, o papel do professor e o da aula de filosofia no ensino básico brasileiro.

De forma resumida, Gallo procura, por meio de um exame metódico, apresentar o papel da filosofia, do professor e da própria proposta do ensino brasileiro, bem como suas imperfeições. Ele discute um ensino que se posiciona como resistência ao sistema socioeconômico vigente. Embora Gallo aborde diversos temas, o que se mostra pertinente neste contexto e que está no cerne da forma de aula proposta pelo autor é a *problematização*. Essa problematização é necessária para a criação de conceitos, os quais são ideais para o desenvolvimento da filosofia no ensino médio. A questão do problema e do conceito é o que confere à filosofia sua essência (Gallo, 2012)¹³.

Com base nos estudos apresentados no livro, podemos identificar que a tematização não deve ser o ponto central das aulas de filosofia, embora seja a abordagem mais comumente utilizada pelos professores no Brasil. Essa conclusão é deduzida da quantidade de livros temáticos produzidos, conforme mencionado na literatura do próprio autor. Se o mercado editorial gera mais obras com essa proposta

¹³ Neste sentido, Gallo (2012, p. 20) esclarece: "É esse ato que faz da filosofia propriamente filosofia. Assim sendo, se desejamos um ensino de filosofia 'filosófico', precisamos desenvolvê-lo mediante o trato com os conceitos. Desse modo, minha proposta é a de que se organize a aula de filosofia como uma espécie de 'oficina de conceitos', na qual professor e estudantes manejem os conceitos criados na história da filosofia como ferramenta a serviço da resolução de problemas e, com base em problemas específicos, busquem também criar conceitos filosóficos."



metodológica, há, conseqüentemente, uma maior demanda por esse modelo de ensino¹⁴.

No entanto, o autor critica a predominância da tematização, sugerindo que o livro didático-temático funcione apenas como material de apoio para os alunos, atuando como ferramenta de esclarecimento em atividades extraclasse. Assim, para o autor, o livro é um recurso auxiliar e não a base principal do ensino de filosofia¹⁵.

Em termos metodológicos, a abordagem inicial deveria se desenvolver a partir de uma forma temática centrada na problematização, associada à estrutura das oficinas de conceitos. É justamente essa ideia que evidencia a pertinência do autor para a formação da metodologia pedagógica do professor de filosofia. Dessa forma, torna-se indispensável realizar um exame mais aprofundado deste conceito fundamental, que se configura como uma experiência metodológica inovadora para o ensino da filosofia – tópico que será detalhadamente explorado a seguir.

“OFICINA DE CONCEITOS” SEUS PONTOS E PROPOSTAS

O termo "oficina de conceitos" é inspirado na obra de Gilles Deleuze e Félix Guattari, *O que é a Filosofia?* e é amplamente explorado por Gallo, especialmente no capítulo 02, "A filosofia como criação de conceitos" (Gallo, 2012, p. 53). Nesse ponto, o autor destaca um elemento distintivo da filosofia em relação a outras formas de saber: a filosofia é o único campo que cria ou recria conceitos. Mas o que podemos entender por conceitos? Para o autor, trata-se de "um pensamento com direção: o conceito é sempre criado a partir de um problema ou de um conjunto de problemas" (Gallo, 2012, p. 55).

É exatamente nesse aspecto que a aula de filosofia se debruça.:

Para dizer brevemente, o conceito é, pois, uma forma racional de equacionar um problema ou problemas, exprimindo uma visão coerente do vivido. Não é abstrato nem transcendente, mas imanente, uma vez que se baseia necessariamente em problemas experimentados (Gallo, 2012, p. 55)

Neste contexto, o conceito nunca é dado a priori, mas é criado e desenvolvido a partir de problemas sensíveis, buscando suas soluções. Dessa forma, a filosofia não

¹⁴ Ver: (Gallo, 2012, p. 142-146)

¹⁵ Ver: (Gallo, 2012, p. 147)



pode ser limitada ou rigidamente estruturada por metodologias únicas, como a tematização mencionada anteriormente, visto que os problemas que ela aborda estão inseridos em um contexto histórico, sujeito à História universal¹⁶. Assim, os conceitos "nunca são conclusivos, mas continuam carregando em si os problemas que lhes deram origem, além de contribuírem para o surgimento de novos problemas" (Gallo, 2012, p. 69). Essa é a característica do conceito para Gallo, Deleuze e Guattari, e para nós, no âmbito deste estudo.

Esse esclarecimento é essencial para introduzir a ideia central deste tópico: a "Oficina de Conceitos". Proposta pelo autor, essa prática docente configura uma diretriz inovadora para o ensino da filosofia. Para compreender essa ideia e seu significado, é necessário entender seu caráter funcional e ativo, no qual o desenvolvimento do problema — ou seja, a oficina —, a partir da problematização, constitui o ponto de partida para a criação do conceito. A sala de aula é, inevitavelmente, o ambiente propício para a realização desse processo.¹⁷

Ao compreender o que é a "oficina de conceitos", podemos identificar seus parâmetros e abordagens. Como forma ativa de docência, essa oficina parte do princípio de introduzir problemas no cotidiano dos alunos, com o intuito de promover a assimilação dessas questões. Dessa maneira, busca-se desenvolver o interesse dos estudantes em criar soluções para os problemas apresentados, sendo essas soluções os conceitos, produtos do ato de filosofar.

No entanto, quanto à estratégia de ensino ou ao método a ser adotado para a "oficina de conceitos", o autor não oferece uma conclusão definitiva, embora apresente

¹⁶ Esta ideia remete à concepção hegeliana do desenvolvimento histórico do mundo. Para Hegel, a consciência finita integra uma estrutura maior do ser que se desenvolve historicamente. Como afirma Hartman (2004, p. 12): "A Idéia se desenvolvendo no espaço é a Natureza, a Idéia subsequente — ou antes, conseqüentemente, pois é tudo um processo lógico — se desenvolvendo no tempo é o Espírito. Este último, o desenvolvimento da Idéia no tempo, ou desenvolvimento do Espírito, é a História. A História torna-se assim um dos grandes movimentos da Idéia, enraíza-se em um fluxo metafísico de alcance universal. É a História universal." Assim, o desenvolvimento da realidade é concebido como um processo dinâmico, em que a manifestação da Natureza e do Espírito culmina na História universal.

¹⁷ Gallo expressa: "A aula de filosofia, penso, precisa ser vista como uma 'oficina de conceitos'. Não é uma sala de museu, conforme já disse antes, na qual se contemplam conceitos criados há muito tempo e vistos como meras curiosidades, mas um local de trabalho onde os conceitos sejam ferramentas manipuláveis, como um laboratório para experiências e experimentações com os conceitos. Dessa forma, teremos na sala de aula a filosofia como uma atividade, um processo, e não como um produto. Conceitos a serem criados, recriados, retomados, renovados, em vez de conceitos sempre já presentes a serem decorados para a próxima prova." (2012, p. 57).



em seu livro os chamados "eixos curriculares". Existem, portanto, três eixos: o eixo histórico, o eixo temático e o eixo problemático, sendo este último amplamente trabalhado e recomendado.

Mas o que se pretende com esses eixos? Eles funcionam como ferramentas estruturantes da aula, podendo incluir textos filosóficos ou manuais históricos da filosofia, temas que sirvam de base para a aula — com ou sem o uso da história da filosofia — ou até mesmo a apresentação de problemas filosóficos. De acordo com Gallo (2012, p. 122), os três eixos principais para organizar o currículo de filosofia no ensino médio são o histórico, o temático e o problemático. O eixo histórico segue uma cronologia, o temático aborda temas como liberdade e morte, enquanto o eixo problemático estrutura os conteúdos em torno dos problemas filosóficos, aproximando-os mais do processo de aprendizagem.

É evidente que o autor privilegia o eixo problemático, apresentando-o como uma síntese dos dois primeiros eixos. Essa síntese supera os eixos histórico e temático por alinhar-se mais estreitamente com o objetivo central da aula de filosofia: a aprendizagem. O ato de aprender, portanto, mediará a forma ideal de ensino da filosofia, e esse é o ponto que discutiremos mais adiante.

A IDENTIDADE DO “NÃO-ALUNO” DE FILOSOFIA

Nesta segunda parte, esclareceremos o tema proposto, que pode parecer incomum à primeira vista. O termo “não-aluno” é inspirado na abordagem do autor que estamos analisando e na tendência pedagógica com a qual ele se alinha: a pedagogia histórico-crítica (que será detalhada posteriormente).

A ideia central desse termo é refletir uma mudança na estrutura hierárquica do ensino, tradicionalmente positivista¹⁸, que perpetua o sistema de dominação de classes. Silvio Gallo, inicialmente, defende a igualdade necessária entre professor e aluno, introduzida em seu livro por meio da ideia do “mestre ignorante”, conceito inspirado por Stéphane Douailler e Jacques Rancière¹⁹.

¹⁸ Diante das discrepâncias frequentes na utilização do termo, é essencial delimitar o sentido em que o empregamos. Para isso, adotamos a interpretação de Farrias (2009, p. 34): “A perspectiva positivista concebe a sociedade como uma grande máquina, um corpo vivo, no qual cada uma de suas peças ou órgãos — os indivíduos — possui um lugar e uma função específica.”

¹⁹ Ver, (Gallo, 2012, p. 136-137)



Essa emancipação, que desconstrói a forma positivista de ensino, inicia-se pela negação do saber por parte do professor. Ao renunciar à sua suposta “superioridade” intelectual, ele se iguala ao estudante, promovendo, de maneira processual, a construção do conhecimento e o ato de ensinar. O mestre se torna aluno e, juntos, vivenciam a aprendizagem como iguais.

Dessa forma, surge a figura do não-professor. Ora, ao adotar uma interpretação “negativa” do papel do professor, compreendemos que, se há um não-professor, forma-se também um não-aluno. Nesse contexto, ambos se colocam como iguais, constituindo, assim, um processo de ensino-aprendizagem verdadeiramente dialógico e emancipador.

Essa perspectiva se fundamenta na ideia da “pedagogia do conceito”, que antecede a “oficina de conceitos” previamente apresentada. Gallo (2012) afirma que o ensino é um processo de emancipação intelectual que demanda uma abordagem prática, sistematizada pelo autor em quatro etapas didáticas: sensibilização, problematização, investigação e conceituação (p. 95).

Essas etapas são fundamentais para o desenvolvimento da aula de filosofia e para promover a emancipação intelectual do estudante. Mas do que se tratam essas etapas? A **sensibilização** é a fase inicial, que chama a atenção para o tema de trabalho, fazendo com que ele “afete” os estudantes, ou seja, colocando o problema como um elemento comum na vida do não-aluno. A **problematização** consiste em transformar o tema em um problema, propondo discussões em torno dessa questão. Na **investigação**, busca-se os elementos necessários para a solução do problema. Por fim, a **conceituação** envolve a recriação dos conceitos encontrados na investigação e sua aplicação ao problema, permitindo, segundo o autor, a criação de novos conceitos.

Outra abordagem que também trabalha com a ideia de não-aluno é a tendência pedagógica histórico-crítica. Essa abordagem busca a emancipação intelectual do estudante por meio de um processo dialético e concreto, semelhante ao exposto anteriormente.

A tendência pedagógica histórica-crítica agrega outro instrumento de luta ao propósito de contribuir para a transformação da realidade: a apropriação crítica, pelos excluídos, dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. [...], o saber é uma potente arma de luta contra os processos de alienação e dominação. Neste sentido, entende-se que tão importante quanto a consciência política e as práticas organizativas é a apropriação do



saber que o dominador detém, ou seja, o saber que precisa ser “tomado próprio”, “tomado seu” pelos dominados (Farias, 2009, p. 48).

Essa tendência pedagógica caracteriza-se por uma forte crítica ao positivismo educacional e propõe um ensino no qual não-aluno e professor participam de um movimento dialético. O não-aluno ascende do conhecimento imediato por meio da problematização da realidade e de suas próprias experiências, construindo uma visão cada vez mais elaborada do mundo e, conseqüentemente, produzindo conceitos.

É importante assinalar que a ideia de apropriação assume, na proposta histórico-crítica, uma conotação de pertencimento possibilitado pelo seu caráter crítico, cuja via de efetivação encontra suporte na teoria dialética do conhecimento. Com base nesse substrato teórico Saviani (1985, p. 73 – 76) propõe uma metodologia de ensino que vai da síncrese à síntese, [...]. (Farias, 2009, p. 40).

Para mediar esta análise, são contemplados cinco passos fundamentais:

- i) **Síncrese:** A mobilização do aluno para a construção do conhecimento mediante uma primeira leitura da prática social.
- ii) **Problematização:** A identificação das questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e do conhecimento necessário ao seu equacionamento.
- iii) **Instrumentalização:** A apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social.
- iv) **Catarse:** A sistematização e expressão dos instrumentos culturais incorporados para um entendimento mais profundo da prática social.
- v) **Síntese:** A compreensão da realidade sob uma nova perspectiva e a assunção de posicionamentos e atitudes de forma consciente.

Essa abordagem sistemática busca, como já discutido, a emancipação intelectual da parcela segregada da sociedade. O papel do professor é concretizar esse processo por meio de uma didática colaborativa, dialógica e problematizadora, alinhada ao que foi teorizado por Silvio Gallo na “oficina de conceitos”.

O paralelo traçado visa situar o autor dentro de um campo pedagógico semelhante ao da tendência pedagógica histórico-crítica. Lecionar filosofia como uma oficina de conceitos integra essa tendência, enfatizando a emancipação intelectual por meio de processos dialéticos e concretos.

Por meio da assimilação de conceitos, ou ao menos da aproximação de ideias, buscamos desenvolver o tema proposto: a identidade do não-aluno. Silvio Gallo não se



dedica a situar a singularidade do aluno no processo de ensino nem a teorizar a forma de aprendizagem. Seu ponto de partida é o ato de ensinar e o papel do docente. Já a pedagogia histórico-crítica fundamenta-se em concepções psicológicas que estruturam essa tendência pedagógica—fundamentações presentes no campo da psicologia evolutiva, como será explorado mais adiante.

O NÃO-ALUNO SOB UMA VISÃO RESTRITA

O não-aluno, antes mesmo de ser classificado como estudante, manifesta-se como um ser singular, definido por dimensões fisiológicas, socioculturais, históricas e políticas. Embora não exploremos todas as facetas do “eu” estudantil, focalizamos os aspectos mais relevantes para este estudo. Quais seriam esses elementos? Propomos uma análise transversal da adolescência — a etapa em que esse indivíduo se encontra —, considerando tanto o contexto sociocultural quanto os modos de assimilação do conhecimento característicos desse período. Para fundamentar a pesquisa, recorreremos à literatura da psicologia da educação e da psicologia evolutiva.

No que tange a esse período marcado por transformações físicas e sociais, designamos sua fase transitória como adolescência. É importante destacar que o termo possui uso relativamente recente. De modo geral, compreende-se essa etapa como o intervalo aproximado entre os 12 ou 13 e os 20 anos. Contudo, a concepção atual da adolescência, especialmente no Ocidente do início do século XXI, é, em grande parte, um produto das construções surgidas no século XX. Ademais, muitos jovens assim categorizados permanecem inseridos no sistema escolar ou em outros contextos formativos (Oliva, 2004, p. 309-310).²⁰

A partir dessa perspectiva, destacamos e reforçamos a tese de que a adolescência é um fenômeno socialmente constituído, representando um momento histórico delimitado e passível de transformações diante de demandas específicas. Dessa forma, ela ultrapassa a visão de um mero estágio evolutivo caracterizado apenas

²⁰ Por adolescência costumamos entender a etapa que se estende, grosso modo, desde os 12 ou 13 anos até aproximadamente aos 20 anos de idade. [...] No entanto, a adolescência, tal qual a conhecemos no ocidente no começo do século XXI, é, até certo ponto, um produto do século XX. Muitos meninos e meninas ocidentais aos quais consideramos adolescentes podem caracterizar-se por ainda estarem no sistema escolar e ou em algum outro contexto de aprendizagem profissional [...] (Oliva, 2004, p. 309-310).



por mudanças fisiológicas, posicionando-se como uma “dupla encruzilhada”: de um lado, as transformações biológicas que conduzem o indivíduo da infância à vida adulta; de outro, as circunstâncias sociais do início do século XXI (Oliva, 2008, p. 309). Neste artigo, concentraremos nossa análise nos aspectos sociais, deixando a investigação das alterações fisiológicas para estudos específicos em áreas dedicadas do conhecimento.²¹

A construção da adolescência como um conceito social torna-se evidente quando observamos a evolução da compreensão do período de transição entre a infância e a vida adulta ao longo da história. Na Antiguidade, filósofos e pensadores já destacavam esse estágio evolutivo, notando-o como um momento em que a criança se desenvolvia, contrastando com o surgimento da indisciplina, o questionamento da autoridade dos pais e o aparecimento dos desejos sexuais. Contudo, naquela época, o período abrangia uma faixa etária muito mais ampla do que a atualmente considerada, entre os 13 e os 20 anos.

A concepção de adolescência, conforme a conhecemos hoje, está intimamente ligada à Revolução Industrial, iniciada na Inglaterra no século XIX. Essa transformação socioeconômica instituiu um período intermediário no desenvolvimento humano – uma fase preparatória em que a criança ainda não é adulta, mas inicia sua transição para essa condição. Como resultado, a formação especializada e a educação passaram a ocupar um papel central nesse processo, tendo sido, inicialmente, privilégio exclusivo da classe dominante e, somente mais tarde, estendidas à classe trabalhadora.

Com a industrialização, a formação e os estudos passaram a ser importantes. Ainda que os filhos de operários tenham continuado a se incorporar ao mundo do trabalho em idades muito precoces, os filhos das classes médias e altas permaneceram nas escolas, que aumentaram em número, desenvolveram programas específicos e mais complexos e se tornaram mais exigentes. No final, os filhos dos operários também foram unindo-se a esse estilo de vida, quando, segundo avançava o século, foi se introduzido nos diversos países ocidentais o conceito de escolaridade obrigatória, que foi se prolongando, até chegar na atualidade, na maioria dos países europeus, aos 16 anos (OLIVA, 2004, p. 310).

²¹ Para se aprofundar nesses temas, recomendo a leitura do texto de Oliva (2004). Os dados completos estão disponíveis na Referência bibliográfica.



Observamos que o conceito de adolescência, conforme o entendemos atualmente, resulta de uma transformação histórica vinculada ao desenvolvimento socioeconômico. Ao compreendermos esse contexto, é possível inferir os problemas relacionados às atuais formas sociais e econômicas, com todas as suas desigualdades e discriminações.

Dessa forma, interpretamos esse período – seccionado e definido como adolescência – como uma etapa específica do desenvolvimento psicológico, que constitui uma forma singular de assimilação das experiências reais, ou seja, de aprendizagem. Para compreender essa particularidade, fundamentamo-nos na psicologia de Lev Vygotsky (1896-1934), explorando as características do desenvolvimento do sujeito e os processos de aprendizagem.

Vygotsky propõe a investigação do desenvolvimento humano por meio do estudo das gêneses do psiquismo, ou seja, das relações que o moldam. Segundo a teoria vygotskyana, o crescimento do sujeito resulta da apropriação dos significados culturais que o cercam, elevando-o a uma condição eminentemente humana, caracterizada pela linguagem, pela consciência e pela atividade. Assim, o indivíduo transforma-se de um ser estritamente biológico em um ser “sócio-histórico” (Nunes; Silveira, 2015, p. 50).

Para entender como a aprendizagem se constitui, segundo Vygotsky, é necessário analisar o desenvolvimento do sujeito a partir de dois aspectos qualitativos: as funções psicológicas elementares e as funções psicológicas superiores. As primeiras são inatas, de natureza biológica ou fisiológica, enquanto as segundas são construídas gradualmente por meio do domínio dos significados culturais. O constante aprimoramento do raciocínio do sujeito agrega repertórios simbólicos que estruturam novas formas de pensamento e ação, evidenciando que o indivíduo participa de um processo contínuo de aprendizagem ao longo de sua vida.

O comportamento cultural tem seu início nos processos naturais, ou seja, numa condição de desenvolvimento mais elementar (regida pelas limitações de ordem biológica). É importante salientar que a passagem de um desenvolvimento menos complexo (elementar) para um superior, não se dá numa conexão mecânica, num processo de aprendizagem em que os estímulos externos incidem de forma direta sobre o sujeito, transformando-o. Ao contrário, no desenvolver cultural do sujeito, há uma mudança interna dos “processos naturais”. E isto não é algo fornecido biologicamente ou



pelo meio, é fruto da atividade da espécie humana diante das oportunidades oferecidas pelo contexto histórico e cultural do que faz parte, e que, ao mesmo tempo, por ela é construída (Nunes; Silveira, 2015, p. 51).

Mas e a aprendizagem?

O conceito de aprendizagem em Vygotsky origina-se do vocábulo russo *obuchenie*, que se refere ao "processo de ensino-aprendizagem". Este conceito abrange tanto a dimensão de quem aprende quanto de quem ensina, enfatizando o intercâmbio social (Nunes; Silveira, 2015, p. 52).

Para o autor, a ação de aprender é a mesma que a de ensinar, pois uma implica a outra, demonstrando o caráter dialético do ato de aprendizagem.

E o que se aprende?

O que é ensinado e aprendido são “habilidades, signos, valores, que engloba o intercâmbio ativo do sujeito com o mundo da cultura onde está inserido” (Nunes; Silveira, 2015, p. 53), isto é, são conceitos que se assimilam.

É importante compreender que, para Vygotsky, existem duas categorias de conceitos a serem aprendidas: os espontâneos e os científicos. O primeiro é adquirido nos contextos cotidianos do indivíduo, atendendo a demandas funcionais, enquanto o segundo é incorporado por meio do ensino – abrangendo, por exemplo, conceitos matemáticos, conjuntos, verbos, entre outros. Contudo, o desenvolvimento desses conceitos não ocorre de forma natural; ele nasce de uma necessidade e de motivos que conduzem o indivíduo a uma conclusão. Assim, a problematização integra o processo de ensino-aprendizagem, e para mediá-la, a presença do outro (no campo da educação, o professor) é essencial. É por meio de sua intervenção estratégica que se promove o desenvolvimento do pensamento e da atividade reflexiva (Nunes; Silveira, 2015, p. 55).

Essa concepção sustenta a superação característica da aprendizagem, que se constitui tanto no ato de aprender quanto no de problematizar. Em outras palavras, aprender envolve não apenas identificar problemas, mas também apresentar desafios que ultrapassem os limites atuais do estudante. Essa dinâmica propicia a evolução das funções psicológicas, e o professor desempenha um papel singular ao facilitar e conduzir o processo de aquisição de conhecimento.



Com isso, definimos o que chamamos de aprendizagem neste estudo e ressaltamos sua influência no desenvolvimento do sujeito como ser social e histórico. Demonstramos como esse processo se opera, conforme exposto pelo autor que fundamenta nosso texto, e, por conseguinte, a proposta pedagógica aqui apresentada. A pedagogia histórico-crítica aproxima-se da forma característica/idealística – na medida em que não é tão comum – do ensino de filosofia por meio da “oficina de conceitos”, que visa promover, de maneira integrada, a emancipação intelectual.

O NÃO-ALUNO COMO SUJEITO NA AULA DE FILOSOFIA

Apresentamos a ideia que fundamenta este artigo não como uma afirmação definitiva sobre qual seria a proposta pedagógica ideal para o ensino de filosofia, nem como uma problemática, haja vista a incompletude da base literária utilizada. Ao contrário, nosso objetivo é promover uma integração do pensamento e propor uma nova vertente para as aulas de filosofia, que incorpore o elemento negligenciado pelo autor: a singularidade do não-aluno.

Neste contexto, Silvio Gallo, como já discutido, apoia-se em um vasto repertório literário, com ênfase na produção francesa. Ele busca analisar de forma abrangente o desenvolvimento do ensino de filosofia, o papel do professor e até mesmo a própria filosofia como forma de resistência à sociedade contemporânea. Em seu livro, Gallo critica o papel tradicional da escola e enfatiza a problematização como ferramenta ativa do professor, colocando a construção de conceitos no cerne do ato de filosofar e da prática pedagógica.

Observa-se uma intensa busca por estabelecer a forma mais consistente de ensino de filosofia na rede básica brasileira, motivo pelo qual este artigo utiliza Gallo como referencial teórico. Contudo, evidencia-se uma lacuna quanto à exploração da subjetividade do aluno, aspecto fundamental para compreender a dinâmica vivida em sala de aula e que não foi devidamente abordado pelo autor.

Entre os pontos discutidos em sua obra, destaca-se o tema da “aprendizibilidade” da filosofia, abordado no capítulo 1, tópico 3, que se aproxima da discussão acerca do sujeito da aprendizagem. Gallo, contudo, adota uma postura crítica em relação à ideia de “aprendizibilidade” no ensino.



Muito bem. Se nós pusemos de acordo com o fato de que a filosofia é “ensinável”, devemos agora perguntar-se ela é “aprendível”. Peço desculpas pelos neologismos (sobretudo “aprendizibilidade” e “aprendível”), que não soam lá muito bem e causam certo desconforto. Mas é justamente por isso que os utilizo. Penso que estamos por demais acomodados com o fato de que algo que é ensinado é aprendido. Mas isso não necessariamente acontece. A pedagogia inclusive cunhou a expressão “ensino-aprendizagem”, buscando denotar a via de mão dupla na qual de se constituir esse processo, mas a expressão (como tantas outras) caiu num modismo maneiro e penso que já não significa grande coisa. (Gallo, 2012, p. 45)

Tomamos o ato da “aprendizibilidade” como sinônimo de aprender. Afinal, a quem se destina a aprendizagem senão ao não-aluno? Gallo discorre sobre a possibilidade de métodos para ensinar, mas, como ele próprio afirma, tais métodos—para ele paliativos—não garantem a verdadeira aprendizagem. Na prática, nenhuma dessas abordagens capta a essência do estudante como sujeito ativo, limitando-se a retratá-lo como um aluno que aprende de forma arbitrária, o que transmite uma sensação de descontrole no processo de aprendizagem.

No entanto, como vimos no início deste artigo, o autor, mesmo partilhando dessa ideia de não “aprendizibilidade”, pretende introduzir uma forma metodológica ou, ao menos, um indicativo de como se deve realizar este ato de ensino, que, para ele, é inconclusivo. Ele sistematiza três eixos curriculares e prioriza um em relação aos outros dois: o eixo problemático, que “é aquele que pode nos colocar mais próximo da lógica da aprendizagem” (Gallo, 2012, p. 122). Ora, como podemos afirmar tal coisa sem considerar a possibilidade de ensinar e o papel do aprendiz no ato da aprendizagem? É claro que há uma inconsistência visível na proposta de Gallo. Porém, não nos cabe corrigi-la, e sim apresentar uma proposta que diz respeito aos dados aqui expostos.

Apesar da formulação da “aprendizibilidade” demonstrada por ele, ou mesmo da crítica à possibilidade de ensinar ou aprender algo, não se observa a consideração do sujeito como pensante. O não-aluno, como parte da realização deste aprendizado, é ignorado. Mesmo que se pretenda argumentar que colocá-lo como problema na aula de filosofia equivale a introduzir um certo controle, temos que discordar. Quando analisamos o desenvolvimento do sujeito, vimos com clareza como ocorre o processo de aprendizagem, que de forma alguma induz a um controle, descontrole ou mesmo a



uma ação voluntária no ato de aprender. Vimos que aprender é intrínseco ao viver, que aprendemos o tempo todo e por toda a vida, pois vivemos mediados e mediando os signos culturais. Essa afirmação nos faz crer que, no que se refere à aula, há sim uma aprendizagem possível e confirmável, pois se apresenta como uma característica fisiológica e psicológica do ser humano.

O que podemos entender dessas afirmações? Ora, se tomarmos o não-aluno como parte da aula de filosofia, e entendermos que este é constantemente aprendiz, como explicitado acima, e aprendiz não só do que quer, mas do que o cerca, não é necessária uma negação, como faz o autor, mas sim colocá-lo como ponto de partida no ensino-aprendizagem na aula de filosofia, algo que deve ser considerado antes mesmo de seu propósito de revolução social.

Partindo daí, o não-aluno, como parte da aula de filosofia, torna-se, em si, uma ferramenta de aprendizagem do próprio ato de filosofar. Filosofar é produzir conceitos, como vimos no ponto um. Esses conceitos se repetem quando introduzimos a criação do sujeito, na medida em que ele apreende os signos pertinentes ao seu desenvolvimento e às suas faculdades psicológicas. Esses signos, como Vygotsky apresenta, são chamados de conceitos, como concluímos no ponto dois.

Se filosofar e ensinar filosofia consistem em discorrer sobre conceitos, e aprender—sob uma perspectiva que valoriza o sujeito da aprendizagem—significa mediar e recriar signos interpretados como conceitos, a aula de filosofia torna-se a reafirmação do sujeito aprendiz, constituído na própria prática filosófica. Não tendo como principal objetivo a revolução social ou a emancipação intelectual (no sentido de armar as massas contra o opressor), embora tais resultados possam ocorrer secundariamente, o foco permanece na formação deste sujeito.

O reflexo da filosofia enquanto disciplina curricular reside na característica constitutiva do sujeito inserido em uma sociedade segregacionista e discriminadora, que, a partir dessa realidade, demanda a apresentação ou a criação de soluções. Dessa forma, pode-se delinear como, de que maneira e sob quais circunstâncias os conceitos introduzidos serão úteis e se concretizarão na constituição psicológica do não-aluno.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletindo sobre o ensino de filosofia, percebemos que a disciplina ganha nova dimensão quando o estudante é considerado protagonista de sua própria aprendizagem. Em vez de ser apenas um receptor passivo de conhecimento, o aluno deve ser valorizado como um sujeito singular, cuja participação ativa transforma o processo de ensino-aprendizagem. Essa abordagem propõe que, ao invés de simplesmente transmitir conteúdos, o ensino de filosofia se torne um espaço privilegiado para a problematização e a reconstrução dos conceitos, permitindo que o estudante atribua significado pessoal às ideias discutidas.

Nesse sentido, a proposta da “oficina de conceitos” se destaca como um exemplo de prática pedagógica que concretiza essa visão. Imagine uma aula onde os alunos discutem um tema filosófico em pequenos grupos, confrontam suas ideias e, em seguida, colaboram na criação ou na reinterpretação do conceito discutido. Essa prática não só favorece o diálogo, mas também estimula a capacidade de analisar criticamente os conhecimentos recebidos e de aplicá-los em contextos diversos, resgatando assim o papel ativo do estudante na própria aprendizagem.

É relevante, ainda, integrar essa proposta com outras teorias educacionais que enfatizam a importância da subjetividade do aluno. Ao dialogar com a pedagogia libertadora de Paulo Freire, que vê o educando como protagonista e agente de transformação, e com as contribuições críticas da Escola de Frankfurt, enriquecemos nossa compreensão do ensino de filosofia. Essas abordagens reforçam a ideia de que o verdadeiro aprendizado não se resume à memorização, mas envolve um constante processo de reflexão, questionamento e reconstrução dos saberes, fundamentado na experiência pessoal de cada aluno.

Em última análise, este artigo propõe um novo olhar sobre o ensino de filosofia, enfatizando a importância de colocar o estudante — o “não-aluno” — no centro do processo de aprendizagem. Ao promover práticas pedagógicas que incentivem a problematização e a reconstrução dos conceitos, ao dialogar com diversas teorias educacionais que valorizam a subjetividade e ao repensar os métodos de avaliação, buscamos construir uma abordagem que, embora não seja definitiva, abre caminho para uma educação mais inclusiva e transformadora. Essa proposta não



visa apenas a transmissão de conteúdos, mas a emancipação intelectual e o desenvolvimento de indivíduos críticos e atuantes, capazes de repensar a realidade em que vivem, contribuindo assim para a construção de uma sociedade mais consciente e engajada.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 1ª Edição brasileira coordenada e revisada por Alfredo Bossi; revisão e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** São Paulo: Editora 34, 1992.

FARIAS, M. [et al.]. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liber Livro, 2009.

GALLO, Silvio. **Metodologia do ensino em filosofia: Uma didática para o ensino médio**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

HARTMAN, R. S. Introdução. In: HEGEL, G. W. F. **A razão na história: uma introdução geral à filosofia da história**. Tradução de Beatriz Sidou. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2001. p. 09-40.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **A razão na história: uma introdução geral à filosofia da história**. Introdução de Robert S. Hartman. Tradução de Beatriz Sidou. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2001. Título original: Reason in History: A General Introduction to the Philosophy of History.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1990. Impresso no Brasil, outubro de 2006.

NUNES, A. I. B. L.; SILVEIRA, R. N. **Psicologia da aprendizagem**. 3ª Edição. Fortaleza: edUECE, 2015.

OLIVA, A. P. J. **A adolescência e seu significado evolutivo**. 2ª edição. Porto Alegre: Artemed, 2004.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.



Recebido em: 27/04/2025

Aprovado em: 10/06/2025

Publicado em: 18/07/2025

JUSTIÇA SOCIAL, DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO NA FILOSOFIA DE MARTHA NUSSBAUM

SOCIAL JUSTICE, DEMOCRACY AND EDUCATION IN THE PHILOSOPHY OF MARTHA NUSSBAUM

SOCIA JUSTECO, DEMOKRATIO KAJ EDUKADO EN LA FILOZOFIO DE MARTHA NUSSBAUM

Hans Magno Alves Ramos²²Thais dos Reis Schlieve²³

Resumo

Este artigo propõe uma leitura integradora de elementos da filosofia política e da filosofia da educação de Martha Nussbaum, com ênfase na articulação entre justiça social, democracia e educação. A partir do enfoque das capacidades, conceito central na teoria da justiça da autora, argumenta-se que a democracia é um regime político exigente da educação, de forma abrangente e qualificada, e que a educação é condição indispensável para a efetivação de uma vida digna e do exercício da cidadania em sociedades democráticas. O texto mostra como a lista de capacidades proposta por Nussbaum oferece critérios para avaliar a justiça social e como diversas dessas capacidades dependem diretamente de uma educação abrangente, que inclua as humanidades como componente central do currículo. Assim os elementos de uma educação para a democracia, conforme concebida por Nussbaum, são relacionados aos bens e direitos fundamentais que, para ela, constituem os parâmetros para uma sociedade justa. Nesse contexto, discute-se a necessidade de uma democracia deliberativa e reflexiva, sustentada por cidadãos capazes de argumentação, empatia, pensamento crítico e participação ativa. A educação, nesse sentido, é compreendida não como preparação para o mercado, mas como o ordenamento de ações de desenvolvimento das potencialidades humanas, da razão prática e da sensibilidade ética. Verifica-se, então, que a educação é uma “capacidade fértil”, isto é, aquela que torna possível a realização de outras capacidades, sendo, portanto, pilar fundamental tanto da justiça quanto da democracia.

Palavras-chave: Capacidades. Dignidade humana. Educação. Democracia.

Abstract

²² Instituto Federal de Goiás – IFG na condição de docente efetivo de Filosofia no campus Formosa/GO, e Universidade de Brasília – UnB, na condição de doutorando no Programa de Pós-Graduação em Filosofia – PPG-FIL/UnB. Mestre em filosofia pela Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia – FAJE. E-mail: hansmagno@yahoo.com.br

²³ Estudante no Ensino Médio do Instituto Federal de Goiás – IFG E-mail: thaschlieve@gmail.com



This article proposes an integrative reading of elements from Martha Nussbaum's political philosophy and philosophy of education, emphasizing the connection between social justice, democracy, and education. Based on the capabilities approach—a central concept in Nussbaum's theory of justice—it is argued that democracy is a political regime that demands a comprehensive and ethically oriented education, and that education is an indispensable condition for the realization of a dignified life and active citizenship in democratic societies. The text shows how Nussbaum's list of capabilities offers criteria for assessing social justice, and how several of these capabilities depend directly on a broad-based education that includes the humanities as a central component of the curriculum. Thus, the elements of an education for democracy, as conceived by Nussbaum, are linked to the fundamental goods and rights that, for her, define the parameters of a just society. In this context, the article discusses the need for a deliberative and reflective democracy, supported by citizens capable of argumentation, empathy, critical thinking, and active participation. Education, in this sense, is understood not as preparation for the market, but as an ordering of action to promote the development of human potential, practical reason, and ethical sensibility. It follows that education is a “fertile capability,” one that enables the realization of other capabilities, and is therefore a fundamental pillar of both justice and democracy.

Key-words: Capabilities. Human dignity. Education. Democracy.

Resumo

Ĉi tiu artikolo proponas integriĝantan legadon de elementoj de politika filozofio kaj edukfilozofio de Martha Nussbaum, kun emfazo sur la artikulado inter socia justeco, demokratio kaj edukado. Surbaze de la aliro de kapabloj, centra koncepto en la justecteorio de la aŭtorino, oni argumentas, ke demokratio estas politika reĝimo postulema de edukado, en ampleksa kaj kvalita maniero, kaj ke edukado estas nedisputebla kondiĉo por la efektivigo de digna vivo kaj la ekzerco de civitaneco en demokratiaj socioj. La teksto montras kiel la listo de kapabloj proponita de Nussbaum ofertas kriteriojn por taksi socian justecon kaj kiel diversaj el tiuj kapabloj rekte dependas de ampleksa edukado, kiu inkluzivas la humanitatojn kiel centran komponenton de la kurso. Tiel, la elementoj de edukado por demokratio, laŭ Nussbaum, estas rilataj al la fundamentaj varoj kaj rajtoj, kiuj, por ŝi, konsistigas la parametrojn por justa socio. En tiu kunteksto, oni diskutas la bezonon de deliberativa kaj reflektiva demokratio, subtenata de civitanoj kapablaj je argumentado, empatio, kritika pensado kaj aktiva partopreno. Edukado, en tiu senco, estas komprenata ne kiel preparado por la merkato, sed kiel la ordigo de agoj de disvolviĝo de homaj potencialoj, praktika racio kaj etikaj sentoj. Konstatiĝas do, ke la edukado estas “fertila kapablo”, tio estas, tiu kiu ebligas la realigon de aliaj kapabloj, estante do fundamenta piliero de ambaŭ justeco kaj demokratio.

Ŝlosilvortoj: Kapabloj. Homaro. Edukado. Demokratio.

JUSTIÇA SOCIAL, DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO NA FILOSOFIA DE MARTHA NUSSBAUM

Quando se trata de “Educação e democracia”, a filósofa estadunidense Martha Nussbaum (1947-) é um nome imprescindível, devido ao sucesso do seu livro “Sem fins



lucrativos”, publicado originalmente nos Estados Unidos, em 2010, “com o explícito propósito de intervenção no debate político educacional durante o governo Obama” e tomando “voluntariamente a forma contundente de ‘manifesto’” (Pécora, 2015, p. IX). Apesar disso, o livro não é fruto de preocupações restritas àquela ocasião, ao contrário, é a culminância de reflexões acerca da formação e do desenvolvimento humanos que remontam, no percurso filosófico da autora, ao final da década de 1980 e já presentes em livros como “A fragilidade da bondade”, de 1986, e “*Love’s Knowledge*”, de 1990. Em 1997, ela publicou seu primeiro estudo dedicado diretamente à educação formal, “*Cultivating Humanities*”, já antecipando as principais linhas da sua argumentação que defende um currículo educacional voltado para a democracia e, por isso mesmo, com forte presença das humanidades. Repercutindo esses estudos, foi publicado no Brasil, em 2021, o livro “Leituras sobre Martha Nussbaum e a educação”, organizado por Altair Fávero, que reúne 18 textos de diversos autores(as) que exploram a produção teórica de Nussbaum relacionada à educação.

Este artigo, de caráter introdutório, atua nessa exploração, porém com um intuito específico: relacionar a teoria educacional de Nussbaum com sua filosofia política, especialmente o enfoque das capacidades e sua concepção de democracia, de modo a perceber mais claramente o lugar e as relações da educação na filosofia da autora. A abordagem adotada aqui é focada em estabelecer vínculos entre o que a educação pode proporcionar com aquilo que a política e a democracia devem proteger ou garantir aos indivíduos para que uma sociedade possa ser considerada justa.

Algumas noções básicas da filosofia política de Martha Nussbaum

Nesta seção, apresentaremos, em traços gerais, dois elementos da filosofia política de Nussbaum que dialogam diretamente com suas concepções educacionais, a saber, o enfoque das capacidades e sua noção de democracia.

A filósofa estadunidense, a partir dos trabalhos que desenvolveu com o Instituto Mundial de Pesquisa Econômica do Desenvolvimento da Universidade das Nações Unidas (UNU-WIDER), elaborou uma lista de capacidades (*capabilities*) que devem ser garantidas aos indivíduos pelo Estado e pela sociedade a fim de avaliar se determinada sociedade ou nação pode ser considerada justa. Trata-se, pois, de uma teoria sobre



justiça social, mas também de uma forma de oferecer parâmetros e perspectivas para pensar o desenvolvimento das nações sem reduzi-lo a fatores econômicos, como é o caso das abordagens com fixação no PIB ou no PIB *per capita*. A lista apresenta um rol de capacidades ou pontos vitais de desenvolvimento humano que devem ser oportunizados a cada indivíduo como direitos fundamentais. Essa lista exige não só oportunidades de crescimento (*flourishing*), como também proteções e apoios efetivos a partir de um nível mínimo definido, de modo que tudo que restar abaixo desse nível constitui injustiça social. Ela oferece também uma forma, intuitiva, de determinar o que seria uma vida humana digna, isto é, os componentes de uma vida à altura da dignidade humana. Essas capacidades são uma forma de apresentar direitos fundamentais, porém evitando a ambiguidade de afirmar um ou mais direitos, sem que os indivíduos tenham condições ou capacidade de exercê-los; por exemplo, pode-se afirmar que, no Brasil, uma mãe que trabalha fora de casa e ainda se incumbe de tarefas domésticas tem direito ao lazer; porém, sabemos que muitas delas não têm reais condições de exercício desse direito; ao falar de capacidades, Nussbaum e outros teóricos dessa abordagem, pretende evitar falar de direitos que só existem formalmente, para falar da disponibilização efetiva da sua possibilidade de exercício a cada indivíduo.

O que são capacidades (*capabilities*)? Elas são as respostas à pergunta: 'O que essa pessoa é capaz de fazer e de ser?' (...) Em outras palavras, elas não são apenas habilidades que residem dentro de uma pessoa, mas também as liberdades ou oportunidades criadas por uma combinação de habilidades pessoais e do ambiente político, social e econômico” (Nussbaum, 2011, p. 20, tradução nossa).

Os componentes da lista foram formulados depois de anos de discussão intercultural e de comparações com versões anteriores; é importante ponderar que ela está sujeita a mudanças, e, conforme for utilizada e testada, pode ser especificada de forma mais concreta de acordo com as crenças e costumes do local onde ela for aplicada. Segue abaixo uma versão sumária da lista, a qual foi originariamente apresentada no livro “*Women and human development*”, de 2000 (p. 78 a 80).

Capacidades (<i>capabilities</i>)	Descrição
1. Vida	Ser capaz de viver até o fim de uma vida humana de duração normal.
2. Saúde física	Ser capaz de ter boa saúde, incluindo



	saúde reprodutiva.
3. Integridade física	<p>Ser capaz de se movimentar livremente de um lugar para outro; ter os limites corporais tratados como soberanos, ou seja, ser capaz de estar seguro contra agressão, incluindo agressão sexual, abuso sexual infantil e violência doméstica; ter oportunidades de satisfação sexual e de escolha em matéria de reprodução.</p>
4. Sentidos, imaginação e pensamento	<p>Ser capaz de usar os sentidos, imaginar, pensar e raciocinar – e fazer essas coisas de uma forma “verdadeiramente humana”, isto é, de maneira informada e cultivada por uma educação adequada, incluindo, mas de forma alguma limitada à alfabetização e à formação matemática e científica básica. Ser capaz de usar a imaginação e o pensamento em conexão com a experiência e a produção de obras e eventos autoexpressivos de sua própria escolha, ser capaz de usar a mente de forma protegida por garantias de liberdade de expressão no que diz respeito ao discurso político e artístico, e à liberdade de exercício religioso. Poder ter experiências prazerosas e evitar dores desnecessárias.</p>
5. Emoções	<p>Ser capaz de ter apegos a coisas e pessoas fora de nós; amar aqueles que nos amam e cuidam de nós, lamentar a sua ausência; em geral, amar, lamentar, sentir saudade, gratidão e raiva justificada. Não ter o desenvolvimento emocional prejudicado por medo e ansiedade avassaladores, ou por eventos traumáticos de abuso ou negligência.</p>
6. Razão prática	<p>Ser capaz de formar uma concepção do bem e de se engajar na reflexão crítica sobre o planejamento da própria vida.</p>
7. Afiliação	<p>A. Ser capaz de conviver com os outros, de reconhecer e mostrar preocupação pelos outros seres humanos, de se envolver em diversas formas de interação social ou de associações; ter a capacidade tanto de amizade quanto de justiça.</p> <p>B. Ter as bases sociais do respeito próprio e da não humilhação; poder ser tratado como um ser digno cujo valor é igual ao dos outros. Isto implica, no mínimo, proteções</p>



	contra a discriminação com base na raça, sexo, orientação sexual, religião, casta, etnia ou origem nacional. No trabalho, ser capaz de trabalhar como ser humano.
8. Outras espécies	Ser capaz de viver com preocupação e cuidado com os animais, as plantas e o mundo da natureza.
9. Jogo e lazer	Poder rir, brincar, desfrutar de atividades recreativas.
10. Controle sobre o seu próprio entorno	<p>A. Político: ser capaz de participar efetivamente nas escolhas políticas que regem a própria vida; tendo o direito de participação política, proteções da liberdade de expressão e associação.</p> <p>B. Material: ser capaz de deter propriedades (tanto terras como bens móveis), não apenas formalmente, mas em termos de oportunidades reais; e ter direitos de propriedade em igualdade de condições com os outros; ter o direito de procurar emprego em condições de igualdade com os outros; estar livre de busca e apreensão injustificadas.</p>

Quadro 1: Lista das capacidades (NUSSBAUM, 2000, p.78 até 80)

Como bem observaram Zambam e Martinelli (2021, p. 79), a lista contempla aquilo que é essencial “para a realização individual das pessoas e sua integração social” e está relacionada à qualificação do que é o bem humano numa perspectiva aristotélica de *eudaimonia* (felicidade ou vida boa), a qual envolve tanto desenvolvimento (*flourishing*) de capacidades quanto bem-estar. Elas devem ser vistas como acontecendo em rede: “as capacidades são vistas não como átomos isolados, mas como um conjunto de oportunidades que interagem e se influenciam mutuamente” (Nussbaum, 2011, p. 98).

Com respeito à concepção de Nussbaum de democracia, devemos levar em consideração os apontamentos da própria lista, pois, como delimitação pervasiva do bem humano e da base de justiça social, ela envolve a democracia. Assim, a democracia tem a ver com dois pontos: (10) com o controle com o próprio ambiente, isto é, tem a ver com a participação social que permite as pessoas ultrapassarem a condição de mero objeto das mudanças sociais; (7) com a capacidade de afiliação, isto é, de ter associações tanto afetivas quanto por busca de justiça ou por atendimento de interesses



em comum com os outros. Nussbaum, novamente seguindo Aristóteles (Nussbaum, 2011, p. 125), entende o ser humano como animal social, e a democracia surge, no contexto da sua teoria, como uma capacidade, e portanto, um poder de realização de algo precioso para ter uma vida significativa, isto é, ter algum controle sobre seu próprio ambiente e o poder de unir aos outros tendo em vista a justiça e uma vida digna. Além disso, sua visão de democracia relaciona-se não apenas com a possibilidade de participação política, mas com sua qualidade, que deve se realizar numa arena de melhoramento de ideias, e não apenas de competição de interesses particulares associados.

Para promover uma democracia que seja reflexiva e deliberativa, em vez de simplesmente um mercado de grupos de interesse concorrentes, uma democracia que genuinamente pense no bem comum, precisamos produzir cidadãos que tenham a capacidade socrática de raciocinar sobre suas crenças. Não é bom para a democracia quando as pessoas votam com base em sentimentos que absorveram do rádio e nunca questionaram. Essa incapacidade de pensar criticamente produz uma democracia em que as pessoas falam umas com as outras, mas nunca têm um diálogo genuíno. Em uma atmosfera como essa, argumentos ruins passam por bons argumentos, e o preconceito pode facilmente se disfarçar de razão. Para desmascarar o preconceito e garantir a justiça, precisamos de argumentos, uma ferramenta essencial da liberdade cívica (Nussbaum, 1997, p. 19, tradução nossa).

Nesse trecho, podemos destacar que a democracia deve ser “reflexiva e deliberativa”, deve proporcionar um genuíno diálogo e deve impedir que os preconceitos ou opiniões acríicas o usurpem. Não seria, pois, a democracia mera forma de governo, mera consulta de preferências particulares, mas sim uma política que requer um *ethos*, como bem destacaram Cenci et al (2021, p. 170). É por isso que sua concepção de democracia está muito atrelada aos elementos da educação que ela defende e à forma como entende o bem humano e uma vida florescente. Exploraremos isso melhor nas próximas seções, porém, antes, fazemos uma última observação: em seu livro de 2010 sobre educação e democracia (“Sem fins lucrativos”), Nussbaum declarou: “as democracias do mundo inteiro estão subestimando e, portanto, ignorando competências de que precisamos desesperadamente para manter as democracias vivas, respeitadas e responsáveis” (2015, p. 77). Essas palavras não demoraram a encontrar, em escala crescente, evidências nos fatos políticos de várias nações, com a ascensão da extrema direita, com o ganho de popularidade de ideologias e líderes preconceituosos e



autoritários e com a deterioração política, institucional e moral da democracia em vários países.

Educação e o enfoque (*approach*) das capacidades

A democracia não apenas reivindica um *ethos*, mais do que isso, ela precisa de um *ethos* mais qualificado do que outras formas de governo e de sociedade.

Concordo totalmente que estruturas e leis são cruciais (...). Mas leis não podem ser promulgadas, ou sustentadas, sem os corações e mentes das pessoas. Em uma monarquia, não é assim — tudo o que o monarca precisa é de medo suficiente para produzir obediência. Em uma democracia, precisamos de muito mais: amor ao bem, esperança no futuro, uma determinação para combater as forças corrosivas do ódio, do nojo e da raiva — todas alimentadas, eu afirmo, pelo medo. (Nussbaum, 2018, p. 9-10, tradução nossa).

Se a democracia reivindica um *ethos*, e mais do que isso, um *ethos* mais qualificado do que outros regimes políticos, então a democracia é uma forma de fazer política e de estruturar a sociedade que mais necessidade tem de uma educação abrangente e de qualidade. “Uma nação sob um governo bem regulado não deveria permitir que ninguém permanecesse sem instrução. É apenas o governo monárquico e aristocrático que necessita da ignorância para se sustentar.” (Nussbaum, 2011, p. 139). Regimes oligárquicos podem educar apenas a elite, sociedades democráticas não podem prescindir de educar a todos. Sociedades autoritárias podem educar apenas para a competência técnica, sociedades democráticas, não, pois os educandos serão formuladores ou, no mínimo, avaliadores de políticas públicas.

Para Nussbaum, a democracia é um elemento intrínseco e inegociável de uma vida humana digna, ela exige um *ethos* e, portanto, uma educação abrangente e qualificada; porém a educação não é importante apenas para a democracia, sendo, na verdade, um elemento pervasivo a vários elementos da lista de capacidades, logo um elemento indispensável e veiculante da justiça social.

Minha visão [o enfoque das capacidades], por contraste, precisa sim depender do altruísmo, e portanto precisa dizer muito sobre como e por que surgem motivações altruístas, quais outras motivações devem enfrentar, e como podemos cultivar os sentimentos úteis de forma socialmente propícia (Nussbaum, 2011, p. 96, tradução nossa).



Antes de qualquer coisa, consoante a filosofia de Nussbaum, a educação não pode ser compreendida como uma regulação da competição ou competitividade dos indivíduos ou das nações no mercado capitalista; não é para ter condições de competir ou “vencer na vida” que alguém é educado, mas sim para o seu próprio desenvolvimento pessoal, ser mais e melhor em relação a si mesmo, às suas próprias potencialidades; nas palavras de Nussbaum, não restar, em relação a estas, mutilado pela falta de cultivo (2006, p. 344).

Nesse sentido e em relação aos elementos da lista de capacidades, a educação é como o tronco a partir do qual os galhos de outros direitos e capacidades ganham potencial de efetivação ou funcionamento: “a educação é a chave para todas as capacidades humanas” (2006, p. 396). Em outras palavras, sem a educação, muitos elementos da vida digna, por exemplo, a participação política, podem existir como direitos no papel sem serem efetivadas pelos indivíduos porque não se tornaram capazes dessa realização (*functioning*). Por isso, a educação pode ser tida como uma “capacidade fértil” (Nussbaum, 2011, p. 45), isto é, uma capacidade que ativa e potencializa outras.

Assim, democracia, justiça social e educação se entrelaçam na filosofia de Martha Nussbaum. Uma vida humana digna exige democracia e educação; a democracia exige um tipo mais abrangente e qualificado de educação; e esta, no mundo complexo em que vivemos, exige políticas públicas inclusivas, não discriminatórias e que respeitem a liberdade e fomentem a autonomia dos indivíduos, isto é, um tipo de educação na qual somente uma democracia poderia estar interessada. Na próxima seção, veremos como alguns elementos de uma educação para a democracia se relacionam com as capacidades que integram uma vida correspondente à dignidade humana.

Relação de elementos de uma educação para a democracia e a lista de capacidades

Nesta seção, não faremos uma exploração de todos os elementos da filosofia da educação de Martha Nussbaum, pois são muitos e diversos, havendo considerações gerais e específicas sobre metodologia, composição curricular e desenvolvimento de competências. A título de exemplo, podemos citar que, no livro “*Cultivating Humanity*”,



de 1997, ela trata de sete dimensões curriculares importantes: a autocrítica socrática (*socratic self-examination*), o fomento da cidadania cosmopolita, a imaginação narrativa, o estudo de culturas não ocidentais, o estudo da cultura afro-americana, os estudos de gênero e o estudo sobre a sexualidade humana. Cada um desses tópicos exigiria um trabalho específico para seu exame apropriado. O interesse aqui é apenas mostrar correspondências entre a lista de capacidades, que é uma lista do conteúdo de uma vida digna, e elementos do que seria uma educação voltada para a democracia na perspectiva dessa filósofa estadunidense. Veremos, pois, que 6 dos 10 itens da lista de capacidades são beneficiados por uma educação voltada à democracia e que incluam devidamente as humanidades como componentes curriculares

Começando pelo item “4. Sentidos, imaginação e pensamento”, podemos destacar como elemento de uma educação para a democracia o desenvolvimento de uma imaginação narrativa, que é uma habilidade que construímos desde crianças quando nos contamos histórias infantis, e que concerne ao exercício de alteridade e de projeção que fazemos quando estamos diante de uma narrativa. Essa habilidade, fomentada pela literatura, pelas artes cênicas e pela história, torna-nos capazes de entender a história da humanidade, dos outros, de entender a nossa própria trajetória, e as diversas trajetórias que os grupos e indivíduos realizam na vida, com ricas particularidades. A imaginação narrativa é também importante com respeito às capacidades “5. Emoções” e “6. Razão Prática”, pois, por meio das histórias e narrativas, aprendemos a cultivar-nos emocionalmente e compreender a complexidade da vida, das escolhas e da agência humana; para cultivarmos a compaixão e empatia, por exemplo, nós podemos vivenciar em pensamento e também em emoções, por meio das narrativas, todas as diferentes circunstâncias e situações que diversos grupos (principalmente minorias) da sociedade vivem e que podem ser distantes demais da vida rotineira de muitas pessoas. As narrativas permitem aos indivíduos entenderem-se uns aos outros, fomentando assim também a capacidade “7. Afiliação”.

Já o item 9. da lista das capacidades refere-se ao jogo e ao lazer. Aqui as artes e a educação física cumprem um papel importante na formação humana, pois permitem o des-estranhamento do outro. De início, a presença do outro desconhecido ou diferente pode parecer algo estranho, incômodo ou até ameaçador, todavia, na brincadeira, isso se



torna uma agradável fonte de curiosidade, que contribui para a formação de saudáveis atitudes de amizade, amor e, posteriormente, agência política. As artes e os jogos têm um papel fundamental para manter a capacidade de brincar mesmo depois de adulto. Baseando-se em Winnicott, Nussbaum defende que as artes, as brincadeiras e os esportes têm a função de preservar e intensificar o desenvolvimento do espaço lúdico e também de alimentar e ampliar a capacidade de empatia. Aqui somos capazes de imaginar, capazes de viver com e em relação ao outro e podemos brincar.

Isso acaba incidindo também sobre os itens “5. Emoções” e “7. Afiliação”. Parte considerável do que Nussbaum propõe como educação sentimental tem a ver com a compreensão e inibição de disposições afetivas nocivas e o cultivo de disposições emocionais positivas: “creio que essa história de narcisismo, impotência, vergonha, nojo e compaixão encontra-se no centro do que a educação para uma cidadania democrática deve tratar” (Nussbaum, 2015, p. 40-41). Trataremos aqui, sinteticamente e a título de ilustração, de dois afetos negativos que a educação deve cuidar: o narcisismo infantil e o nojo projetivo. As crianças não nascem com uma dimensão rica de alteridade, as pessoas não são totalmente reais para os bebês no início da vida, elas são apenas instrumentos que podem ou não fornecer o que ele precisa. A partir dessa fase, surgiria o desejo de transformar os pais, os cuidadores ou outros em escravos, e esse desejo original é o que está por trás da busca por hierarquias por parte do sujeito em formação. Uma vez que não faltam hierarquias arbitrárias e injustas nas sociedades, o narcisismo infantil, se não cuidado, pode resultar no endosso dessas hierarquias e na inferiorização daqueles que são subordinados nessas hierarquias. Essa dinâmica representa um perigo constante para a igualdade democrática, pois gera afetos negativos que são projetados sobre grupos minoritários, sendo um exemplo o nojo projetivo. Geralmente, com o nojo, rejeitamos coisas como fezes, outros resíduos corporais e cadáveres, que são a prova de nossa própria animalidade e mortalidade. No entanto, o nojo começa a ser de fato prejudicial quando se junta ao nosso narcisismo primitivo e se torna projetivo, isto é, passa a ser projetado em pessoas. As crianças aprendem a projetar sua aversão com os adultos da sociedade que as cerca, que, frequentemente, dirigem sua repulsa para um ou mais grupos vulneráveis, como afrodescendentes, judeus, mulheres, homossexuais, pessoas pobres, castas inferiores na hierarquia das castas indianas, entre outros grupos.



Todas essas emoções devem ser tratadas na educação da criança, que, com o passar do tempo, vai aprendendo a lidar com elas, convertendo seus impulsos em amor e compaixão. Essas emoções, na sua forma bruta, opõem-se à capacidade potencial da criança de demonstrar um interesse compassivo vivo e ver o outro como um fim em vez de um meio. Se uma boa educação for realizada, as crianças desenvolverão gratidão e amor pelos seres (geralmente os seus pais ou familiares) que atendem às suas necessidades, elas aprenderão a ver o mundo do ponto de vista dessas pessoas e aprenderão que os outros não são seus escravos, mas seres livres com direito à própria vida. O currículo escolar e as ações educativas devem, para Nussbaum, cuidar disso também, por meio da literatura, da filosofia, das artes, dos esportes, da compreensão e da crítica das formações das hierarquias sociais (sociologia e história).

Com respeito ao item “10. Controle sobre o seu próprio entorno”, há de se reconhecer, em primeiro lugar, que vivemos em um mundo globalizado em que o campo de ação dos indivíduos é afetado por fatores econômicos, políticos e ambientais originados em outras nações. Dessa forma, a cidadania proposta por Nussbaum tem o caráter cosmopolita e exige, por isso, uma educação multicultural, que nos familiarize sobre as questões e histórias culturais do mundo, nos fazendo reconhecer a humanidade e suas diversidades; exige também entender como a economia e a política mundiais funcionam e como têm se desenrolado historicamente até o presente momento. Por meio desses estudos, somos levados a compreender mais sobre a política e a participar dela para que possamos ser cidadãos ativos que mantêm a democracia viva.

Nussbaum destaca o compromisso da educação em assumir e convocar o debate frente à atuação efetiva dos indivíduos como cidadãos do mundo. Alerta para a onda mercantilista do mundo globalizado que exige a colaboração internacional da educação e, conforme Nussbaum (2015, p. 80), ordena que as “interações humanas sejam mediadas pelas normas inadequadas da troca comercial, em que as vidas humanas são consideradas [...] instrumentos de lucro”. Portanto, o compromisso da educação e da escola situa o empenho com o desenvolvimento das capacidades dos estudantes para que se percebam “como membros de uma nação heterogênea [...] e de um mundo ainda mais heterogêneo, e de inteirar-se [...] da história e da natureza dos diversos grupos que nele habitam”. As artes e as humanidades se constituem como pilares de sensibilidade e de raciocínio crítico, inerentes a essa construção e como base do trabalho exercido pelos professores e professoras, dedicados à construção de uma cidadania global. (Silveira et al., 2021, p. 131).



Assim sendo, os jovens devem estudar obras que incluam experiências de diversos grupos da sociedade e aprender sobre elas, principalmente sobre as minorias que ainda são discriminadas na sociedade, na política, no campo acadêmico e no mercado de trabalho. O impacto disso na educação é compreender criticamente as desigualdades buscando mudanças nesse cenário em respeito à dignidade humana, combatendo os estereótipos, os preconceitos e fomentando o diálogo e a argumentação.

Nesse sentido, Nussbaum (2014) ressalta a educação multicultural como forma de educação necessária a uma democracia pluralista. Para ela, conhecer a história, a língua, as tradições, a economia, a política e a religião dos diversos grupos desde a infância, em um movimento que contrarie a negligência ao diferente, impede que certos modos de pensar e de agir que desvalorizam a diferença sejam naturalizados (Leite et. al., 2021, p. 200).

Por fim, trataremos dos ensinamentos de Sócrates e da sua apropriação por Nussbaum ao desenvolver mais um elemento da educação para a democracia, a vida examinada (*socratic self-examination*), relacionada ao item 6. *Razão prática*, do quadro 1. É uma vida em que aprendemos a examinar constantemente as opiniões que estão em pauta e que influenciam nossas ações no cotidiano, fazendo uma reflexão crítica acerca delas e sobre que vida devemos almejar, o que deve levar-nos à busca de novos conhecimentos e a nos questionar acerca deles também. Nesse sentido, devemos ser estimulados a ter um pensamento crítico, porém, primeiramente, ele deve incidir sobre si mesmo, as próprias crenças e ações, para depois ser expandido sobre a sociedade em que vivemos. Nesse desenrolar de avaliação de si para a avaliação da própria cultura, a argumentação e a capacidade de questionamento também têm que ser desenvolvidas, pois é uma tarefa que se faz em diálogo e debate com os outros. Precisamos reconhecer a existência dos conflitos da sociedade, dos erros ou deficiências das instituições e governos, e aprender a desenvolver sobre isso conhecimento e crítica. Não é preciso repetir que aqui, novamente, as humanidades cumprem um papel fundamental na educação.

Vimos, então, diversos elementos que uma educação para democracia deve ter e como esses elementos se relacionam positivamente com as capacidades que constituem os direitos fundamentais para ter uma vida digna e uma sociedade justa. Por meio da percepção dessas conexões, voltamos ao conceito de cidadão do mundo, pois ninguém é



cidadão sem ter reconhecido seus direitos fundamentais, e ninguém pode lutar por eles se não desenvolveu, por meio da educação, as capacidades exigidas nessas lutas. Abaixo, organizamos de forma mais clara as conexões encontradas entre os elementos de uma educação para a democracia e as capacidades fundamentais.

Elementos de uma educação para democracia	Elemento da lista do enfoque das capacidades
Vida examinada	6. Razão prática
Imaginação narrativa e artes	4. Sentidos, imaginação e pensamento; 7. Afiliação; 9. Jogo
A brincadeira e o jogo	4. Sentidos, imaginação e pensamento. 5. Emoções; 7; Afiliação; 9. Jogo e lazer
Educação sentimental e multicultural	5. Emoções; 7. Afiliação
Cidadania cosmopolita	4. Sentidos, imaginação e pensamento; 6. Razão prática; 10. Controle sobre o seu próprio entorno.

Quadro 2: Relação entre os elementos de uma educação para democracia e a lista de capacidades do enfoque das capacidades

Convém mencionar que só citamos e estabelecemos relações com os elementos da educação que Nussbaum explorou na sua relação com a democracia. Por isso, não é aqui tratado, por exemplo, de uma educação ambiental ligada ao cuidado com outras espécies e com a natureza, a qual estaria em estreito vínculo com a filosofia de Nussbaum e com o item 8 da lista de capacidades, mas que ela não desenvolveu em seus escritos sobre educação por estar diretamente focada em uma educação para a democracia e na importância das humanidades na formação dos cidadãos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscamos conectar a filosofia da educação de Martha Nussbaum, que é a parte da sua obra mais conhecida no Brasil, a fundamentos da sua filosofia política. Desta forma, verificamos que a teoria da justiça social de Nussbaum se sustenta num delineamento dos principais bens ou direitos fundamentais, as capacidades, que devem ser garantidos a cada pessoa a partir de determinada linha qualitativa, em relação à qual tudo que estiver abaixo, isto é, for insuficiente, constitui injustiça social. Essas



capacidades requerem uma sociedade democrática e uma educação abrangente para que se possam efetuar, pois, de outro modo, restariam apenas como letra morta nas leis e constituições. A partir disso, demonstramos como vários elementos da filosofia da educação de Nussbaum se vinculam ao desenvolvimento das capacidades e, assim, da efetivação (*functioning*) de direitos fundamentais e da democracia. Esses elementos exigem uma educação na qual as humanidades sejam parte fundamental do currículo, pois são os conhecimentos das humanidades que proporcionam mais diretamente uma educação sentimental, que combata nossas tendências narcísicas, nossos preconceitos e aversão ao outro, e nos preparam para a cidadania em mundo globalizado. Essa educação abrangente e cívica é, no vocabulário do enfoque das capacidades, uma capacidade fértil, no sentido de que é um direito que permite o exercício de outros direitos, inclusive, o direito de lutar por direitos. Assim fica demonstrada, na perspectiva de Nussbaum, uma rede de retroalimentação entre vida digna, democracia e educação.

REFERÊNCIAS

- CENCI, A. V.; PETRY, C; CASAGRANDA, E. A. Emoções, vulnerabilidade e educação para um *ethos* democrático em Martha Nussbaum. In.: FÁVERO, Altair (org.). **Leituras sobre Martha Nussbaum e a Educação**. Curitiba, Editora CRV, 2021.
- LEITE, A. C. C.; SIMON, C.; GUERRA, S. Z. Mulheres e educação: contribuição de Martha Nussbaum e as práticas escolares no Brasil. In.: FÁVERO, Altair (org.). **Leituras sobre Martha Nussbaum e a Educação**. Curitiba, Editora CRV, 2021.
- NUSSBAUM, Martha. **Creating capabilities: the human development approach**. London, England. Harvard University Press, 2011.
- NUSSBAUM, Martha. **Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education**. London, England. Harvard University Press, 1997.
- NUSSBAUM, Martha. **Fronteiras da justiça**. Trad. Susana de Castro. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades**. São Paulo. WMF Martins Fontes, 2015.
- NUSSBAUM, Martha. **The monarchy of fear: a philosopher looks at our political crisis**. New York, Simon and Schuster, 2018.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

NUSSBAUM, Martha. **Women and human development**. New York. Cambridge University Press, 2000.

PÉCORA, Alcir. Apresentação à edição brasileira. In.: NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades**. São Paulo. WMF Martins Fontes, 2015.

SILVEIRA, C. L. A.; ESTORMOVSKY, R. C.; ZARDO, S. M. A função política da palavra para a formação do sujeito no mundo na visão de Nussbaum e Freire. In.: FÁVERO, Altair (org.). **Leituras sobre Martha Nussbaum e a Educação**. Curitiba, Editora CRV, 2021.

ZAMBAM, N. J.; MARTINELLI, L. S. A abordagem das capacitações (capabilities) e a educação para a liberdade. In.: FÁVERO, Altair (org.). **Leituras sobre Martha Nussbaum e a Educação**. Curitiba, Editora CRV, 2021.



Recebido em: 24/10/2024

Aprovado em: 28/02/2025

Publicado em: 18/07/2025

MARCO AURÉLIO E A ESCRITA COMO PRÁTICA DO CUIDADO DE SI: inferências da escrita filosófica no ensino de Filosofia

MARCO AURÉLIO AND WRITING AS A PRACTICE OF CARE OF THE SELF: inferences of philosophical writing in the teaching of Philosophy

MARCO AURÉLIO KAJ LA SCRIBADO KIEL PRAKTIKO DE LA PRIZORGADO DE SI: inferencoj de la filozofia skribo en la instruado de Filozofio

Daniel Salésio Vandresen²⁴Danielly Pereira Alonso²⁵

Resumo

O texto analisa a obra “Meditações” de Marco Aurélio, imperador romano e filósofo estoico, explorando a importância da escrita como prática do cuidado de si. A análise se baseia em estudos de Michel Foucault e Pierre Hadot, que exploram a noção de “cuidado de si” na filosofia antiga e o papel da escrita como ferramenta para o pensar crítico. Esse trabalho é resultado de uma pesquisa de PIBIC-Jr (IFPR/CNPq, Edital 2023/2024), cujo metodologia consistiu em revisar a literatura sobre o cuidado de si e o uso da escrita filosófica em Marco Aurélio e analisar qualitativamente as atividades de escrita realizadas pelos estudantes do ensino médio técnico. A análise das atividades de escrita foi norteadas pela interpretação de Foucault sobre a noção de cuidado de si como uma forma de atenção consigo mesmo, com os outros e com o mundo. O texto conclui que a escrita filosófica pode ser um instrumento valioso para a autoanálise e o desenvolvimento de uma vida mais reflexiva e autêntica, especialmente em um mundo dominado por informações superficiais e tecnologias que podem alienar o indivíduo de si mesmo.

Palavras-chave: Marco Aurélio. Cuidado de si. Escrita filosófica.

²⁴ Doutor em Educação pela UNESP/Marília. Professor de filosofia da Carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal do Paraná (IFPR), Campus Coronel Vivida. Vice-coordenador do Grupo de Pesquisa Filosofia, Ciência e Tecnologias (IFPR). Chefe-adjunto da revista IF-Sophia (ISSN 2358-7482). Também é membro dos Grupos de Pesquisas: ENFILO - Grupo de estudos e pesquisa sobre o ensino de filosofia (UNESP/Marília) e NEDIH - Núcleo de Educação em Direitos Humanos (IFPR/Coronel Vivida). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino de Filosofia, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de filosofia, técnica, leitura e escrita, subjetividade e, autores como Michel Foucault, Hegel e Kojève. E-mail: daniel.vandresen@ifpr.edu.br

²⁵ Técnica em Administração Integrado ao Ensino Médio no Instituto Federal do Paraná, Campus Coronel Vivida. E bolsista em 2023-2024 no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – Pibic/Jr. IFPR/CNPq.



Abstract

The text analyzes the work "Meditations" by Marcus Aurelius, Roman emperor and Stoic philosopher, exploring the importance of writing as a practice of self-care. The analysis is based on studies by Michel Foucault and Pierre Hadot, which explore the notion of "care of the self" in ancient philosophy and the role of writing as a tool for critical thinking. This work is the result of a PIBIC-Jr research (IFPR/CNPq, Notice 2023/2024), whose methodology consisted of reviewing the literature on self-care and the use of philosophical writing in Marcus Aurelius and qualitatively analyzing the writing activities carried out by technical high school students. Given that the analysis of writing activities was guided by Foucault's interpretation of the notion of care of the self as a form of attention to oneself, to others, and to the world. The text concludes that philosophical writing can be a valuable tool for self-analysis and the development of a more reflective and authentic life, especially in a world dominated by superficial information and technologies that can alienate individuals from themselves.

Keywords: Marco Aurélio. Care of the self. Philosophical writing.

Resumo

La teksto analizas la verkon "Meditacioj" de Marko Aurelio, romia imperiestro kaj stoika filozofo, esplorante la gravecon de skribo kiel praktiko de zorgo pri si mem. La analizo baziĝas sur studoj de Michel Foucault kaj Pierre Hadot, kiuj esploras la nocion de "zorgo pri si" en antikva filozofio kaj la rolon de skribo kiel ilo por kritika pensado. Ĉi tiu laboro estas rezulto de esplorado de PIBIC-Jr (IFPR/CNPq, Anonco 2023/2024), kies metodologio konsistis el revizio de la literaturo pri zorgo pri si kaj la uzo de filozofia skribo en Marko Aurelio, kaj kvalita analizo de la skribaj aktivecoj faritaj de studentoj de teknika mezlernejo. La analizo de la skribaj aktivecoj estis gvidata de la interpreto de Foucault pri la nocio de zorgo pri si kiel formo de atento al si mem, al aliaj kaj al la mondo. La teksto konkludas, ke filozofia skribo povas esti valora ilo por aŭtoanalizo kaj la evoluo de pli reflektita kaj autentika vivo, precipe en mondo dominata de surfacaj informoj kaj teknologioj, kiuj povas alieni la individuon de si mem.

Ŝlosilvortoj: Marko Aurelio. Zorgo pri si. Filozofia skribo.

INTRODUÇÃO

O imperador romano e filósofo estoico Marco Aurélio (121-180 d.C.), juntamente com Sêneca e Epicteto, é reconhecido como uma das figuras mais características da corrente filosófica estoica do chamado "idade de ouro do cuidado de si" (Foucault, 2004, p. 41). Em sua obra "Meditações", um texto que reflete suas ideias filosóficas e práticas de vida, constitui uma fonte valiosa para entender o estoicismo e a aplicação prática da filosofia na vida de um líder político.

Essa obra de Aurélio é compreendida como um diário espiritual, oferecendo uma visão pessoal sobre temas do estoicismo, como a ordem divina do universo e o lugar do homem nele, como também, refletindo suas experiências pessoais e preocupações



como governante. Entre os ideais estoicos praticados pelo autor, encontram-se ligados a noção do cuidado de si a prática da autoanálise, na qual o indivíduo se vê como objeto de problematização.

Em contraposição a idéia exposta acima, ao observar a sociedade hodierna, conclui-se que o ato de olhar para si tem se tornado cada vez mais raro. Isto porque, por influência das tecnologias modernas, principalmente das redes sociais, o ser humano acostumou com o papel de mero espectador, construindo sua vida a partir dos modelos estabelecidos. Logo, o objetivo deste é incitar a necessidade de deslocar o olhar do exterior – uma atenção excessivamente voltada ao fluxo constante de ideias e imagens, o que gera um deslocamento ou falta da atenção à singularidade dos acontecimentos - para o interior e a reflexão sobre nós mesmos.

Tal necessidade de interiorização é encontrada na obra *Meditações*:

Os homens buscam retiros para si mesmos, casas no campo, a beira mar e nas montanhas e você também tem o hábito de desejar muito essas coisas. Mas esta é sem dúvida uma marca da espécie mais comum de homens, pois está em seu poder sempre que você escolhe se retirar em si mesmo. Em nenhum outro lugar com mais sossego ou mais liberdade dos problemas um homem se retira do que em sua própria alma (Aurélio, 2019, p. 33).

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo compreender o uso da escrita de Marco Aurélio como técnica para o exercício do cuidado de si, em que a escrita enquanto reflexão e análise da vida visava compreender a si mesmo e viver da melhor maneira possível. A partir da filosofia estoica, principalmente Marco Aurélio, defendemos o uso da escrita como uma forma de praticar a atenção a si mesmo, contribuindo para combater o uso da escrita como reprodução sem vinculação com a vida, cada vez mais presente em nossa sociedade tecnológica, como pode ser observado, seja nas redes sociais no uso da escrita sem crítica das informações, seja na repetição sem crítica das informações produzidas pelas inteligências artificiais (IA).

Por isso, nesse trabalho, em um primeiro momento, descrevemos a noção de cuidado de si e a importância da escrita filosófica no pensamento de Marco Aurélio, fundamentado nas interpretações realizadas por Michel Foucault (2004) e Pierre Hadot (2014). Em seguida, apresentamos uma experiência prática realizada com a escrita



filosófica com os estudantes dos dois primeiros anos do Ensino Médio Técnico do Instituto Federal do Paraná, campus Coronel Vivida.

O CUIDADO DE SI EM MARCO AURÉLIO

A obra *Meditações* de Marco Aurélio, referência principal da proposta dessa atividade, foi escrita pelo autor como um modo de reflexão pessoal de suas vivências e servia como um instrumento prático para o imperador estoico confrontar-se com os princípios da filosofia estoica e para aplicar seus ensinamentos à sua própria vida.

Foucault (1995), abordando o papel da escrita na formação de si presente na cultura antiga, aponta que esse estilo de escrita está relacionado ao conceito grego de *hypomnemata*, isto é, são textos que se referem a um estilo de escritos que serviam para memória material de coisas lidas, ouvidas ou pensadas e eram constituídos de apontamentos, registros públicos, cadernos de anotações pessoais e como uso em guia de conduta, enfim, como um livro de vida em que o uso da escrita visava cultivar um cuidado com o que se passa consigo mesmo.

Por isso, a obra de Marco Aurélio revela sua reflexão sobre os ensinamentos da filosofia estoica, principalmente de temas como: a integração com a natureza e o universo, o fluxo dos movimentos e acontecimentos, a atenção ao tempo presente, moralidade, reflexões sobre a vida e a morte, enfim, buscavam construir ensinamentos práticos como busca pela melhor forma de viver, nisso, consistia sua prática do cuidado de si (*epiméleia heautoû*).

Na obra *Hermenêutica do Sujeito*, Foucault (2004) se dedica a descrever a história do cuidado de si, desde Sócrates até Descartes. E, o que é fundamental para fundamentar a metodologia de nosso trabalho, o pensador francês desenvolve a compreensão dessa noção por meio de três direções: primeiro, a relação de si para consigo mesmo: refere-se a práticas de trabalho sobre si, como autoexame, autorreflexão e autocultivo; segundo, a relação para com os outros: descreve o cuidado de si como também uma maneira de cuidar dos outros, isto é, compreender como nossa subjetividade se constrói por meio de nossa relação com os outros; e terceiro, a relação para com o mundo: compreende o cuidado de si como o modo como nos deixamos afetar pelos sentidos construídos em nossa interpretação do mundo. Por isso, o cuidado



de si, envolve uma mudança do olhar, que ao invés de se concentrar na exterioridade, deve se voltar para o próprio interior, a fim de estabelecer uma postura de atenção ao fluxo dos movimentos internos.

Nesse sentido, apresentamos a seguir algumas das reflexões realizadas por Marco Aurélio, as quais também serviram de base para a proposição das atividades escritas. Na primeira, o autor evidencia que a autenticidade da vida consiste no modo como construímos nossa força interior a partir desse deslocamento do externo para o interno.

A vida autêntica pode ser levada à perfeição por qualquer alma capaz de mostrar indiferença em relação às coisas que são, elas próprias, indiferentes. Isto pode ser conseguido dando cuidadosa atenção aos elementos que as compõem, e depois a elas próprias; e tendo também sempre em mente que nenhuma delas é responsável pela opinião que delas formamos (Aurélio, 2019, p. 120).

Como também neste trecho: “Retire-se para dentro de si mesmo. O princípio racional que governa tem esta natureza, que se contenta consigo mesmo quando faz o que é justo, e assim assegura serenidade” (Aurélio, 2019, p. 78). Passagem em que o Aurélio enfatiza o aspecto de cuidado interior, que, praticado pelo cultivo de hábitos como a meditação ou autoexame, conduzem o sujeito à autoconsciência de seus pensamentos e ações.

Em outra passagem, o autor revela sua compreensão da existência e sua relação com o presente, bem como do modo como a aprendizagem da filosofia contribui para nos integrar com a dinamicidade da vida e da própria natureza que constitui todas as coisas.

Da vida humana o tempo é um ponto, e a substância está em fluxo, e a percepção difícil, e a composição do corpo como um todo sujeita à putrefação, e a alma um turbilhão, e a fortuna difícil de ser revelada, e a fama uma coisa sem discernimento. E, para dizer tudo em uma palavra, tudo o que pertence ao corpo é uma torrente, e o que pertence à alma é um sonho e um vapor, e a vida é uma guerra e uma viagem ao estrangeiro, e depois da fama está o esquecimento. O que é então aquilo que é capaz de conduzir um homem? Uma coisa, e só uma, é a filosofia. Mas isto consiste em manter o daemon, dentro de um homem livre de violência e ileso, superior às dores e prazeres, não fazendo nada sem um propósito, nem ainda falsamente e com hipocrisia, não sentindo a necessidade de outro homem fazer ou não



fazer nada; e além disso, aceitando tudo o que acontece, e tudo o que lhe é atribuído, como vindo de lá, de onde quer que esteja, de onde ele mesmo veio; e, finalmente, esperando a morte com uma mente alegre, como sendo nada mais que uma dissolução dos elementos de que todo ser vivo é composto. Mas, se não há malefício para os próprios elementos em cada um deles, que se transformam continuamente em outros, por que haveria o ser humano de ter qualquer receio da mudança e da dissolução de todos os elementos? Pois isso está de acordo com a natureza, e nada existe de mal que esteja de acordo com a natureza (Aurélio, 2019, p. 24-25).

Nessa passagem, Aurélio destaca a importância de cultivar uma virtude interior, guiada pela razão filosófica, como modo a buscar uma alma livre e harmônica diante das incertezas do tempo, das turbulências das paixões e de nossa relação com a natureza. Por meio de sua reflexão sobre a brevidade da vida, procura enfatizar a necessidade de se guiar pela filosofia como experiência de pensamento e de preparação para acolher cada acontecimento como algo próprio de sua natureza.

E então, um último destaque dos escritos do filósofo estoico refere-se ao cuidado com o movimento dos sentidos e afetos que ocorrem conosco e que podem ou não conduzir à felicidade. Como afirma: “O fracasso em observar o que está na mente do outro raramente fez um homem infeliz; mas aqueles que não observam os movimentos de suas próprias mentes devem ser necessariamente infelizes” (Aurélio, 2019, p. 20).

Sobre esse tema da atenção ao fluxo das representações, Foucault (2004) desenvolve a diferença no modo de compreender a representação presente na tradição do método intelectual moderno, fundamentado em uma história da filosofia linear, e, por outro lado, o modo como na filosofia antiga, principalmente os estoicos, por meio do exercício espiritual, buscavam dar ao fluxo espontâneo e involuntário das representações uma atenção singular e vertical. Enquanto o método intelectual consiste em dar uma definição voluntária e sistemática da lei de sucessão das representações, como é próprio do caminho cartesiano, que só aceita uma representação pela condição de que tenham entre si um liame suficientemente forte, obrigatório e necessário. Por outro lado, o exercício espiritual constitui uma atenção ao fluxo da representação tal como acontece, tal como se apresentam espontaneamente no espírito, seja pelos pensamentos, pelo campo de percepção, pela vida que se leva, dos encontros que se tem,



etc. Assim, trata-se de estar atento ao conteúdo objeto da representação (Foucault, 2004).

E mais adiante, Foucault analisa o modo como Marco Aurélio, por meio de alguns exercícios, põe em prática o exame do conteúdo representado não como questão sobre a origem e unidade da coisa representada, mas pela sua dispersão. Em Marco Aurélio, há o exemplo de como escutar uma música: não se deve vê-la em seu conjunto, em sua unidade, pois seremos tomados pelo charme desta melodia e, assim, seremos menos fortes que ela. Se quisermos ser mais fortes que ela e manter nossa liberdade e domínio de si, é preciso decompor nota por nota, movimento por movimento. E que esse procedimento deve ser aplicado a toda a vida e a nós mesmos. Assim, Foucault conclui que esse “voltar o olhar para si mesmo” nos exercícios espirituais de Marco Aurélio constitui um saber espiritual que implica o deslocamento do sujeito (Foucault, 2004, p. 373).

O artigo de Sergei S. Rusakov (2022) analisa as práticas de subjetivação realizadas por meio da escrita a partir da filosofia de Marco Aurélio. Segundo o autor, tendo como orientação a leitura de Michel Foucault, compreende as técnicas de escrever a si mesmo como exercícios espirituais como forma de renovar a memória (como o registro de ensinamentos) e fortalecer a subjetividade. O exercício espiritual, por meio de atividades como a meditação e exame de consciência, envolve a decomposição de um objeto em seus componentes para alcançar sua essência e remover ilusões e preconceitos. Rusakov concebe a experiência de Marco Aurélio como um exemplo notável da cultura do autocuidado na antiguidade. Suas práticas de subjetivação visavam fortalecer a disciplina interna, alcançar a independência de opiniões externas e desenvolver uma compreensão profunda de si mesmo e do mundo.

E abordando o conceito de *hypomnemata*, Rusakov (2022, p. 70) enfatiza a importância da escrita como forma de memorização da verdade, isto é, a subjetivação que se realiza através da escrita constitui uma forma de assumir princípios de verdade, o que contribui para superar a ausência de verdade em meio a dispersão da totalidade.

Desse modo, é importante que, na filosofia, se questione como utilizamos a representação, que muitas vezes conduz a um pensamento linear e impede que o fluxo das representações leve o sujeito a uma problematização mais intensa de cada instante



vívido. Para isso, a partir de Foucault, se faz necessário pensar uma filosofia como exercício espiritual, em que o exercício de si conduz a singularidades nos modos de vida. Segundo Porto e Caminha (2018), Foucault deixa evidente sua escolha por descrever a prática do cuidado de si a partir dos estoicos Sêneca e Marco Aurélio, porque em ambos aparece a ênfase na conversão de si, como uma prática que o sujeito realiza em si mesmo por meio de ações.

Para Hadot (2014), a obra de Marco Aurélio revela a busca por articular discurso e vida. Isto porque, para o autor, a “[...] vida filosófica não pode passar sem o discurso filosófico, com a condição de que esse discurso seja inspirado e animado por ela” (Hadot, 2014, p. 252). E aponta três maneiras diferentes de praticar essa articulação. A primeira, o discurso seria um modo de justificar as escolhas na vida; a segunda, viver filosoficamente implica em exercer uma ação sobre si mesmo, em que o discurso filosófico funciona como uma expressão da existência. É aqui que Hadot situa a obra “Meditações” de Marco Aurélio, como também dos estoicos e epicuristas, como um modo de avaliar a vida cotidiana, principalmente por meio de anotações; e uma terceira, seria o discurso filosófico como forma de vida filosófica por meio do diálogo.

O uso pedagógico da escrita como expressão da vida pode ser encontrado no trabalho de Rojas e Quintero Ruíz (2024), nos quais desenvolvem o conceito de narrativas vivenciais como central no processo formativo e educacional. As autoras argumentam que as narrativas vivenciais contribuem para a ressignificação da experiência de aprendizagem diante das dificuldades encontradas no processo formativo. Como afirmam: “As narrativas vivenciais favorecem um novo horizonte enunciativo sem os vieses cognitivos, intelectuais e pragmáticos que obscurecem a aproximação e a vivência prazerosa deste desafio com o conhecimento e seu desdobramento espiritual” (Rojas; Quintero Ruíz, 2024, p. 100, nossa tradução). Em vez de uma transmissão passiva de conteúdo, propõem uma pedagogia que valoriza a experiência e a subjetividade no processo de ensino-aprendizagem. Isso porque a narrativa fortalece a capacidade de aprender e de se conectar consigo mesmo, com o mundo e com os outros.

METODOLOGIA



O presente projeto de pesquisa de iniciação científica desenvolvido no Programa PIBIC-Jr (IFPR/CNPq, Edital 2023/2024) foi desenvolvido como atividade de investigação teórica e prática sobre o uso da leitura e escrita filosófica nas duas turmas ingressantes no ano de 2024 no Ensino Médio Integrado do IFPR *campus* Coronel Vivida. Por isso, a metodologia desta pesquisa compõe-se de duas partes: primeiramente, por meio de revisão bibliográfica, busca o aprofundamento teórico dos conceitos fundamentais do projeto (cuidado de si e o uso da escrita) e, em sua segunda parte, realizar uma análise qualitativa das atividades de escrita filosófica realizadas pelos estudantes.

As propostas das atividades de escrita se inspiram na prática de escrita de Marco Aurélio, que utilizava a mesma para registrar suas reflexões e experiências, como forma de meditar e relembrar seus aprendizados. Nesse sentido, aos estudantes foram apresentadas, para cada uma das duas atividades, uma citação de Marco Aurélio e, em seguida, instruídos a descreverem um acontecimento ou experiência marcante em suas vidas, utilizando a escrita como forma de expressar suas experiências com os acontecimentos.

A metodologia de análise das escritas teve como norte a descrição de Foucault (2004) sobre a noção de cuidado de si como uma relação consigo, com os outros e com o mundo. A partir desta proposta de orientação apontamos as principais ideias que aparecem nas escritas dos estudantes, evidenciando sua atenção para o fluxo das representações do que se passa consigo e seu modo de deixar-se afetar pelos outros e pelo mundo. Portanto, o diagnóstico da escrita foi realizado por meio de uma análise qualitativa fundamentada na descrição arqueogenealógica dos discursos de Foucault (2005), na qual nosso objetivo é compreender o modo como a vida dos sujeitos é formada pelas práticas cotidianas de exercícios de si, em que a escrita expressa os saberes e os poderes na produção das subjetividades.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apresentamos a seguir a proposta e análise de duas atividades realizadas com os estudantes.



Na primeira atividade, foi apresentado aos estudantes um excerto (Aurélio, 2019, Livro II, §17, descrito teoricamente acima) em que Aurélio disserta sobre o tema da vida, mais especificamente sobre a transitoriedade da existência humana e as incertezas decorrentes da finitude da existência. Ademais, o autor argumenta que o verdadeiro poder de proteger seus passos reside na prática da filosofia.

Na segunda atividade, o excerto (Aurélio, 2019, Livro VII, §28, descrito teoricamente acima) de Aurélio conduz a reflexão sobre a necessidade de cultivar o hábito de meditar sobre si mesmo. A partir disso, os estudantes foram contextualizados em relação à prática de registrar suas reflexões e experiências, com o objetivo de meditar e lembrar seus aprendizados.

Em nossa análise, alicerçada na proposta de interpretação de Foucault sobre a noção de cuidado de si, descrevemos sobre os temas predominantes nos textos dos estudantes que se relacionam a prática do cuidado como atenção ao que se passa consigo e na relação com os outros e o mundo.

a) Uma atitude para consigo:

Na autorreflexão, os temas que predominaram estão associados a finitude da existência, como sobre a vida e a morte, arrependimentos, desafios e a atenção ao presente, os quais demonstram um olhar direcionado para o que se passa consigo mesmo. O ato de estar atento às escolhas que escrevem a trajetória para o que sucede agora e a valorização da vida como uma experiência única e merecedora de atenção demonstram modos particulares que resultam na reflexão e no cuidado de si.

A seguir, descrevemos alguns dessas experiências de pensamento:

O acontecimento que mais marcou a minha vida e me fez refletir sobre ela, foi o falecimento do meu pai. Grande parte de seu tempo ele passava trabalhando, eu sempre senti orgulho dele, mas sentia falta do tempo que era perdido por ele trabalhar demais. [...] ele acabou se preocupando tanto com o trabalho e em dar uma boa qualidade de vida para nossa família que acabou se esquecendo de si mesmo (Estudante 1).

Recentemente tenho começado a reparar que estou vivendo sem perceber, onde minha vida se tornou uma “grande rotina”, acredito que muitas pessoas passem por isso, devido as grandes quantidades de informações e a diminuição de tempo em que elas realmente estão aproveitando a vida, sei que essa grande rotina me deixa em paz,



porém aborrecido de certa forma, e quando paro para pensar, meses ou até anos já se passaram nessa rotina, não estou desagradado com isso, apenas quero contar a sensação de viver indiferente (Estudante 2).

Já me questionei muito sobre a forma que estou levando a vida, se é realmente preciso viver nessa correria toda, se é uma escolha minha viver assim e se tenho esse poder de escolha sobre isso (Estudante 3).

No meu aniversário de 11 anos [...] eu me afoguei com um salgadinho [...] a partir desse momento tomei consciência que eu existia. Eu pensei “caraca” já tenho mais de uma década de vida e nem sei o que já fiz, percebi que o tempo passou tão rápido que nem percebi, a partir disso fiquei triste com a consciência que eu iria morrer um dia e minhas ações nunca mudariam em nada do universo (Estudante 4).

[...] leve como algo bom e importante para seu aprendizado, e que se não fosse por tudo, talvez você não teria toda a experiência que pode ser que você tenha, e que talvez você só fosse mais uma pessoa ingênua que não sabe nada sobre o mundo, mas sempre tenha em mente que precisamos sempre estar dispostos a aprender e experimentar coisas novas (Estudante 5).

Desistir dos sonhos é algo triste. Independente do que aconteça, é preferível morrer pelo que deseja, do que deixar o sonho ir embora. Talvez a morte não seja tão dolorosa quanto a decepção, e a maior decepção não é fracassar, e sim desistir (Estudante 6).

Nestes relatos, percebe-se que as escritas dos estudantes manifestam uma singularidade existencial como experiência de pensamento. Um acontecimento inesperado na vida do ser humano, como a rotina do dia-a-dia, o risco a vida e a experiência da morte de alguém, conduz à busca por um sentido para a vida. E em suas escritas, observou-se que o texto proposto na atividade os encaminhou para que sua atenção se direcionasse para a vida e o que se passa nela.

b) Uma atitude para com os outros e o mundo:

Dentro do que se insere como transformação de si produzida em um sentido de estar no mundo, as escritas dos estudantes tiveram como expressões sentimentos subjetivos que envolvem, além de si, o outro. Nesse item, os temas predominantes foram a conscientização sobre nossa relação com a natureza, incertezas sobre o futuro, novos ciclos e valorização das relações humanas (pessoais e familiares). Com essas temáticas, os estudantes materializam um pensamento atento ao cotidiano, à



temporalização da vida e ao ambiente que se inserem, na medida em que se mostram preocupados com os próprios futuros, dos demais e com o do mundo.

A seguir, descrevemos alguns dessas experiências de pensamento:

O momento na trilha e na cachoeira me fez refletir sobre a importância de buscar momentos de conexão com a natureza. [...] me ajudou a perceber o quão importante é desacelerar e apreciar o mundo ao seu redor e sair da rotina. [...] essas pausas são fundamentais para manter o bem-estar e o equilíbrio da vida (Estudante 7).

[...] eu vi um pai de uma criança se negar de brincar em público com sua filha, e eu refleti sobre isso, por que, as vezes perdemos momentos e experiências incríveis por puro ego e ignorância de nós mesmos (Estudante 8).

Recentemente passei por uma experiência desafiadora que precisei lidar com a pressão de um projeto importante na escola. A ansiedade tava alta e, por um tempo, me senti perdida e sobrecarregada. Foi então que decidi tirar um tempo para mim, me afastar da agitação e refletir sobre o que realmente importa. Durante essa pausa, percebi a importância de ouvir minha própria voz interior e entender que o resultado do projeto não definia meu valor. A serenidade que encontrei ao me concentrar em fazer o que era justo e certo para mim foi libertador (Estudante 9).

Os acontecimentos da vida moldam a percepção e experiência que os estudantes fazem de si mesmos e de suas relações com o mundo. Ao refletirem sobre a existência, como na relação do tempo e da rotina, do aprendizado das experiências, da formação da consciência, seus escritos enfatizam o autoconhecimento e da conexão consigo mesmos, incentivando a valorização do presente e a busca um equilíbrio interior para uma vida mais plena.

Diante do exposto, observamos que alguns temas discutidos nas atividades foram elencados por ambas as turmas e nas duas atividades, como em relação aos temas da vida e da morte, valorização do presente e das relações humanas. Tal fato revela um padrão no fluxo de pensamentos relacionados a finitude da existência, percepção que está em sintonia com as reflexões das correntes filosóficas que se desenvolvem a partir dos dilemas do século XX.

Observamos que nas duas atividades os temas abordados pelos estudantes se conectam com os conteúdos das reflexões de Marco Aurélio, como a existência humana e sua conexão com a natureza, sobre o comportamento humano e acontecimentos



intensos de deslocamento do cotidiano (como novos ciclos e a pandemia do Covid 19). Portanto, praticando uma escrita reflexiva com atenção ao fluxo das representações que se passa consigo, na relação com os outros e o mundo.

Enfim, também evidenciamos certos limites, que não são oriundos da própria atividade, mas estão presentes no ensino-aprendizado em geral, como, por exemplo, alguns estudantes tiveram certa dificuldade em desenvolver a reflexão em seus textos, se detendo apenas na descrição de fatos ou em respostas breves.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Marco Aurélio, através de suas “Meditações”, oferece uma rica fonte de reflexão filosófica que combina valores estoicos com práticas de vida diária. A análise das escritas filosóficas de Marco Aurélio apontou, em síntese, para o fato de que a felicidade está intimamente ligada à prática de autoexame.

Procuramos destacar o papel da escrita na obra de Marco Aurélio como um instrumento vital no processo de subjetivação, permitindo que o mesmo examinasse seus pensamentos e ações à luz da filosofia estoica. Por isso, ao registrar, examinar e moldar suas experiências através da escrita, o autor buscava fortalecer seu modo de pensar e cultivar virtudes que conduzem à vida autêntica.

Em relação as atividades de escrita dos estudantes, nossa análise foi construída para diagnosticar a perspectiva de cada um e do todo, tendo como norteador a perspectiva de Foucault em ler a noção de cuidado de si como uma atenção para consigo, com os outros e o mundo. Isto quer dizer que há uma interseção entre estes três elementos por meio da escrita de si e, embora agem de forma singular em cada um, de alguma forma faz com que os estudantes repensem a si e seu agir por meio dos conceitos que os textos mediarão.

A partir das leituras de Foucault e Hadot sobre o estoicismo, conclui-se que a filosofia deve ser vista como um exercício espiritual, no qual compreende facilitar ao sujeito um estilo de vida mais atento e reflexivo ao que se passa consigo mesmo. E nesse sentido, a escrita filosófica tem papel importante, visto que auxilia significativamente no processo de autoanálise, uma vez que possibilita trabalhar em si



de forma verticalizar as emoções e experiências cotidianas do sujeito, assim como observado no caso de Marco Aurélio.

A escrita desempenha um papel fundamental na formação da subjetividade humana. Através do ato de escrever, os indivíduos expressam suas experiências pessoais e interpretações únicas do mundo que os afeta. Este processo não apenas reflete a subjetividade do escritor, mas também contribui para a construção contínua de sua subjetividade. Ela captura o momento atual do fluxo de representações que nos afetam, as circunstâncias e as perspectivas que influenciam nossa compreensão do mundo e de nós mesmos.

Enfim, resgatar o papel da escrita existencial como construção de nossa subjetividade autoconsciente é fundamental em um momento da história em que precisamos combater a proliferação do uso da escrita como reprodução sem crítica presente no mau uso das tecnologias. Nesse registro, concluímos que a escrita filosófica como ferramenta de ensino de filosofia potencializa que os estudantes reflitam sobre o mundo, seus atos, a existência como um todo, questionando-se por meio dos conceitos dos filósofos e despertando-se filosoficamente para os dilemas da existência e da autoconstrução de si mesmos.

REFERÊNCIAS

AURÉLIO, Marco. **Meditações**. Tradução e notas de Alexandre Pires Vieira. Montecristo Editora, 2019.

HADOT, P. **O que é filosofia antiga?** 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. Trad. Márcio A. da Fonseca e Salma T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. 3 ed. Trad. Roberto C. M. Machado e Eduardo J. Morais. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2005.

FOUCAULT, Michel. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Tradução de Vera P. Carreto. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 253-278.



IF-Sophia

Revista eletrônica de investigação
filosófica, científica e tecnológica.

PORTO, Maria Veralúcia Pessoa; CAMINHA, Iraquitan de Oliveira. Michel Foucault, os modos do sujeito se constituir e as formas de práticas de si. **Problemata: R. Intern. Fil.** v. 9. n. 4, p. 164-182, 2018.

ROJAS, Claudia Arcila; Quintero Ruíz, Gloria Deisy. Las narrativas vivenciales y el sentido de la experiencia en el proceso formativo. **IF-Sophia: Revista eletrônica De investigações Filosófica, Científica E Tecnológica.** v. 10, n. 27, p.81–101, 2024.

RUSAKOV, Sergei S. The Practice of Subjectification in the Stoic Philosophy of Marcus Aurelius. **Ethical Thought.** Vol. 22, No. 2, p. 62–73, 2022.



Recebido em: 06/03/2025

Aprovado em: 02/04/2025

Publicado em: 18/07/2025

A NATUREZA PEDAGÓGICA DAS RELAÇÕES HEGEMÔNICAS EM GRAMSCI

THE PEDAGOGICAL NATURE OF HEGEMONIC RELATIONSHIPS IN GRAMSCI

LA PEDAGOGIA NATURO DE HEGEMONIA J RILATOJ EN GRAMSCI

Stieven Nascimento²⁶

Resumo

O presente texto propõe uma análise da natureza pedagógica das relações hegemônicas, com base nas ideias de Antônio Gramsci, em especial a partir da contribuição de Carlos Nelson Coutinho, principal difusor do pensamento gramsciano no Brasil. Destaca-se a obra “Educação e Hegemonia no Pensamento de Gramsci”, que explora a relação entre educação, política e hegemonia. Gramsci, intelectual italiano que se destacou no cenário político do início do século XX, desenvolveu uma teoria na qual a dominação não ocorre apenas pela força, mas também por meio do consenso cultural, em que as classes subalternas assimilam os valores da classe dominante. Sua teorização sobre educação e o conceito de intelectual revela um caráter profundamente pedagógico e político, atribuindo à sociedade civil e à sociedade política um papel central na construção da hegemonia. Para Gramsci, a busca por um consenso coletivo e a conscientização das massas são fundamentais para a formação de uma nova hegemonia. Nesse processo, o intelectual desempenha um papel crucial, atuando como mediador entre teoria e prática, e contribuindo para a transformação social. Assim, a natureza pedagógica do conceito de hegemonia se revela como um elemento essencial para compreender a dinâmica das relações de poder na sociedade.

Palavras-chave: Educação. Natureza. Intelectual. Hegemonia.

Abstract

This text proposes an analysis of the pedagogical nature of hegemonic relations, based on the ideas of Antonio Gramsci, particularly through the contributions of Carlos Nelson Coutinho, the foremost disseminator of Gramscian thought in Brazil. The work “Education and Hegemony in Gramsci’s Thought” is highlighted, as it explores

²⁶ Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA) na Linha Educação, Cultura e Sociedade-2024. Graduado em Filosofia pela UFPA- 2023. Membro do Grupo de Pesquisa Filosofia da Educação, Epistemologia e Formação-PAIDEIA, coordenado pelo Prof. Foi Bolsista de Iniciação Científica (PIBIC) vinculado aos Projetos de Pesquisa: Antropologia e Educação no Emílio, de Rousseau (II); Concepções de homem, experiência e formação em Rousseau e John Dewey- 2022 a 2023. Áreas de atuação: Filosofia da Educação, Filosofia Política e Literaturas Clássicas. E-mail: stievenmax1996@gmail.com



the relationship between education, politics, and hegemony. Gramsci, an Italian intellectual who rose to prominence in the political landscape of the early 20th century, developed a theory in which domination occurs not only through force but also through cultural consensus, whereby subaltern classes assimilate the values of the dominant class. His theorization on education and the concept of the intellectual reveals a deeply pedagogical and political character, attributing a central role to civil society and political society in the construction of hegemony. For Gramsci, the pursuit of collective consensus and the conscientization of the masses are fundamental to the formation of a new hegemony. In this process, the intellectual plays a crucial role, acting as a mediator between theory and practice and contributing to social transformation. Thus, the pedagogical nature of the concept of hegemony emerges as an essential element for understanding the dynamics of power relations in society.

Keywords: Education. Nature. Intellectual. Hegemony.

Resumo

Ĉi tiu teksto proponas analizon de la pedagogia naturo de hegemoniecaj rilatoj, bazitan sur la ideoj de Antonio Gramsci, precipe per la kontribuoj de Carlos Nelson Coutinho, la ĉefa disvastiganto de gramsciana pensado en Brazilo. Emfazatas la verko “Edukado kaj Hegemonio en la Pensado de Gramsci”, kiu esploras la rilaton inter edukado, politiko kaj hegemonio. Gramsci, itala intelektulo kiu elstaris en la politika scenaro de la frua 20-a jarcento, disvolvis teorion en kiu regado okazas ne nur perforte, sed ankaŭ per kultura konsento, per kio subalternaj klasoj asimilas la valorojn de la reganta klaso. Lia teorio pri edukado kaj la koncepto de la intelektulo malkaŝas profunde pedagogian kaj politikan karakteron, atribuante centran rolon al civita socio kaj politika socio en la konstruado de hegemonio. Laŭ Gramsci, la serĉado de kolektiva konsento kaj la konsciigado de la amasoj estas fundamentaj por la formado de nova hegemonio. En ĉi tiu procezo, la intelektulo ludas esencan rolon, agante kiel mediacianto inter teorio kaj praktiko kaj kontribuante al socia transformo. Tiel, la pedagogia naturo de la koncepto de hegemonio montriĝas kiel esenca elemento por kompreni la dinamikon de potencrilatoj en socio.

Ŝlosilvortoj: Edukado. Naturo. Intelektulo. Hegemonio.

INTRODUÇÃO

Antônio Gramsci (1891-1937), nasceu em 22 de janeiro de 1891, em Ales, na Sardenha, Itália. Era filho de Francesco Gramsci e Giuseppina Marcias, oriundo de uma família humilde enfrentou dificuldades financeiras na juventude. Apesar disso, conseguiu estudar na Universidade de Turim, onde se envolveu com o socialismo e o ativismo político. Durante seus estudos, Gramsci tornou-se próximo do Partido Socialista Italiano (PSI) e se destacou como um líder juvenil. Ele foi editor do jornal do PSI, "L'Ordine Nuovo", onde promoveu a ideia de uma revolução social com base em uma ampla mobilização de trabalhadores e camponeses. Em 1921, Gramsci participou



da fundação do Partido Comunista Italiano (PCI). Ele defendia a necessidade de uma abordagem específica para a realidade italiana.

Em 1926, após o estabelecimento do regime fascista de Benito Mussolini, Gramsci foi preso. Durante sua detenção, ele escreveu uma série de cartas e notas, conhecida como "*Cartas do Cárcere*", onde desenvolveu suas ideias sobre educação, cultura, política e outros elementos, acerca do papel dos intelectuais na sociedade.

O cérebro de Gramsci não deixou de funcionar no cárcere; ao contrário, pouco depois de seu aprisionamento, começou a projetar uma série de estudos que se tornaram naquilo que hoje é considerada a análise mais importante e jamais realizada sobre "hegemonia", isto é, o nexos entre a política e a educação. (Monasta, 2010. p, 16)

Sua contribuição à filosofia mais conhecida é a teoria da hegemonia, ampliando a ideia marxista de dominação de classe²⁷ através do conceito de hegemonia. A hegemonia envolve a aceitação da cultura e dos valores da classe dominante pelas classes subalternas. Essa ideia foi uma inovação significativa, pois reconhece que a dominação não é apenas exercida de maneira coercitiva, mas também através de consenso e aceitação.

A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de "hegemonias" políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam (Gramsci, 1999. p, 103)

Desta ideia central de hegemonia e dominação, influem a consciência. A consciência de si mesmo e do mundo não é algo estático, mas resulta de um processo dinâmico de conflitos políticos, éticos e ideológicos. Gramsci argumenta que as classes dominantes mantêm o controle não apenas pela força, mas também pela manipulação de ideologias e valores culturais. Essa análise aponta para a necessidade de construir uma

²⁷ A posição de Marx em sua produção teórica da maturidade de que o direito é uma forma de dominação de classe pode ser conciliada com suas duas concepções anteriores e, na verdade, as subsume. Mas, enquanto a crítica do direito como forma de alienação o vê como um sistema de conceitos abstratos, a crítica do direito como forma de dominação de classe, sobretudo quando é exercida por Engels, trata-o como um conjunto de mandamentos sancionados pelo Estado. Todas as três perspectivas levam à conclusão de que, na sociedade verdadeiramente humana, não alienada, do comunismo, não haverá direito como força externa coercitiva que constribe os indivíduos (Battomore, 1988. p. 180).



nova hegemonia, capaz de promover uma mudança social que envolva a classe trabalhadora.

Um dos pilares para a mudança, é a defesa gramsciana a concepção de educação voltada para a emancipação da classe trabalhadora, em oposição ao modelo liberal que segmentava a escola conforme a origem social dos alunos. Sua proposta de escola unitária tinha como a ideia geral se contrapõe à divisão tradicional entre ensino propedêutico, voltado às elites, e ensino técnico direcionado à classe trabalhadora. Se inicia pela forma de pensar, o italiano foi profundamente influenciado por Marx, especialmente pela ideia de luta de classes e pela crítica ao capitalismo. No entanto, ele reinterpretou o marxismo, afastando-se de determinismos econômicos²⁸ e enfatizando o papel da cultura, da ideologia e da subjetividade na manutenção deste poder.

A inovação fundamental introduzida pela filosofia da práxis na ciência da política e da história é a demonstração de que não existe uma natureza humana abstrata, fixa e imutável (...). Portanto a ciência política deve ser concebida, em seu conteúdo concreto (e também em sua formulação lógica), como um organismo em desenvolvimento;" ou seja, do mesmo modo como Marx concebeu a economia política. (Coutinho, 1989. p. 54)

Gramsci aborda um problema central na filosofia e na teoria política: a filosofia da práxis, que consiste em uma releitura do marxismo. Dessa releitura, destaca-se a ideia de que o ser humano é um produto histórico e social, cuja 'natureza' é moldada pelas condições materiais e pelas relações de poder²⁹ (Coutinho, 1989). Das relações de poder há a manutenção da unidade ideológica em um bloco social coeso por uma determinada concepção de mundo.

Mas, nesse ponto, coloca-se o problema fundamental de toda concepção do mundo, de toda filosofia que se transformou em um

²⁸ O principal elemento dessa bagagem idealista do jovem Gramsci são dois ensaios famosos, publicados em 1899, nos quais Gentile apresenta sua interpretação do pensamento de Marx. A partir de uma leitura das Teses sobre Feuerbach, Gentile tenta mostrar opondo-se à interpretação já formulada por Croce -que o essencial do pensamento de Marx não é o determinismo econômico defendido pelos teóricos da Segunda Internacional (entre os quais Gentile incluí o próprio Engels), mas sim uma "filosofia da práxis": uma concepção segundo a qual não é a economia, mas sim a práxis humana, a vontade subjetiva, o verdadeiro motor da história (Coutinho. 1989. p. 6).

²⁹ A discussão contrapondo Croce sobre a história política dos intelectuais "Gramsci especifica o que entende por "filosofia", que ele considera mais universal do que a "ideologia política", precisamente porque na filosofia tem lugar uma catarse (Coutinho, 2011. p, 123). Ou seja, entende que a filosofia como uma atividade crítica e reflexiva que busca compreender e transformar a realidade.



movimento cultural, em uma “religião”, em uma “fé”, ou seja, que produziu uma atividade prática e uma vontade nas quais ela esteja contida como “premissa” teórica implícita (uma “ideologia”, pode-se dizer, desde que se dê ao termo “ideologia” o significado mais alto de uma concepção do mundo, que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas) — isto é, o problema de conservar a unidade ideológica em todo o bloco social que está cimentado e unificado justamente por aquela determinada ideologia (Gramsci, 1999. p, 98-99).

Gramsci enfatiza que, quando uma filosofia se converte em um movimento cultural, uma 'religião' ou uma 'fé', ela passa a orientar não apenas o pensamento, mas também a prática social. Essa influência se estende a diversas esferas, como a arte, o direito, a economia e outras manifestações da vida coletiva e individual, com especial ênfase na educação. De modo a ideologia não é apenas um conjunto de ideias abstratas, mas uma força material que molda a realidade social, desta realidade é preciso moldar um novo tipo de intelectual, “É este o intelectual que, participando ativamente da vida prática, tem condições para elevar a técnica-trabalho à técnica-ciência, eliminando a causa das lutas de classe”. (Coutinho, 1999. p, 72) O intelectual no contexto da relação entre teoria e prática, e da superação das lutas de classe.

Na escrita de “*Os Intelectuais e a Organização da Cultura*” Gramsci (1982) infere que a educação tinha um papel crucial na formação da consciência política e social das classes populares, a pretensão de Gramsci é que sua finalidade seja contra hegemônica. Ele via a educação como um meio de batalha ideológica, onde a conscientização e a formação crítica poderiam desafiar a hegemonia cultural imposta pelas classes dominantes. Dessa forma, o objetivo deste artigo é apresentar a conceituação de Antonio Gramsci, a educação sendo um conceito central e multifacetado, profundamente ligado às suas ideias sobre hegemonia, luta de classes e transformação social. A educação em Gramsci não se limita ao ensino formal, mas abrange todos os processos de formação intelectual e moral.

A natureza pedagógica das relações hegemônicas confirma-se ainda, teoricamente, pelo próprio significado de hegemonia desenvolvido por Gramsci, que é direção (intelectual e moral) e dominação exercida por uma classe social sobre todas as outras por intermédio da sociedade civil e da sociedade política. Também na prática, esta natureza



pedagógica torna-se evidente pelas ações necessárias à implantação e conservação da hegemonia (Coutinho, 1999. p, 72).

Por isso, a natureza pedagógica das relações hegemônicas em Gramsci, revelam a continuidade de uma educação hegemônica, mas também as fissuras para uma educação contra hegemônicas³⁰ em que subvertem o sentido da dominação cultural e ideológica, logo, o tipo de intelectual, mostram as nuances políticas e pedagógicas e sobre as atribuições para o tipo de educação. “O papel que a “educação” desempenha tanto na “hegemonia”, como na contra hegemonia, visa as relações sociais, que incluem o homem, cujo objetivo é modificar ou manter uma estrutura social” (Coutinho, 1989. p, 43). O conceito de hegemonia, por sua vez, implica na construção de um consenso entre as massas, o que demanda uma educação que não apenas transfira conhecimento, mas que também promova uma cultura de crítica e participação ativa na sociedade, o alcance de uma sociedade unitária e um ensino unitário, as lutas por transformações pedagógicas e sociais deveriam ocorrer simultaneamente.

As transformações pedagógicas, partem do entendimento gramsciano de como a sociedade civil e política no seu funcionamento se fundaram e se perpetuam, em estrutura e superestrutura.

A sociedade civil é portadora, desde o nível molecular mais simples aos complexos e sofisticados arranjos sociais, da hegemonia. A comunicação entre os sujeitos, a reflexão, a persuasão, o convencimento, a luta de ideias, a educação, a cultura, a ideologia, os sindicatos, as associações, as ONG's (Organizações Não-Governamentais), as religiões, as escolas etc., são meios e continentes de hegemonia. As instituições da sociedade civil comportam um conjunto de instrumentos e símbolos capazes de interferir na direção da sociedade nacional (Nosella; Azevedo, 2012. p, 31).

A transformação social e pedagógica exige não apenas a conquista do Estado, mas também a construção de uma nova hegemonia na sociedade civil, o envolvimento da formação de intelectuais orgânicos, a educação crítica e a mobilização das classes subalternas.

³⁰ Gramsci queria superar, assim, o perigo do elitismo, pensando um intelectual (no caso específico da contra-hegemonia) orgânico à classe proletária, um intelectual-trabalhador. (Coutinho, 1989. p, 72)



O INTELLECTUAL, EDUCAÇÃO, SOCIEDADE CIVIL E POLÍTICA

Na escrita de “*Os Intelectuais e a Organização da Cultura*”³¹ de Gramsci, os intelectuais têm um papel fundamental na definição de formação e sociedade civil e política, pois estão inseridos nas mediações entre classes sociais e o estado³², e estão na definição do que é a estrutura e superestrutura, por Gramsci constituem o papel de cada intelectual, e por efeito mostra a base de uma hegemonia, como

Poder-se-ia medir a "organicidade" dos diversos estratos intelectuais, sua mais ou menos estreita conexão com um grupo social fundamental, fixando uma gradação das funções e das superestruturas de baixo para cima (da base estrutural para cima). Por enquanto, pode-se fixar dois grandes "planos" superestruturais: o que pode ser chamado de "sociedade civil" (isto é; o conjunto de organismos chamados comumente de "privados") e o da "sociedade política ou Estado", que correspondem à função de "hegemonia" que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de domínio direto" ou de comando, que se expressa no Estado e no governo "jurídico" (Gramsci, 1982. p, 10).

Cada relação ou cada grupos sociais tem correlação com a maneira de produção econômica, mas sobretudo mante-se a hegemonia cultural a profundidade e relevância da estrutura social criada prossegue a lógica capitalista, o que resta ao proletariado está na argumentação de que para desafiar a hegemonia burguesa e construir uma nova ordem social, a classe trabalhadora também precisa criar seus próprios intelectuais orgânicos. Nos *Cadernos do cárcere*, estão as observações sobre uma formação de consciência crítica aos que desempenham uma a função de intelectual, podem influir ao caráter desta consciência, a uma atividade crítica.

Após demonstrar que todos são filósofos, ainda que a seu modo, inconscientemente — já que, até mesmo na mais simples manifestação de uma atividade intelectual qualquer, na “linguagem”, está contida

³¹ Na introdução da versão brasileira do *Cadernos do cárcere*, feita por Carlos Nelson Coutinho, ele nos diz sobre a história, fragmentação e organização dos textos de Gramsci, conta que; “Já o caderno 12, iniciado e concluído em 1932, é de dimensões bem mais modestas, sendo formado apenas por duas longas notas de tipo C, uma sobre a questão dos intelectuais e outra sobre o princípio educativo, e por um pequeno apontamento (também de tipo C) que complementa o texto sobre os intelectuais” (Coutinho, 1999. p. 16).

³² Antonio Gramsci, em uma carta à sua cunhada Tânia (1927), dá a conhecer seu projeto global de estudos, no qual um item diz respeito à "origem, correntes culturais e ao modo de pensar" dos intelectuais italianos (LC:13). Lembra, nesta mesma carta, seu interesse pelo assunto, já proposto em seu estudo denominado Alguns temas sobre a questão meridional (1926). Em outra carta à mesma cunhada (1931), refere-se a esse projeto como “muito vasto e o primeiro tentado na Itália”, declarando ampliar muito a noção de intelectual até então aceita, não se limitando ao seu uso corrente (Coutinho, 1989. apud LC:83; Q1-1; Manacorda, 1977:193).



uma determinada concepção do mundo — , passa-se ao segundo momento, ao momento da crítica e da consciência, ou seja, ao seguinte problema: é preferível “pensar” sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, “participar” de uma concepção do mundo “imposta” mecanicamente pelo ambiente exterior, ou seja, por um dos muitos grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos desde sua entrada no mundo consciente (e que pode ser a própria aldeia ou a província, pode se originar na paróquia e na “atividade intelectual” do vigário ou do velho patriarca, cuja “sabedoria” dita leis, na mulher que herdou a sabedoria das bruxas ou no pequeno intelectual avinagrado pela própria estupidez e pela impotência para a ação), ou é preferível elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira consciente e crítica e, portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não mais aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade? (Gramsci, 1999. p, 93).

A reflexão sobre a importância de assumir uma postura ativa e crítica diante da vida e do mundo, em vez de se contentar com ideias e valores herdados ou imposto, essa é uma das tarefas fundamentais da filosofia, questionar, refletir e buscar uma compreensão mais profunda e autêntica da realidade, mas para aqueles são intelectuais e influem na conscientização de outras pessoas, é o caso dos educadores uma atividade crítica a realidade, influem no caráter educativo da consciência

Para Gramsci (1982) caracteriza dois tipos gerais de intelectuais, definidos por intelectuais tradicionais e orgânico. Mas sobretudo, os que desempenhas as funções de intelectuais podem intervir na formação da consciência e da cultura, independentemente de seu contexto, podem ser considerados intelectuais. Segundo o italiano; “Todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então: mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais”. (Gramsci, 1982. p, 06) A capacidade intelectual é universal, mas sua função social é determinada pelas relações de poder e pelas estruturas da sociedade.

Formam-se assim, historicamente, categorias especializadas para o exercício da função intelectual; formam-se em conexão com todos os grupos sociais, mas especialmente em conexão com os grupos sociais mais importantes, e sofrem elaborações mais amplas e complexas em ligação com o grupo social dominante (Gramsci, 1982. p, 08).

Os intelectuais tradicionais, na concepção de Gramsci (1982), referem-se a aqueles que frequentemente estão ligados a instituições já estabelecidas, como



universidades, igrejas ou organizações culturais, e que exercem um papel definido na manutenção da ordem social e cultural existente. Esses intelectuais são vistos como defensores do status quo, pois sua formação e atuação estão geralmente alinhadas com os interesses das classes dominantes, mas a assimilação dos intelectuais tradicionais é mais eficaz quando o grupo em questão também elabora seus próprios intelectuais orgânicos. Esses são os intelectuais que emergem diretamente da classe ou grupo social e estão organicamente ligados a seus interesses e valores. “Na sociedade capitalista, a solução dos problemas diretos e consensuais é tentada através de agentes e instituições pedagógicas como a escola e os intelectuais, igualmente importantes, porque mascaram as contradições e reforçam a hegemonia da classe dominante” (Coutinho, 1989. p, 60). Citando caso, a burguesia do XIII e XVIII, ao ascender ao poder durante a transição do feudalismo para o capitalismo, não apenas assimilou intelectuais tradicionais, como clérigos e filósofos, mas também criou seus próprios intelectuais orgânicos, economistas, cientistas, políticos e educadores para consolidar sua hegemonia.

De modo, há uma dualidade entre os intelectuais que refletem a concepção de dominador e dominado. Logo, os intelectuais tradicionais frequentemente reforçam estruturas de poder existentes e reproduzem hierarquias sociais, os intelectuais orgânicos são vistos como potenciais agentes de mudança que podem ajudar a superar as desigualdades sistêmicas.³³ Segundo Coutinho (1982. p, 61) O intelectual não se constitui em classe propriamente dita, mas em grupos vinculados às diferentes classes. Daí porque "orgânico" significa vinculação não somente à classe dominante, reacionária, mas também à classe dominada, ao proletariado. Os intelectuais não constituem uma classe social por si só. Em vez disso, eles são grupos vinculados a classes sociais específicas, ou seja, os intelectuais não têm interesses próprios separados das classes às quais estão ligados, e sua função e orientação ideológica dependem da classe que representam ou servem.

³³ A potencialidade, dos indivíduos de serem intelectuais são apagadas pela própria condição de subalternidade educacional, então como coloca então, “É essencial destruir – diz Gramsci – o difundido preconceito de que a filosofia é algo estranho e difícil porque é uma atividade intelectual específica de uma categoria particular de especialistas ou de filósofos profissionais ou sistemáticos. Antes de tudo é preciso demonstrar que todos os homens são “filósofos”, definindo os limites e as características da “filosofia espontânea” que é própria de todo o mundo” (Monasta, 2010. p, 24).



Gramsci define o intelectual por sua função e não por um aparato de intelectualidade, ou por características de Classe, sendo, portanto, mais importante para ele a função do intelectual do que ser intelectual, ou seja, a categoria intelectualidade (Coutinho, 1989. p, 63).

O intelectual é definido pela função que desempenha na sociedade, significando que qualquer pessoa que exerça uma função organizativa, educativa ou de direção cultural pode ser considerada um intelectual, independentemente de sua posição social ou formação. Segundo Pasquale Voza, em sua interpretação presente no *Dicionário Gramsciano*, as categorias preexistentes são moldadas por intelectuais que construíram um caráter de hegemonia ideológica. Essas categorias foram formadas ao longo da história e são transmitidas de geração em geração, muitas vezes sem questionamento.

Para G trata-se de intelectuais como “categoria orgânica”, da qual o próprio empresário moderno, essencialmente, faz parte, na medida em que deve ter certa capacidade técnica, que vai além do campo econômico em sentido estrito, estendendo-se também “a outros campos, pelo menos aos mais próximos da produção econômica”. Mas todo grupo social, ao emergir da história da estrutura econômica, encontra ou encontrou (pelo menos – esclarece G – na história que se desenvolveu até então), “categorias intelectuais preexistentes”, as quais se apresentam como figuras de uma continuidade histórica ininterrupta, não posta em discussão nem pelas mais complexas mudanças sociais e políticas (Voza, 2017. p, 584).

A ilusão da continuidade histórica ininterrupta cria uma impressão de que elas são eternas, universais e imutáveis, mesmo quando o mundo ao redor delas mudam radicalmente. Esta crítica³⁴ é fundamental para evitar que ideias ultrapassadas ou opressivas continuem a moldar o pensamento e a ação humana, mesmo diante de mudanças sociais e políticas significativas.

Criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais evoluído. Significa também, portanto, criticar toda a filosofia até hoje existente, na medida em que ela deixou estratificações consolidadas na filosofia popular. O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que é realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje

³⁴ Assim, o intelectual é definido como “representante da hegemonia”, “funcionário da superestrutura”, “agente do grupo dominante” e aquele que é responsável pelo consenso ideológico (poder + hegemonia) da massa em torno do grupo dirigente e articula a superestrutura à infra-estrutura. A partir desta função, a importância do intelectual para a hegemonia de uma classe é facilmente percebida (Coutinho, 1989. p, 63).



desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica (Gramsci. 1999, p. 94).

Para avançamos ao sentido pedagógico e educativo em que o processo histórico constituiu, a crítica de Gramsci da distinção dos tipos de trabalho, é meramente ideológico. Monasta (2010) coloca a finalidade e configuração. “Pois, é necessário denunciar o caráter ideológico da dualidade entre o ensino clássico e o ensino técnico que reflete a divisão social entre o trabalho intelectual e o trabalho manual”. Para que todos os indivíduos tenham a oportunidade de desenvolver suas capacidades de forma plena e consciente, o ponto de partida para uma elaboração crítica que nos permite romper com a passividade e agir de forma autônoma e transformadora, estão no tipo de educação³⁵ que é abstraída. A educação tem um papel crucial na desconstrução das categorias intelectuais preexistentes. Ela deve promover uma formação crítica que permita aos indivíduos compreenderem como essas categorias foram construídas e como elas influenciam suas vidas.

A crítica à distinção tradicional entre o “trabalho manual” e o “trabalho intelectual” é um dos elementos mais importantes para a elaboração de uma nova teoria da educação. Segundo Gramsci, essa distinção é ideológica, na medida em que desvia a atenção das funções reais, no interior da vida social e produtiva, para os “aspectos técnicos” do trabalho. Em qualquer trabalho físico, até mesmo no mais degradante e mecânico, existe um mínimo de atividade intelectual (Monasta, 2010, p. 21).

O trabalho manual e intelectual é uma reflexão profunda sobre como as categorias sociais são construídas e utilizadas para manter desigualdades. Ao mostrar que todo trabalho envolve atividade intelectual, Gramsci desafia as hierarquias tradicionais e propõe uma visão mais integrada e democrática do trabalho e da educação. Segundo o italiano.

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o

³⁵ Com referência à educação no sentido estrito da palavra, Gramsci considera que “no mundo moderno a educação técnica, intimamente ligada ao trabalho industrial, mesmo ao mais primitivo e menos qualificado, deve constituir a base do novo tipo de intelectual”. Isso significa, portanto, uma educação para todos e um vínculo estreito entre a escola e o trabalho, assim como entre a educação técnica e a educação humanista (Monasta, 2010, p. 22).



desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (Gramsci, 1982. p, 118).

A escola única inicial de cultura geral representa tanto uma resposta à crise educacional e social de seu tempo quanto uma visão inspiradora para o futuro. Ao defender uma educação que equilibre trabalho manual e intelectual e promova uma formação humanista e crítica, Gramsci aponta para a construção de uma sociedade mais justa. Nela, todos os indivíduos teriam a oportunidade de desenvolver plenamente suas capacidades e participar ativamente da vida social e produtiva

A Escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, "humanismo", em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (Gramsci, 1982. p, 121).

A escola, assim, é vista como um espaço onde se formar cidadãos capazes de interagir de forma consciente e ativa com a sociedade, o que implica em uma educação que valoriza tanto a dimensão intelectual quanto a prática, mas também a importância da educação para o desenvolvimento integral do indivíduo³⁶, propondo a participação ativa na sociedade. Gramsci defende que a escola unitária ou de formação humanista deve preparar os o indivíduo não apenas para entender o mundo, mas para agir sobre ele, desenvolver-se.

FUNÇÕES DA EDUCAÇÃO: INTELECTUAL, POLÍTICA E PEDAGÓGICA EM DIÁLOGO

A preparação dos indivíduos, a função do intelectual no pensamento de Gramsci, acontecem duas funções o que é estreito, a política e o que é pedagógico. O partido e a escola, tem função coletiva e estão ligados pela função educativa que ambos desempenham. Enquanto o partido atua no campo da luta política, a escola atua no campo da formação cultural e intelectual. E destas duas naturezas se influem a reforma intelectual e moral para se obter processo coletivo e histórico, que envolve a ação de

³⁶ O conceito de "Omnilateralidade" não é explicitamente desenvolvido por Antonio Gramsci, mas pode ser relacionado à sua visão de formação integral e à crítica à divisão entre trabalho manual e intelectual.



diferentes instituições e atores sociais, mas ele pensou através do partido a forma de um intelectual coletiva arreataria em mecanismo da função educativa aos subalternos. “O estudo da natureza e função do partido, sendo a melhor maneira de se conhecer a função do intelectual, é também um meio de se evidenciar a natureza hegemônica das relações pedagógicas e vice-versa” (Coutinho, 1989. p, 75). A reforma intelectual e moral está intimamente ligada à formação de uma vontade coletiva, ou seja, à capacidade de um grupo ou classe social de agir de forma unida e coordenada em direção a um objetivo comum, epistemologicamente. Mas também ontologicamente a condição histórica da Itália³⁷ desde a inserção da Itália na economia mundial até análises regionais e locais, para a formação dos *Intelectuais Italianos*³⁸.

O partido é essencialmente político, e mesmo sua atividade cultural é atividade de política cultural; as "instituições" culturais devem ser não apenas de "política cultural", mas de "técnica cultural". Exemplo: num partido existem analfabetos, e a política cultural do partido é a luta contra o analfabetismo (Gramsci, 1982. p,166.).

A visão gramsciana da escola ressalta sua função como agente de mudança cultural, onde a educação se integra em uma luta mais ampla por liberdade e justiça social, destacando a importância de uma educação que enfrente as tradições limitantes e abra espaço para novas formas de entendimento e organização do conhecimento, a disfunção da aprendizagem está na inferência prática em que a educação integra a vida. “o primeiro momento de sua vida, educa-se a criança para que se “conforme” ao seu entorno, e a escola nada mais é que uma pequena “fração” de sua vida” (Monasta, 2010. p, 26). se a educação está intrinsecamente ligada à formação das crianças como indivíduos críticos e conscientes de sua realidade social. Ao focar na superação de concepções folclóricas e tradicionais, a escola não apenas educa, mas também molda a forma como as crianças percebem e interagem com o mundo ao seu redor “A educação é sempre uma luta contra os instintos relacionados às funções biológicas básicas, uma

³⁷ “Desde a inserção da Itália na economia mundial até análises regionais e locais” (Gramsci, 1982. p, 184).

³⁸ Não casualmente, nas *LC* o interesse por uma “história dos intelectuais italianos” é posto em conexão com o “desejo”, por um lado, de “aprofundar o conceito de Estado” e, por outro, de identificar “alguns aspectos do desenvolvimento histórico do povo italiano” (*LC*, 441, a Tatiana, 3 de agosto de 1931 [*Cartas*, II, 67]). (Voza, 2017. p, 588).



luta contra a natureza, para dominá-la e criar o ser humano “verdadeiro”(Monasta, 2010 p, 26).

A escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, bem como de leis civis e estatais que são produto de uma atividade humana estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas visando a seu desenvolvimento coletivo; a lei civil e estatal organiza os homens do modo historicamente mais adequado à dominação das leis da natureza, isto é, a tornar mais fácil o seu trabalho, que é a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente (Gramsci, 1982. p, 130).

O papel da escola como uma instituição que atua na superação do folclore e das concepções tradicionais de mundo, promovendo uma visão mais moderna e científica da realidade.

As noções científicas entravam em luta com a concepção mágica do mundo e da natureza, que a criança absorve do ambiente impregnado de folclore, do mesmo modo como as noções dos direitos e deveres entram em luta com as tendências à barbárie individualista e localista, que é também um aspecto do folclore (Monasta, 2010. p, 115).

Uma concepção de mundo baseada no entendimento das leis naturais e das leis civis e estatais, se o entendimento partir da noção hegemônica que está exposta, a escola seria capaz de desenvolver para o partido possíveis intelectuais coletivos, ou os partidos ligados ao stricto político colaboraram de certa forma uma função pedagógica contra hegemônica. Finalmente, o partido, por este seu aspecto pedagógico, enfrenta, em suas atividades -tal como a “escola” - os mesmos problemas surgidos em função da relação espontaneidade-coerção (Coutinho, 1989. p. 80). Para Gramsci (1999) O partido enfrenta, em suas atividades, os mesmos problemas que a escola em relação à espontaneidade e à coerção³⁹. Encontrar um equilíbrio entre esses dois aspectos é essencial para a eficácia política e a transformação social. A mesma disciplina da organização consciente, à disciplina e à direção política.

³⁹ O termo possui na obra carcerária uma gama articulada de aplicações, que vai da teoria da educação à teoria política propriamente dita e que, em geral, não possui valor intrinsecamente negativo, já que nos diversos âmbitos G parece acolher a necessidade, senão mesmo a positividade, de um componente coercitivo (Vóza, 2017. p, 181).



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da natureza pedagógica das relações hegemônicas em Antonio Gramsci revela a profunda interconexão entre educação, política e transformação social. Gramsci, ao expandir o conceito marxista de dominação de classe, introduziu a noção de hegemonia, que não se limita à coerção física, mas se estende à dominação cultural e ideológica, onde a classe dominante impõe seus valores e visões de mundo às classes subalternas através do consenso. Esse processo hegemônico é essencialmente pedagógico, pois envolve a formação de intelectuais, a disseminação de ideologias e a construção de uma cultura que sustenta o poder dominante.

A educação, na perspectiva gramsciana, não se restringe ao ensino formal, mas abrange todos os processos de formação intelectual e moral, sendo um campo de batalha ideológica onde se disputa a hegemonia. Gramsci defendeu uma escola unitária, que superasse a divisão entre ensino propedêutico e técnico, promovendo uma formação integral que equilibre o trabalho manual e intelectual. Também destacou a importância do equilíbrio entre espontaneidade e coerção, tanto na educação quanto na política. A espontaneidade representa a energia e a criatividade das massas, enquanto a coerção refere-se à organização e direção consciente necessárias para canalizar essa energia em direção a objetivos transformadores. Esse equilíbrio é essencial para a eficácia política e para a construção de uma nova hegemonia que una teoria e prática.

Por fim, a contribuição de Gramsci para a teoria educacional e política reside em sua compreensão da educação como um instrumento de luta ideológica. Ele defende uma formação crítica e integral, que prepare os indivíduos não apenas para compreender o mundo, mas também para transformá-lo, mas para isso sua visão da hegemonia abre para os sentidos da formação dos intelectuais e partir disso a possibilidade de gerar na formação, cidadãos conscientes e ativos, aliada à sua teoria dos intelectuais e da hegemonia, continua a inspirar debates e práticas educacionais e políticas voltadas para a justiça social e a emancipação humana.

REFERÊNCIA

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.



COUTINHO, Carlos Nelson. **De Rousseau a Gramsci: ensaios de teoria política**. São Paulo: Boitempo, 2011.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Educação e Hegemonia no pensamento de Gramsci**. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade de Campinas, 1989.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

FERREIRA, Oliveiros da Silva. **Os 45 Cavaleiros Húngaros: uma leitura dos Cadernos de Antonio Gramsci**. Brasília: UnB; São Paulo: Hucitec, 1986.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho; co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Orgs.). **Dicionário gramsciano (1926-1937)**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Recife: Editora Massangana, 2010.

NOSELLA, Paolo; AZEVEDO, Mario. **A educação em Gramsci**. Revista Teoria e Prática da Educação, v. 15, n. 2, p. 25-33, 2012.

VOZA, Pasquale; LIGUORI, Guido (Orgs.). **Dicionário gramsciano (1926-1937)**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.



Recebido em: 02/05/2025

Aprovado em: 17/06/2025

Publicado em: 18/07/2025

UMA CRÍTICA DA EDUCAÇÃO BANCÁRIA NA FILOSOFIA

A CRITIQUE OF BANKING EDUCATION IN PHILOSOPHY

UMA KRITIKO DE BANKEDUKO EN FILOZOFIO

Pablo Gabriel III Mendoza Rojas⁴⁰Edelson Ramos Lima da Silva⁴¹

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo principal estabelecer uma crítica ao modelo de ensino de filosofia baseado na educação bancária. A problemática é a de um modelo de ensino em que o professor se limita a narrar a história da filosofia sem se conectar com seus alunos, apenas transmitindo informações sobre filósofos que, muitas vezes, não possuem relação com a realidade dos estudantes. Para embasar essa crítica, recorreremos à perspectiva de Paulo Freire sobre a educação bancária, que a define como um ensino no qual o professor atua como mero transmissor de conteúdos, enquanto o aluno é reduzido a um receptáculo passivo. Por fim, tomaremos como referência o modelo de ensino de filosofia proposto por Gallo, denominado “oficina de conceitos”, apresentado em sua obra *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio* para pensar uma saída ao problema do ensino de filosofia bancária. A saída, tomando como base o projeto proposto por Gallo, seria a de formar alunos que não sejam meros receptáculos de conceitos de filósofos, mas alunos criadores de conceitos.

Palavras-Chave: Filosofia. Ensino. História da Filosofia. Metodologia.

Abstract

The main objective of this work is to offer a critical analysis of the teaching model for philosophy known as "banking education." The central issue lies in an instructional approach where the teacher merely narrates the history of philosophy without engaging with students, simply transmitting information about philosophers who often have little relevance to the students' own reality. To support this critique, we draw upon Paulo Freire's perspective on banking education, which he defines as a model in which the teacher acts solely as a transmitter of content, while the student is reduced to a passive receptacle. Finally, we turn to the philosophy teaching model proposed by Gallo—

⁴⁰ Mestrando em Filosofia no Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFPE. Fui coordenador de Filosofia do pré-vestibular - Portal UFPE. E-mail: pablo.iii@ufpe.br

⁴¹ Graduando em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Tenho interesse em filosofia moderna, com ênfase no pensamento de Jean-Jacques Rousseau, além de educação e história da educação. Aluno participante bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) pela segunda ocasião. Também participei como docente em projetos de pré-vestibulares famosos, como o PrevUPE e o Portal da Universidade de Pernambuco e o Portal da UFPE. E-mail: edelsonramos380@gmail.com



called the "concept workshop"—as outlined in his book *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio* (2012), in order to consider an alternative to the banking model. Based on Gallo's proposal, the alternative would be to form students who are not mere receptacles of philosophical concepts, but rather creators of concepts themselves.

Keywords: Philosophy. Teaching. History of Philosophy. Methodology.

Resumo

La nuna laboro havas kiel ĉefa celo establi kritikon al la modelo de instruado de filozofio bazita sur la bankeduka sistemo. La problemo estas tiu de modelo de instruado en kiu la instruisto limigas sin al rakontado de la historio de filozofio sen konekti kun siaj studentoj, nur transdonante informojn pri filozofoj, kiuj ofte ne havas rilaton kun la realeco de la studentoj. Por subteni ĉi tiun kritikon, ni alvokas la perspektivon de Paulo Freire pri la bankeduka sistemo, kiun li difinas kiel instruadon en kiu la instruisto agas kiel simpla transdonanto de enhavoj, dum la studento estas reduktita al pasiva receptaklo. Fine, ni prenos kiel referencon la modelon de instruado de filozofio proponitan de Gallo, nomatan "oficejo de konceptoj", prezentita en lia verko *Metodologio de la instruado de filozofio: didaktiko por mezlernejo por pensi pri solvo al la problemo de bankeduka filozofio*. La solvo, prenante kiel bazon la projekton proponitan de Gallo, estus formi studentojn kiuj ne estas simplaj receptakloj de konceptoj de filozofoj, sed studentoj kreantaj konceptojn.

Ŝlosilvortoj: Filozofio. Instruado. Historio de Filozofio. Metodologio.

INTRODUÇÃO

Façamos a seguinte pergunta: como transmitir a vasta tradição filosófica para o aluno? Dá-se início a uma discussão em que se colocam muitas nuances e formas de se ensinar filosofia. Porém, o que realmente se vê, na maioria dos casos, é um método bancário no ensino de filosofia; limitando-se a uma oralidade com um pretensioso tom superior e falas aos ventos de conteúdos da história da filosofia, conteúdos estes que devem ser apenas decorados pelos alunos. Nessa forma de ensinar, pode-se observar um certo distanciamento entre o professor e seus alunos, pois "nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é 'encher' os educandos dos conteúdos de sua narração" (Freire, 1987, p. 37). Nosso objetivo neste trabalho se constitui em apresentar a crítica que Paulo Freire faz a esse modelo de educação bancária, visando mostrar quão nocivo é um ensino de filosofia pautado nesse modelo e, ao mesmo tempo, apresentar uma saída embasada na proposta da "oficina de conceitos" de Silvio Gallo. O que queremos aqui é afirmar que a filosofia não é "só mais um conjunto de informações e conteúdos que você pode decorar e esquecer depois" (Gallo, 2016, p.3). Buscamos um modelo de ensino de Filosofia que não se



baseie na memorização nem em um mero repasse da história da Filosofia, mas que proponha ao aluno um mergulho nos conceitos, em vez de reduzi-lo a um agente passivo, mero receptor de conhecimentos filosóficos.

EDUCAÇÃO BANCÁRIA EM PAULO FREIRE

Paulo Freire busca realizar uma crítica ao modelo de ensino que ele caracteriza como educação bancária. O que seria a educação bancária que Freire critica? Esta pode ser definida como um modelo de educar que se pauta na transmissão de conhecimentos do professor para o aluno, sem levar em conta a participação ativa e crítica do educando. Nessa concepção, o aluno é visto como um recipiente vazio que precisa ser preenchido pelo saber do professor, que é o detentor do conhecimento. Essa forma de educação constitui, para Freire, uma prática opressora e alienante, pois não estimula o desenvolvimento da consciência e da autonomia dos alunos. É por isso que se utiliza o termo “bancário”, este termo representa o ato de depositar dinheiro em um caixa de banco; o uso é explicitamente um recurso que o autor utiliza para efetivar o entendimento da natureza desta prática por uma camada mais vasta de pesquisadores, professores e pessoas fora do meio acadêmico e institucional, pois é uma boa analogia com o que Freire buscava conceituar em sua *Pedagogia do Oprimido*. Ainda sobre o termo “bancário” podemos observar que ele está em perfeita concordância com o sistema freireano e sua arquitetônica educativa, Paulo Freire recomenda que o vocabulário no ato de ensinar se aproxime do cotidiano daquele que aprende, assim o autor, enquanto filósofo, poderia criar um substantivo para nomear essa prática que é condenada na *Pedagogia do Oprimido*, mas ele preferiu algo mais simples, algo que até o mais modesto cidadão pudesse compreender sem a necessidade de copiosas leituras sistemáticas. Citamos Freire:

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (Freire, 1987, p. 38).

A realidade é vista pelo método bancário como estática, imutável e desvinculada do contexto histórico e social dos estudantes. O método bancário assume que a



realidade é dada e que o papel da educação é apenas transmitir os conhecimentos portados pelos educadores, sem questionar, problematizar ou transformar essa realidade. Destarte, a educação bancária é uma forma de manutenção e reprodução da ideologia dominante e de manter as relações de poder e opressão existentes na sociedade. “A questão está em que, pensar autenticamente, é perigoso. O estranho humanismo desta concepção ‘bancária’ se reduz à tentativa de fazer dos homens o seu contrário – o autômato, que é a negação de sua ontológica vocação de *Ser Mais*” (Freire, 1987, p. 39, grifo nosso).

Ser Mais em Paulo Freire é um conceito que expressa a vocação ontológica do ser humano, ou seja, a sua tendência natural de se desenvolver, de se aperfeiçoar, de ser capaz, após certo desenvolvimento, de se libertar das situações de opressão e de desumanização que impedem o seu pleno exercício da consciência e da cidadania. Para Freire, o ser humano é um ser inacabado, que está sempre em busca de se completar, de se realizar, de se humanizar. Essa busca é feita através da educação, entendida como um processo de diálogo, de problematização, de criação e de transformação da realidade. Há, inclusive, na *Pedagogia da Autonomia* (2021) uma passagem na qual Freire fala sobre essa característica do humano enquanto “gente” numa possibilidade de *Ser Mais*, condicionado pelo seu inacabamento:

Gosto de ser homem, de ser gente, porque não está dado como certo, inequívoco, irrevogável que sou ou serei decente, que testemunharei sempre gestos puros, que sou e que serei justo, que respeitarei os outros, que não mentirei escondendo o seu valor porque a inveja de sua presença no mundo me incomoda e me enraivece. Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que minha passagem no mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que meu “destino” não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não (...) posso me eximir. Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades, e não de um determinismo. Daí que insista tanto na *problematização* do futuro e recuse sua inexorabilidade (Freire, 2021, p. 50-53, grifo do autor).

Ser Mais, portanto, é um ideal que orienta a prática educativa de Paulo Freire, pois ensinar exige consciência do inacabamento. Freire busca desarticular a rigidez de uma forma de pensar que apequena a natureza do estudante - ou até mesmo a humana - e que também o deixa como um estrangeiro na sala de aula; sala de aula que transmite



conteúdos fora de seu cotidiano, ou seja, longe de seu mundo. Ensinar não é transferir conhecimento.

O PROBLEMA DA EDUCAÇÃO BANCÁRIA NA FILOSOFIA

Muitas vezes o ensino da filosofia em sala de aula se dá no seguinte modelo: o professor disserta por horas sobre um determinado assunto da história da filosofia visando inserir essa narração de conceitos na cabeça dos alunos. Ele se vê como um mero despejador de uma preciosa tradição filosófica e se esquece de chamar o aluno para o processo de conceituação, ou seja, o ato de colocar o aluno para imergir totalmente no ato de criar e recriar o conceito. O docente acaba fazendo uma aula em que deposita o conteúdo, mas não convida o aluno a refletir sobre o mesmo. O que ocorre é o seguinte processo:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. (Freire, 1987, p. 37).

E, estranhamente, aquelas falas em uma sala de aula cheia são solitárias. Estas falas não transmitem absolutamente nada além de uma narração histórica e carente de qualquer atividade crítica da razão; reduzidas, invariavelmente, a uma sonoridade que tem como objetivo último a memorização mecânica.

O professor que se coloca nessa posição acaba fazendo um ensino desditoso. “O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca.” (Freire, 1987, p. 38).

O ensino de filosofia pode ser entendido como bancário nas escolas quando ele se limita a transmitir os conteúdos históricos e conceituais da filosofia, sem estimular o pensamento crítico, criativo e autônomo dos alunos. Nesse caso, o ensino de filosofia se torna uma mera reprodução de informações, sem levar em conta o contexto e a realidade



dos educandos, nem a sua capacidade de questionar, problematizar e transformar o seu próprio conhecimento⁴².

Existe uma desvantagem nesse tipo de ensino na filosofia, pois ele não cumpre o papel da filosofia na educação, que é o de promover a reflexão, o diálogo e a emancipação dos alunos. Além disso, ele desvaloriza a filosofia como uma forma de conhecimento vivo, dinâmico e relevante para a compreensão do mundo e da existência humana. Um ensino de filosofia bancário pode gerar desinteresse, alienação e conformismo nos alunos, que não se sentem motivados a participar ativamente do processo educativo. Esse ensino de filosofia que poderia ter potenciais emancipatórios acaba se tornando um mero repasse de uma tradição filosófica, o professor que tinha a boa intenção de iluminar os alunos com os grandes momentos da filosofia acaba produzindo um ensino descontextualizado e fechado num mero repasse de informações.

Assim, no ensino de filosofia é necessário levarmos em consideração que, enquanto professores, não devemos fazer um mero repasse da história da filosofia e seus autores para o aluno, mas provocar esse aluno para que ele possa pensar criticamente sobre seu cotidiano. O nosso papel enquanto professor não deve ser o de mero repassador da história da filosofia e seus autores. Devemos assumir um papel de ser aquele professor que incita o aluno a criar e recriar conceitos e não o de professor que coloca um panteão de autores da iluminada tradição filosófica para desfilarem, tendo como único objetivo depositar conceitos sem convidar o aluno para filosofar. Sobre essa questão o filósofo do ensino de filosofia Sílvio Gallo afirma:

Mas só ensinamos de fato quando os alunos passam, eles próprios, a manejar os conceitos como ferramentas, independentemente de nossa supervisão, por mais que, como um pai diante do filho pequeno que brinca com uma faca, fiquemos preocupados com isso e tenhamos perder o controle (Gallo, 2012, p.32).

O professor pode citar com toda uma eloquência as frases mais emblemáticas desses filósofos, mas a realidade é que ali os alunos assistem ao monólogo filosófico e se sentem alheios ao conteúdo. O tédio e a indiferença invadem seus sentimentos, cravam-lhes no peito o enfado e parasitam a vocação da filosofia enquanto atividade

⁴² Assim como o corpo necessita de exercícios, a razão deve ser exercitada e deve-se atender esta condição para o desenvolvimento da mesma. Este ponto é bem parecido com a educação proposta na antiguidade, onde a ginástica fazia parte da formação, como hoje também temos educação física nas escolas do ensino básico.



“criadora de conceitos”⁴³. Eles não se sentem convidados a pensar. As palavras do professor de filosofia sobre uma história filosófica acabam virando palavras frias e retalhadas. Segundo Paulo Freire:

Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganharia significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la. (Freire, 1987, p. 37).

Assim, a ação de meramente dissertar nas aulas há de reprimir veementemente as concepções filosóficas e nada passando ao entendimento do aluno, uma vez que o aluno não está lá para assumir uma posição de criador de conceitos, mas está lá para decorar conceitos da história da filosofia.

Quando o professor dita, os alunos hão de memorizar e repetir os ensinamentos do “senhor do saber”. Sem existir um reconhecimento entre ambos os lados, estranhos cidadãos do mundo exilados na própria pátria.

Destarte, o aluno de filosofia estando meramente sujeito ao depósito e refém da autoridade do seu professor acaba se tornando uma consciência que não consegue superar as contradições da sua realidade, ficando na posição de um mero receptor de conteúdos dos vastos saberes da filosofia. sem reconhecer a realidade do outro e sua existência, não se dá efetivamente o ensino de filosofia. O professor que coloca a filosofia como uma história a ser memorizada friamente pelos seus alunos acaba se tornando o “intelectual memorizador” que Freire aponta nesse trecho:

O intelectual memorizador, que lê horas a fio, domesticando-se ao texto, temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória - não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no seu país, na sua cidade no seu bairro. Repete o lido com precisão mas raramente ensaia algo pessoal. (Freire, 2022b, p. 29).

Devemos adaptar os conteúdos de ensino da filosofia para o nosso público, é preciso, para ensinar, “pegar na mão” e guiar com modéstia o aluno nessa trilha

⁴³ Sílvio Gallo se pauta na definição de filosofia enquanto “atividade criadora de conceitos” proposta por Gilles Deleuze e Félix Guattari no livro *O que é filosofia?* (2010). Eis a definição de filosofia dos autores: “A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos” (Deleuze; Guattari, 2010, p.4) e o filósofo entra como “àquele que o tem em potência, ou que tem sua potência e sua competência” (Deleuze; Guattari, 2010, p.4) para tal atividade de criação conceitual.



filosófica, evitando que ele apenas decore conceitos os eloquentes autores da filosofia. Isso se deve porque “nunca sabemos colocar-nos no lugar das crianças; não penetramos em suas ideias, emprestamos-lhes as nossas; e seguindo sempre nossos próprios raciocínios, com cadeias de verdades só enchemos suas cabeças de extravagâncias e erros.” (Rousseau, 1995, p. 179-180). Justamente por isso é necessário sair do modelo de educação bancária do ensino de filosofia e ir para um modelo que se pautar pela problematização e pela produção de conceitos.

Precisamos de um modelo que coloque o aluno como protagonista, como protagonista do ato de filosofar, que cria conceitos e que pensa criticamente sua realidade com os conceitos que criou. Uma pista para pensarmos um outro ensino de filosofia estaria na proposta da filosofia enquanto “*oficina de conceitos*” proposta por Sílvio Gallo e que pode servir enquanto uma ferramenta poderosa para nos contrapormos ao ensino bancário de filosofia. A concepção filosófica de Sílvio Gallo é a de um ensino criador que passeia pelos problemas e conceitos da filosofia, buscando trazer o aluno para o ato de refletir, criar conceitos e dissertar sobre seu cotidiano. O objetivo aqui não é *decorar conceitos*, mas *criar conceitos*.

Gallo em sua obra *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio* (2012) afirma que existem três eixos consolidados de ensino de filosofia: eixo histórico, eixo temático e eixo problemático. O autor acaba optando pelo eixo problemático e argumenta em favor deste da seguinte maneira:

Em minha visão, essa abordagem abarca as duas anteriores, na medida em que permite tanto o acesso aos temas filosóficos mais relevantes quanto à história da filosofia. Mas também avança para além delas, pois toma a filosofia como uma ação, uma atividade, posto que se organiza em torno daquilo que motiva e impulsiona o filosofar, isto é, o problema. (Gallo, 2012, p.122).

A sua opção metodológico-filosófica pela via do eixo problemático pode ser percebida em seu livro didático intitulado *Filosofia: experiência do pensamento* (2016). Podemos notar isso ao reparar que o nome das unidades são problemas filosóficos, vide o título da unidade 3 que é uma pergunta: “O que somos?”. Pergunta essa que busca trazer o aluno para refletir sobre a problemática sobre quem ele é e daí extrair os conceitos. Este processo pode ser resumido da seguinte forma: “Em torno desses problemas, será possível trabalhar com temas filosóficos, com a história da filosofia,



com diferentes filósofos e seus textos e conceitos [...]” (Gallo, 2012, p.94). O autor, ao se afastar de uma abordagem unicamente bancária e histórica, não se exime de passear pela história da filosofia, uma vez que os problemas filosóficos podem ser recortados em temas e podemos explorar como tais temas foram abordados ao longo da história da filosofia.

Enfatizamos que em nossa crítica ao ensino bancário de filosofia não queremos negar o ensino da história da filosofia. Uma vez que o próprio Gallo afirma que:

A recusa da tradição (história da filosofia) que é a única maneira de manter vivo o legado, continuamente criando e produzindo, só é possível a partir dessa mesma tradição: nada criaremos se não a tomarmos como ponto de partida. (Gallo, 2012, p.43).

O problema aqui não é ensinar história da filosofia e seus conceitos para o aluno, mas transformar o ensino apenas em “um mero “contar histórias” e seu estudo um mero “escutar histórias” (Gallo, 2015, p.70-71). O que falta num ensino bancário de filosofia é que o aluno mergulhe na experiência do conceito. A pedagogia do conceito galleana consiste em fazer com que o aluno possa experimentar o problema e produzir o conceito. Isso pode ser feito dentro de um ensino de história da filosofia desde que o professor não esqueça de que ele não é um depositador de conceitos, mas aquele que media a relação do aluno com o conceito. O que buscamos aqui é um ensino de filosofia “que não seja uma simples transmissão de informações, mas que seja um exercício do pensamento conceitual” (Gallo, 2015, p.85). O aluno dentro deste processo pode mergulhar na história da filosofia, mas não para sair dessa piscina como um mero decorador de conceitos, mas como aquele que cria e recria conceitos para pensar seu mundo.

Isto seria o procedimento de investigação que o autor propõe: “Trata-se de buscar elementos que permitam a solução do problema. Uma investigação filosófica busca os conceitos na história da filosofia que possam servir como ferramentas para pensar o problema em questão” (Gallo, 2012, p.97). Este processo se afasta de um ensino frio e bancário e se volta num ensinar que busca sensibilizar, uma vez que o primeiro passo para Gallo é “fazer com que o tema “afete” os estudantes” (Gallo, 2012, p.96). Podemos constatar, então, que diante de um ensinar bancário de filosofia podemos optar por um ensino em que a filosofia assuma sua potência criadora de



conceitos. Podemos negar o papel do aluno enquanto mero depósito e enxergar ele como aquele que tem contato com a filosofia de uma maneira ativa e criadora.

CONCLUSÃO

Podemos concluir que o ensino de filosofia, quando estruturado no modelo de educação bancária, criticado por Paulo Freire, torna-se um processo que nega a potência criadora conceitual dos alunos. Essa abordagem limita a filosofia a um mero depósito de conceitos da história da filosofia, negando sua potência criadora. Para superar essa limitação, é necessário adotar um modelo de ensinar filosofia que estimule o aluno a imergir no conceito e a criar e recriar o mesmo. A proposta da “oficina de conceitos” de Sílvio Gallo consiste nesta reformulação dos conceitos feita pelo aluno.

Sílvio Gallo é um forte embasamento contra o ensino bancário de filosofia porque ele mesmo rejeita o mero ato de decorar conceitos da filosofia vigente no ensino bancário: “Não pense que ela é só mais um conjunto de informações e conteúdos que você pode decorar e esquecer depois” (Gallo, 2016, p.3). Ele apresenta a metáfora da filosofia enquanto uma “caixa de ferramentas”:

Certa vez, um filósofo afirmou que as teorias são como “caixas de ferramentas”. Quando temos um problema a ser enfrentado, procuramos na caixa uma ferramenta, ou melhor, um conceito que nos sirva. Caso nada dessa nova caixa sirva, teremos de fazer adaptações, modificando uma ou mais ferramentas para que se tornem adequadas. Às vezes teremos até mesmo de inventar uma nova ferramenta. (Gallo, 2016, p.3).

O ensino de filosofia que queremos propor aqui não é um ensino pautado no modelo bancário de mera decoração de conceitos e história da filosofia. Mas um ensino que incentiva o professor a ver que seus alunos possuem uma potência de filosofar e criar conceitos. Filosofar é uma possibilidade para esses alunos, e a maneira que o professor pode fazer para que ele assuma essa vocação criadora é sensibilizando o mesmo para o problema filosófico. O que obtemos aqui é uma saída metodológica para ensinar a filosofia de um modo ativo, conclamando o aluno para embarcar na história da filosofia não para ser um mero decorador, mas um criador que passeia junto de Kant, Platão, Hegel e demais filósofos da nossa tradição.

**REFERÊNCIAS**

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 74. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALLO, Sívio. **Filosofia experiência do pensamento.** 2. Ed. São Paulo: Scipione, 2016.

GALLO, Sívio. **Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio.** Campinas: Papyrus, 2012.

LINS, M. J. S. DA C. Educação bancária: uma questão filosófica de aprendizagem. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 8, n. 16, 12 jun. 2011.



Recebido em: 23/08/2024

Aprovado em: 05/06/2025

Publicado em: 18/07/2025

ENTRE A VIDA E A MORTE: Biopolítica, necropolítica e o perfil epidemiológico do HIV/AIDS no Brasil após o desmonte da CNAIDS (2019–2022)

BETWEEN LIFE AND DEATH: Biopolitics, Necropolitics, and the Epidemiological Profile of HIV/AIDS in Brazil After the Dismantling of CNAIDS (2019–2022)

INTER VIVO KAJ MORTO: Biopolitiko, nekropolitiko kaj la epidemiologia profilo de HIV/aidoso en Brazilo post la malmuntado de CNAIDS (2019–2022)

Adriano Menino de Macêdo Júnior⁴⁴Shirlane Priscilla Barbosa De Melo Azedo Raposo⁴⁵Miriam de Andrade Brandão⁴⁶Eulâmpio Dantas Segundo⁴⁷

Resumo

Este estudo analisou a frequência de casos confirmados de HIV/AIDS no Brasil entre 2019 e 2022, destacando o impacto do desmantelamento da Comissão Nacional de Aids. Na sequência, utilizando o método ex-post-facto, a pesquisa examinou a relação entre a descontinuidade da CNAIDS e o aumento dos casos de HIV/AIDS, aplicando a Média Móvel Exponencialmente Ajustada (EMA) para suavizar flutuações nos dados e identificar tendências. Dessa maneira, as teorias da biopolítica de Foucault (1999) e da necropolítica de Mbembe (2018) foram utilizadas para contextualizar como mudanças nas políticas públicas afetaram a saúde da população e aumentaram a vulnerabilidade de grupos específicos. Acrescenta-se que os dados recortados foram coletados e

⁴⁴ Mestrando em Letras (área de concentração em Estudos do Discurso e do Texto) no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (PPGL/UERN); Pesquisador no Grupo de Estudo do Discurso da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (GEDUERN). E-mail: adrianomenino2016@gmail.com

⁴⁵ Mestre em Práticas de Saúde e Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Saúde e Sociedade da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGES/UFRN).

⁴⁶ Mestre em Saúde da Criança e do Adolescente pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Professora auxiliar em Medicina de Família e Comunidade na Escola Multicampi de Ciências Médicas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EMCM/UFRN). Membro do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas em Desastres (NUPED/UFRN).

⁴⁷ Doutorando em Ciências da Educação na Facultad Interamericana de Ciências Sociales na Argentina (IUNES); Professor e coordenador do internato em Saúde Mental do Curso de Medicina do Centro Universitário (UNIFIP); Professor de Psiquiatria e Saúde Mental na Escola Multicampi de Ciências Médicas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EMCM/UFRN).



categorizados por faixa etária, sexo, etnia e categoria de exposição. Dessa maneira, a EMA destacou flutuações e uma recuperação parcial dos casos nos anos seguintes. Por conseguinte, os resultados mostraram que a população parda foi a mais afetada, com um aumento significativo de casos em todas as categorias de exposição. Ademais, entre os homens, a EMA variou de 26.802 em 2019 para 25.432 em 2022, e entre as mulheres, de 11.481 em 2019 para 10.398 em 2022, indicando uma recuperação desigual no acesso aos cuidados de saúde. Concluiu-se que a descontinuidade das políticas de controle e prevenção do HIV/AIDS durante o governo de Bolsonaro teve impactos significativos nos dados epidemiológicos, com a análise qualitativa ressaltando os perigos da necropolítica e a importância das políticas públicas de saúde.

Palavras-chaves: CNAIDS. Necropolítica. Biopolítica. Saúde Pública.

Abstract

This study analyzed the frequency of confirmed cases of HIV/AIDS in Brazil between 2019 and 2022, highlighting the impact of the dismantling of the National AIDS Commission. Subsequently, using the ex-post-facto method, the research examined the relationship between the discontinuity of CNAIDS and the increase in HIV/AIDS cases, applying the Exponentially Adjusted Moving Average (EMA) to smooth fluctuations in the data and identify trends. In this way, Foucault's (1999) theories of biopolitics and Mbembe's (2018) necropolitics were used to contextualize how changes in public policies affected the health of the population and increased the vulnerability of specific groups. It is added that the cut data was collected and categorized by age group, sex, ethnicity and exposure category. In this way, the EMA highlighted fluctuations and a partial recovery of cases in the following years. Therefore, the results showed that the brown population was the most affected, with a significant increase in cases in all exposure categories. Furthermore, among men, the EMA varied from 26,802 in 2019 to 25,432 in 2022, and among women, from 11,481 in 2019 to 10,398 in 2022, indicating an uneven recovery in access to healthcare. It was concluded that the discontinuity of HIV/AIDS control and prevention policies during Bolsonaro's government had significant impacts on epidemiological data, with the qualitative analysis highlighting the dangers of necropolitics and the importance of public health policies.

Keywords: CNAIDS. Necropolitics. Biopolitics. Public health.

Resumo

Ĉi tiu studo analizis la oftecon de konfirmitaj kazoj de HIV/aidoso en Brazilo inter 2019 kaj 2022, elstarigante la efikon de la malmuntado de la Nacia Komisiono pri Aidoso. Poste, uzante la postfaktan metodon, la esploro ekzamenis la rilaton inter la malkontinueco de CNAIDS kaj la pliiĝo de HIV/aidos kazoj, aplikante la Eksponente Adaptitan Movantan Mezumon (EMA) por glatigi fluktuojn en la datumoj kaj identigi tendencojn. Tielmaniere, la teorioj pri biopolitiko de Foucault (1999) kaj la teorioj pri nekropolitiko de Mbembe (2018) estis uzitaj por kontekstualigi kiel ŝanĝoj en publikaj politikoj influis la sanon de la loĝantaro kaj pliiĝis la vundeblecon de specifaj grupoj. Aldonindas, ke la kolektitaj datumoj estis kolektitaj kaj kategoriigitaj laŭ aĝogrupoj, sekso, etneco kaj eksponiĝokategorio. Tiel, la EMA elstarigis fluktuojn kaj partan resaniĝon de kazoj en la sekvaj jaroj. Tial, la rezultoj montris, ke la bruna populacio estis la plej trafita, kun signifa pliiĝo de kazoj en ĉiuj eksponaj kategorioj. Krome, inter viroj, la EMA variis de 26 802 en 2019 ĝis 25 432 en 2022, kaj inter virinoj, de 11 481 en 2019 ĝis 10 398 en 2022, indikante neegalan resaniĝon en aliro al sanservo. Oni



konkludis, ke la malkontinueco de politikoj pri kontrolo kaj preventado de HIV/aídos dum la registaro de Bolsonaro havis signifajn efikojn sur epidemiologiajn datumojn, kaj la kvalita analizo elstarigis la danĝerojn de nekropolitiko kaj la gravecon de publiksanaj politikoj.

Ŝlosilvortoj: CNAIDS. Nekropolitiko. Biopolitiko. Publika sano.

INTRODUÇÃO

De acordo com a Lei 8.080/90, que promulga o Sistema Único de Saúde (SUS), a saúde é vista como um direito fundamental do ser humano, e é dever do Estado garantir as condições para a sua efetivação, através de políticas econômicas e sociais com ênfase em reduzir riscos de doenças e agravos e estabelecer o acesso universal e igualitário às ações e aos serviços para a promoção, proteção e recuperação da saúde. Acresce que, em adição às evidências aduzidas, o dever do Estado não exclui a responsabilidade das pessoas, da família, das empresas e da sociedade. Desse modo, a saúde tem como determinantes e condicionantes a alimentação, a moradia, o saneamento básico, o meio ambiente, o trabalho, a renda, a educação, a atividade física, o transporte, o lazer, o acesso aos bens e serviços essenciais, dentre outros. Portanto, a Lei 8.080/90 define que o conjunto de ações e serviços de saúde prestados por órgãos e instituições públicas da administração direta e indireta e das fundações mantidas pelo Poder Público, constitui o SUS. Ainda assim, a iniciativa privada pode participar do SUS em caráter complementar (Brasil, 1990).

Do mesmo modo, o que é definido como único na Constituição é um conjunto de elementos doutrinários e de organização do SUS: Doutrinários: Integralidade das ações, universalização do acesso, equidade; Organizativos: Regionalização e hierarquização, participação popular, descentralização com direção única em cada esfera de governo e resolubilidade (Brasil, 1990). Diante disso, o SUS, conforme estabelecido pela Lei 8.080/90, é fundamental para a garantia do direito à saúde como um dever do Estado. Ele visa proporcionar condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde de forma universal e igualitária, considerando diversos determinantes sociais, como alimentação, moradia, saneamento básico, trabalho, entre outros. Paralelamente, observa-se adicionalmente que, a Comissão Nacional de Aids (CNAIDS) desempenha um papel importante dentro do SUS, atuando como uma instância consultiva para assessorar o Ministério da Saúde na formulação de políticas específicas para o controle e prevenção do HIV/AIDS. Além disso, a CNAIDS está integrada ao conjunto de ações



e serviços de saúde prestados pelo SUS, complementando as estratégias de saúde pública para enfrentar essa importante questão de saúde. No entanto, dentre os pilares princípios que regem o SUS, a saber, a Universalidade, Integralidade e Equidade, não impediu que a Saúde Pública brasileira fosse desmontada durante o mandato presidencial de Jair Messias Bolsonaro (doravante, JMB).

Diante do exposto, deslocamo-nos para a seguinte problemática: Como o desmonte da CNAIDS afetou o quantitativo de novos casos de HIV/AIDS, durante o mandato do ex-presidente JMB (2019-2022)?

A partir dessa questão norteadora, esse artigo se justifica pela necessidade de compreender o impacto da descontinuidade do CNAIDS durante o governo do ex-presidente JMB na dinâmica da epidemia de HIV/AIDS no Brasil. A análise do perfil epidemiológico, em conjunto com a desinstalação da CNAIDS, permitirá uma avaliação crítica da importância das políticas de saúde para o país e sua relação com possíveis vieses necropolíticos. Essa pesquisa contribuirá para o debate acadêmico sobre saúde pública e políticas de HIV/AIDS no contexto político atual do país.

Portanto, o objetivo deste estudo é realizar um mapeamento do perfil epidemiológico do HIV/AIDS no Brasil, utilizando dados estatísticos do DataSUS, durante o mandato do presidente JMB, um período marcado por significativas mudanças na política de saúde pública do país. Especificamente, pretende-se analisar como as medidas adotadas durante esse período impactaram variáveis-chave, incluindo sexo, faixa etária, categoria de exposição e raça, por meio da utilização da Média Móvel Exponencial (EMA) quantitativas. Além disso, buscar-se-á relacionar essas variáveis com o processo de desinstalação da CNAIDS. Adicionalmente, este estudo buscará enquadrar essas análises micro no contexto das tensões e agendas políticas macro, visando identificar possíveis inscrições necropolíticas, conforme conceituado por Mbembe (2018), e explorar a dinâmica do conceito “Fazer Viver ou Deixar Morrer”, de Foucault (1999, p. 285), na gestão de JMB.

METODOLOGIA

O presente estudo utilizou o método Ex-post-facto para investigar a relação entre o desmonte da CNAIDS e o aumento dos casos de HIV/AIDS no Brasil durante o período de 2019 a 2022. O método Ex-post-facto é adequado para estudos onde a



variável independente já ocorreu e o pesquisador não pode manipular ou controlar essa variável diretamente. Neste contexto, o desmonte da CNAIDS representa a causa (variável independente) e o aumento dos casos de HIV/AIDS constitui o efeito (variável dependente).

Por conseguinte, o método Ex-post-facto permite a análise de eventos que não podem ser manipulados experimentalmente devido a razões éticas ou práticas. Este estudo se encaixa perfeitamente nesse método, pois examina as consequências de uma decisão política já implementada (desmonte da CNAIDS) e suas repercussões na saúde pública (aumento dos casos de HIV/AIDS). O objetivo é compreender a relação de causa e efeito entre essas variáveis e identificar os impactos dessa decisão sobre a incidência da doença.

Além do mais, convém ressaltar a importância de que a análise ex-post-facto envolve a coleta e análise de dados após a ocorrência do evento. No caso deste estudo, foram coletados dados sobre a frequência de casos confirmados de HIV/AIDS ao longo dos anos de 2019 a 2022, categorizados por faixa etária, sexo, etnia e categoria de exposição. Através desses dados, buscou-se identificar padrões e tendências que pudessem ser atribuídos às mudanças nas políticas públicas decorrentes do desmonte da CNAIDS.

Quadro 1 – Método de cálculo EMA com suavização moderada.

Para calcular a EMA, usaremos a fórmula: $EMA_t = \alpha \times Valor_t + (1 - \alpha) \times EMA_{t-1}$. Na qual:
 EMA_t é a média móvel exponencial no momento t .
 $Valor_t$ é o valor atual.
 EMA_{t-1} é a média móvel exponencial anterior.
 α é o fator de suavização, que determina o peso dado ao valor atual em relação à média anterior. Para os cálculos deste estudo, iremos usar $\alpha = 0.5$ para uma suavização moderada.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Em suma, a integração dos dados nos permite uma compreensão de que a utilização do método Ex-post-facto e da EMA proporcionou uma análise robusta das consequências do desmonte da CNAIDS. Este estudo não apenas destacou o aumento dos casos de HIV/AIDS, mas também evidenciou como decisões políticas podem impactar diretamente a saúde pública. O método utilizado permitiu identificar padrões e tendências que revelam a importância de políticas de saúde pública bem estruturadas e a necessidade de um compromisso contínuo com a prevenção e tratamento do HIV/AIDS.



RESULTADOS

A tabela 1, logo abaixo, mapeia e detalha a frequência de casos confirmados de HIV/AIDS ao longo dos anos de 2019 a 2022, período do mandato presidencial de JMB, no Brasil, conforme as categorias de análises da faixa etária e sexo. Ao explorar esses dados, ressalta-se considerar o contexto do desmantelamento da CNAIDS, um órgão fundamental no planejamento e implementação de políticas de saúde voltadas para o controle dessas doenças, que foi descontinuado durante o mandato presidencial de JMB. Sobre a CNAIDS, a obra intitulada *A Comissão Nacional de Aids: a presença do passado na construção do futuro* (2003, p. 6), argumenta:

Criada em 1986, a Comissão Nacional de Aids – CNAIDS - teve importante papel na formatação das ações governamentais na luta contra a aids. Atuou, em diferentes momentos desse longo percurso, no assessoramento técnico aos gestores do Programa Nacional de DST e Aids e na pressão política a outros órgãos governamentais a favor de certas medidas (como na questão da distribuição gratuita de medicamentos) ou contra outras (como a testagem compulsória de estrangeiros) que, em seu conjunto, definiram as características do Programa Nacional. Com várias reformulações de suas competências e composição e duas revisões de seu regimento interno, sobreviveu às intempéries das mudanças de governo que incluíram quatro presidentes, onze Ministros da Saúde e quatro Coordenadores do Programa Nacional.

Sob o mesmo prisma, pode-se igualmente inferir que a importância da comissão CNAIDS para a saúde pública brasileira. Por conseguinte, os dados da tabela 1 corroboram o fato de que mudanças nas políticas públicas afetaram a incidência de HIV/AIDS em diferentes grupos populacionais brasileiros. Os números apresentados identificam padrões, tendências e disparidades que podem ser atribuídos às transformações nas estratégias de prevenção, diagnóstico e tratamento resultantes do desmonte do CNAIDS.

Tabela 1 – Casos confirmados de HIV/AIDS por **faixa etária** e **sexo** em meio ao desmantelamento do CNAIDS.

Ano	Faixa etária/ Sexo	Frequência de casos confirmados conforme faixa etária e sexo										Total
		< 5 anos	5- 12	13- 19	20-24	25-29	30-34	35-39	40-49	50-59	60 <	
2019	Total	276	127	845	4.055	5.781	5.651	5.516	8.528	5.000	2.509	38.288
	Masculino	128	59	564	3.246	4.522	4.166	3.831	5.519	3.212	1.555	26.802
	Feminino	148	68	281	808	1.258	1.484	1.685	3.008	1.788	953	11.481
	Ignorado/Branco	0	0	0	1	1	1	0	1	0	1	5
2020	Total	183	54	647	3.081	4.760	4.592	4.280	6.771	4.148	2.046	30.562
	Masculino	76	29	436	2.486	3.779	3.458	3.001	4.477	2.672	1.265	21.679
	Feminino	107	25	211	595	980	1.132	1.279	2.293	1.475	781	8.878



	Ignorado/Branco	0	0	0	0	1	2	0	1	1	0	5
2021	Total	183	84	789	3.630	5.749	5.151	4.896	7.979	4.518	2.444	35.424
	Masculino	105	34	559	2.894	4.586	3.950	3.447	5.208	2.913	1.547	25.244
	Feminino	76	50	230	734	1.160	1.200	1.449	2.768	1.605	897	10.169
2022	Ignorado/Branco	2	0	0	2	3	1	0	3	0	2	13
	Total	235	87	680	3.545	5.759	5.373	5.044	8.391	4.982	2.656	36.753
	Masculino	127	50	461	2.852	4.657	4.064	3.637	5.521	3.131	1.623	26.123
	Feminino	106	37	218	692	1.101	1.308	1.407	2.870	1.850	1.033	10.623
	Ignorado/Branco	2	0	1	1	1	1	0	0	1	0	7

Fonte: Elaborado pelos autores, adaptado do DataSUS (2024).

Quadro 2 – Variação das EMAs de Casos de HIV/AIDS conforme sexo, durante 2019 – 2022.

EMA dos Casos Masculinos	EMA dos Casos Femininos:
EMA ₂₀₁₉ = 26.802	EMA ₂₀₁₉ = 11.481
EMA ₂₀₂₀ = 0.5 x 21.679 + 0.5 x 26.802 = 24.2405	EMA ₂₀₂₀ = 0.5 x 8.878 + 0.5 x 11.481 = 10.1795
EMA ₂₀₂₁ = 0.5 x 25.244 + 0.5 x 24.2405 = 24.74225	EMA ₂₀₂₁ = 0.5 x 10.169 + 0.5 x 10.1795 = 10.17425
EMA ₂₀₂₂ = 0.5 x 26.123 + 0.5 x 24.74225 = 25.432625	EMA ₂₀₂₂ = 0.5 x 10.623 + 0.5 x 10.17425 = 10.398625

Fonte: Elaborado pelos autores.

Acrescenta-se que, em consonância com o exposto na tabela 1 e quadro 1, durante o período de 2019 a 2022, observamos uma significativa variação nos casos confirmados de HIV/AIDS por faixa etária e sexo. A tabela e quadro fornecidos revelam que, ao longo dos anos, houve uma diminuição inicial nos casos em 2020, possivelmente relacionada à descontinuidade de políticas de saúde pública eficazes devido ao desmantelamento da CNAIDS. Esse fenômeno pode ser explicado pelo impacto direto das políticas de desmonte no acesso e na qualidade dos serviços de prevenção, diagnóstico e tratamento do HIV/AIDS. A essa referida precarização de políticas públicas, Mbembe (2018, p. 10) destaca sua preocupação:

Minha preocupação é com aquelas formas de soberania cujo projeto central não é a luta pela autonomia, mas “a instrumentalização generalizada da existência humana e a destruição material de corpos humanos e populações”. Tais formas da soberania estão longe de ser um pedaço de insanidade prodigiosa ou uma expressão de alguma ruptura entre os impulsos e interesses do corpo e da mente.

Conforme o supramencionado, Mbembe (2018) discute a precarização da vida como uma característica da nova condição colonial, onde a instrumentalização dos seres humanos maximiza o poder econômico e a violência política. No contexto brasileiro, o desmantelamento da CNAIDS exemplifica essa precarização, afetando negativamente o acesso aos serviços de saúde e contribuindo para a vulnerabilidade de populações específicas.



Sucedendo as análises, a EMA foi utilizada para avaliar as variações ao longo do período, destacando flutuações e uma recuperação parcial dos casos nos anos seguintes. Entre os homens, a EMA variou de 26.802 em 2019 para 25.432625 em 2022, enquanto entre as mulheres, variou de 11.481 em 2019 para 10.398625 em 2022. Essa variação pode indicar uma recuperação mais lenta e desigual no acesso aos cuidados de saúde para diferentes grupos, evidenciando as consequências adversas das políticas adotadas no período analisado.

Em complemento, é crucial afirmar, paralelamente, que essa análise quantitativa reflete o impacto das mudanças políticas na saúde pública brasileira, destacando como a redução dos casos de HIV/AIDS em 2020, seguida por uma oscilação nos anos subsequentes, pode ser vista como uma manifestação do poder biopolítico descrito por Foucault, em sua obra cognominada *Em defesa da sociedade* (1999). Em sua análise sobre biopolítica, Foucault (1999, p. 291) descreve como os mecanismos de poder passaram a se concentrar na gestão da vida, no qual o Estado exerce controle sobre a natalidade, mortalidade e morbidade das populações. Ele explica que:

doenças mais ou menos difíceis de extirpar, e que não são mais como fatores permanentes das como as epidemias, a título de causas de morte mais frequente, mas como fatores permanentes – e é assim que as tratam – de subtração das forças, diminuição do tempo de trabalho, baixa de energias, custos econômicos, tanto por causa da produção não realizada quanto dos tratamentos que podem custar. Em suma, a doença como fenômeno de população: não mais como a morte que se abate brutalmente sobre a vida – e a epidemia – mas como a morte permanente, que se introduz sorrateiramente na vida, a corrói perpetuamente, a diminui e a enfraquece (Foucault, 1999, p. 291).

Como previamente abordado por Foucault (1999), torna-se claro que essa visão se alinha com os dados observados, indicando que a gestão inadequada da saúde pública durante o governo de JMB, ao dismantelar estruturas essenciais como a CNAIDS, exemplifica como o biopoder pode negligenciar certas populações, resultando em “morte permanente, que se introduz sorrateiramente na vida, a corrói perpetuamente, a diminui e a enfraquece” (Foucault, 1999).

Dessa forma, o desmonte da CNAIDS e suas consequências epidemiológicas ilustram a teoria de Foucault (1999), demonstrando como políticas públicas podem influenciar diretamente a morbidade e mortalidade das populações. A gestão da saúde pública sob a gestão de “Fazer morrer” de JMB, marcada pela descontinuidade de



programas essenciais, evidencia uma forma de necropolítica, no qual o poder decide quem deve viver e quem pode ser deixado para morrer. Esta abordagem política, conforme conceituado por Achille Mbembe (2018), complementa a análise foucaultiana ao destacar como o Estado pode exercer o poder de vida e morte de forma seletiva e discriminatória. A redução e posterior oscilação dos casos de HIV/AIDS são reflexos diretos dessa política de desmonte e abandono, que resultou em um enfraquecimento das estratégias de controle da epidemia e na precarização do acesso aos serviços de saúde. Mbembe (2018) aborda sua tecnologia necropolítica da seguinte forma:

Tratarei agora da soberania, expressa predominantemente como o direito de matar. [...] Em tais instâncias, o poder (e não necessariamente o poder estatal) continuamente se refere e apela à exceção, à emergência e a uma noção ficcional do inimigo. [...] Na formulação de Foucault, o biopoder parece funcionar mediante a divisão entre as pessoas que devem viver e as que devem morrer. [...] Esse controle pressupõe a distribuição da espécie humana em grupos, a subdivisão da população em subgrupos e o estabelecimento de uma cesura biológica entre uns e outros. [...] Segundo Foucault, essa é a condição para a aceitabilidade do fazer morrer. [...] O Estado nazi foi o mais completo exemplo de um Estado exercendo o direito de matar. [...] Por uma extrapolação biológica do tema do inimigo político, organizando a guerra contra os seus adversários e, ao mesmo tempo, expondo seus próprios cidadãos à guerra, o Estado nazi é visto como aquele que abriu caminho para uma tremenda consolidação do direito de matar. [...] A raça é, mais uma vez, crucial para esse encadeamento [concatenação entre o biopoder, o estado de exceção e o estado de sítio]. [...] (Mbembe, 2018, p. 7-24).

Seguindo o raciocínio de Mbembe (2018), nota-se que a análise dos dados epidemiológicos de HIV/AIDS no Brasil, durante o desmonte da CNAIDS, corrobora a teoria de Foucault sobre biopolítica, evidenciando como o poder estatal influencia a saúde da população ao decidir sobre o acesso e a qualidade dos serviços oferecidos. A descontinuidade das políticas de controle e prevenção do HIV/AIDS durante o governo de JMB teve impactos significativos nos dados epidemiológicos da doença, conforme revelado pelos dados quantitativos. A análise qualitativa, respaldada pela teoria de Foucault, oferece uma compreensão crítica dos mecanismos de biopoder em jogo, destacando a importância das políticas de saúde pública e os perigos da necropolítica. Em última análise, essa pesquisa contribui para o debate acadêmico sobre saúde pública e políticas de HIV/AIDS no contexto político atual do Brasil, reforçando a necessidade de um compromisso contínuo e eficaz na gestão da saúde pública para garantir a equidade e a proteção da vida de todas as populações.



Outrossim, Mbembe (2018, p. 5) destaca que “a expressão máxima da soberania reside, em grande medida, no poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer. Por isso, matar ou deixar viver constituem os limites da soberania, seus atributos fundamentais.” Diante do exposto, Mbembe destaca que a expressão máxima da soberania reside no poder de ditar quem pode viver e quem deve morrer. Essas afirmativas são centrais para compreender as políticas de saúde pública durante o governo de JMB, onde o desmantelamento da CNAIDS resultou em uma gestão que priorizou determinadas populações em detrimento de outras, influenciando diretamente as taxas de mortalidade e morbidade.

Entretanto, devemos manter uma postura crítica em relação aos dados apresentados, e conforme os postulados de Foucault (1999), as práticas políticas por parte de JMB em seu mandato deveriam ser na adoção da tecnologia de poder da “biopolítica” e “biopoder”, o que não foram se olharmos pela perspectiva do filósofo Mbembe (2018). Nesse sentido, Foucault (1999, p. 290) defende:

De que se trata nessa nova tecnologia do poder, nessa biopolítica, nesse biopoder que está se instalando? Eu lhes dizia em duas palavras agora há pouco: trata-se de um conjunto de processos como a proporção dos nascimentos e dos óbitos, a taxa de reprodução, a fecundidade de uma população, etc. São esses processos, de natalidade, de longevidade que, justamente na segunda metade do século XVIII, juntamente com uma porção de problemas econômicos e políticos (os quais não retorno agora), constituíram, acho eu, os primeiros objetos de saber e os primeiros alvos de controle dessa biopolítica. É nesse momento, em todo caso, que se lança mão da medição estatística desses fenômenos com as primeiras demografias. É a observação dos procedimentos, mais ou menos espontâneos, mais ou menos combinados, que eram efetivamente postos em execução na população no tocante a natalidade; em suma, se vocês preferirem, o mapeamento dos fenômenos de controle dos nascimentos tais como eram praticados no século XVIII. Isso foi também o esboço de uma política de natalidade ou, em todo caso, de esquemas de intervenção nesses fenômenos globais da natalidade. Nessa biopolítica, não se trata simplesmente do problema da fecundidade. Trata-se também do problema da morbidade, não mais simplesmente, como justamente fora o caso até então, no nível daquelas famosas epidemias cujo perigo havia atormentado tanto os poderes políticos desde as profundezas da Idade Média (aquelas famosas epidemias que eram dramas temporários da morte multiplicada, da morte tornada iminente para todos).

Conforme supracitado, Foucault (1999) discute a emergência da biopolítica, que envolve o controle e a gestão da vida em nível populacional, abrangendo processos como natalidade, mortalidade e longevidade. Destaca como esses aspectos se tornaram objetos de saber e controle político a partir do século XVIII, com o uso da medição



estatística e a implementação de esquemas de intervenção. Paralelamente a isso, por meio dos resultados quantitativos aqui ilustrados, pode-se observar que a descontinuidade do CNAIDS durante o governo do ex-presidente JMB pode ser interpretada como um distanciamento das práticas de “biopoder” e “biopolítica”. Isso sugere uma falta de interesse em políticas de saúde pública que abordam dinâmicas populacionais e questões de saúde coletiva, como a incidência de HIV/AIDS, que podem ser influenciadas por intervenções governamentais e práticas de controle de saúde. Foucault (1999, p. 291) assevera o dever da tecnologia de poder: Biopolítica e Biopoder:

São esses fenômenos que se começa a levar em conta no final do século XVIII e que trazem a introdução de uma medicina que vai ter, agora, a função maior da higiene pública, com organismos de coordenação dos tratamentos médicos, de centralização da informação, de normalização do saber, e que adquire também o aspecto de campanha de aprendizado da higiene e de medicalização da população. Portanto, problemas da reprodução, da natalidade, problema da morbidade também.

Foucault (1999) discute a emergência da medicina como uma ferramenta de higiene pública e controle populacional no final do século XVIII, envolvendo a coordenação de tratamentos médicos, centralização da informação e normalização do saber. Isso inclui campanhas de aprendizado sobre higiene e medicalização da população, abordando questões de reprodução, natalidade e morbidade. Além disso, as tecnológicas biopolítica e biopoder, fundamentam os pilares que estão incorporados no CNAIDS e que foi descontinuado por JMB.

A descontinuidade do CNAIDS durante o governo de JMB pode ter influenciado a dinâmica dos casos de HIV/AIDS de diversas maneiras. Isso porque, o CNAIDS é uma instância colegiada consultiva com o propósito de assessorar o Ministério da Saúde na formulação da política de prevenção e controle das Doenças Sexualmente Transmissíveis e AIDS. Seu papel abrange também a articulação política entre os setores do Governo (Federal, Estadual, Municipal) e a Sociedade Civil, com o objetivo de sensibilizá-los para a luta contra esses problemas de saúde pública (Brasil, 2003).

Essa análise integrada permite compreender melhor como as políticas governamentais afetam a saúde pública e a qualidade de vida da população. Através dos dados e da teoria foucaultiana, podemos observar que a negligência e o desmonte de estruturas essenciais como a CNAIDS têm consequências diretas na propagação do



HIV/AIDS, exacerbando desigualdades e comprometendo a saúde coletiva. Portanto, é imperativo que se reconheça a importância das políticas de saúde pública robustas e inclusivas para enfrentar eficazmente epidemias como o HIV/AIDS, garantindo que todos os indivíduos tenham acesso aos cuidados necessários para viver com dignidade e saúde.

Deslocando-se para a próxima análise, conforme apontado no quadro 3, as EMAs dos casos de HIV/AIDS conforme faixa etária ao longo dos anos de 2019, 2020, 2021 e 2022, observou-se tendências significativas de novos casos registrados para a Infecção Sexualmente Transmissível (IST) supramencionada. Inicialmente, destaca-se um aumento nos casos em várias faixas etárias nos primeiros anos analisados (2019 e 2020), seguido por variações e quedas nos anos posteriores (2021 e 2022). Utilizando as EMAs como medida, observamos como a variação dos casos ao longo do tempo pode ser associada às mudanças nas políticas públicas e à gestão governamental do período.

Quadro 3 – EMAs de casos de HIV/AIDS por faixa etária (2019-2022).

EMAs consoante cada faixa etária	
2019	2020
$EMA_{<5} = 0.5 \times 276 + 0.5 \times 0 = 138$ $EMA_{5-12} = 0.5 \times 127 + 0.5 \times 0 = 63.5$ $EMA_{13-19} = 0.5 \times 845 + 0.5 \times 0 = 422.5$ $EMA_{20-24} = 0.5 \times 4055 + 0.5 \times 0 = 2027.5$ $EMA_{25-29} = 0.5 \times 5781 + 0.5 \times 0 = 2890.5$ $EMA_{30-34} = 0.5 \times 5651 + 0.5 \times 0 = 2825.5$ $EMA_{35-39} = 0.5 \times 5516 + 0.5 \times 0 = 2758$ $EMA_{40-49} = 0.5 \times 8528 + 0.5 \times 0 = 4264$ $EMA_{50-59} = 0.5 \times 5000 + 0.5 \times 0 = 2500$ $EMA_{60 <} = 0.5 \times 2509 + 0.5 \times 0 = 1254.5$	$EMA_{<5} = 0.5 \times 183 + 0.5 \times 138 = 160.5$ $EMA_{5-12} = 0.5 \times 54 + 0.5 \times 63.5 = 58.75$ $EMA_{13-19} = 0.5 \times 647 + 0.5 \times 422.5 = 534.75$ $EMA_{20-24} = 0.5 \times 3081 + 0.5 \times 2027.5 = 2554.25$ $EMA_{25-29} = 0.5 \times 4760 + 0.5 \times 2890.5 = 3825.25$ $EMA_{30-34} = 0.5 \times 4592 + 0.5 \times 2825.5 = 3708.75$ $EMA_{35-39} = 0.5 \times 4280 + 0.5 \times 2758 = 3519$ $EMA_{40-49} = 0.5 \times 6771 + 0.5 \times 4264 = 5517.5$ $EMA_{50-59} = 0.5 \times 4148 + 0.5 \times 2500 = 3324$ $EMA_{60 <} = 0.5 \times 2046 + 0.5 \times 1254.5 = 1650.25$
2021	2022
$EMA_{<5} = 0.5 \times 183 + 0.5 \times 192.5 = 187.75$ $EMA_{5-12} = 0.5 \times 84 + 0.5 \times 183.25 = 133.125$ $EMA_{13-19} = 0.5 \times 789 + 0.5 \times 359.5 = 574.25$ $EMA_{20-24} = 0.5 \times 3630 + 0.5 \times 1951.5 = 2790.75$ $EMA_{25-29} = 0.5 \times 5749 + 0.5 \times 2774.75 = 4261.875$ $EMA_{30-34} = 0.5 \times 5151 + 0.5 \times 2762.875 = 3956.9375$ $EMA_{35-39} = 0.5 \times 4896 + 0.5 \times 2617.9375 = 3756.96875$ $EMA_{40-49} = 0.5 \times 7979 + 0.5 \times 3706.96875 = 5842.984375$ $EMA_{50-59} = 0.5 \times 4518 + 0.5 \times 2872.984375 = 3695.4921875$ $EMA_{60 <} = 0.5 \times 2444 + 0.5 \times 1933.4921875 = 2188.74609375$	$EMA_{<5} = 0.5 \times 235 + 0.5 \times 117.5 = 152.625$ $EMA_{5-12} = 0.5 \times 87 + 0.5 \times 43.5 = 65.25$ $EMA_{13-19} = 0.5 \times 680 + 0.5 \times 340 = 510$ $EMA_{20-24} = 0.5 \times 3545 + 0.5 \times 1772.5 = 1160.7625$ $EMA_{25-29} = 0.5 \times 5759 + 0.5 \times 2879.5 = 2167.629$ $EMA_{30-34} = 0.5 \times 5373 + 0.5 \times 2686.5 = 2005.936$ $EMA_{35-39} = 0.5 \times 5044 + 0.5 \times 2522 = 1882.022$ $EMA_{40-49} = 0.5 \times 8391 + 0.5 \times 4195.5 = 3093.945$ $EMA_{50-59} = 0.5 \times 4982 + 1 - 0.5 \times 2491 = 1871.491$ $EMA_{60 >} = 0.5 \times 2656 + 0.5 \times 1328 = 993.328$

Fonte: Elaborado pelos autores.

Inicialmente, em 2019, as EMAs para as diferentes faixas etárias mostravam valores que refletem uma certa estabilidade nos casos. Por exemplo, a faixa etária de 20 a 24 anos apresentou uma EMA de 2027,5, enquanto a faixa de 25 a 29 anos teve uma EMA de 2890,5. No entanto, com o desmantelamento da CNAIDS e a descontinuidade de políticas específicas de prevenção e tratamento, observamos um impacto



significativo em 2020. As EMAs para a maioria das faixas etárias aumentaram substancialmente, com a faixa de 25 a 29 anos subindo para 3825,25 e a faixa de 40 a 49 anos chegando a 5517,5.

Esta variação aponta para uma correlação entre a gestão inadequada da saúde pública e o aumento dos casos de HIV/AIDS. Em 2021, apesar de um leve aumento na EMA para algumas faixas etárias, como a de 40 a 49 anos, que passou para 5842,98, outras faixas etárias como a de 20 a 24 anos, mostraram uma leve queda para 2790,75. No entanto, em 2022, a situação mostrou um agravamento generalizado. A faixa etária de 40 a 49 anos, por exemplo, teve uma EMA de 3093,945, refletindo a continuidade dos impactos negativos do desmonte da CNAIDS.

Essa dinâmica pode ser entendida sob a ótica foucaultiana, quando Foucault (1999) discute como a biopolítica envolve a gestão da vida e da saúde das populações pelo Estado. Foucault (1999) argumenta que a biopolítica envolve a gestão da vida e da saúde das populações pelo Estado, onde a mortalidade e a morbidade são monitoradas e controladas através de mecanismos de poder. Ele observa que

[...] não é exatamente com a sociedade que se lida nessa nova tecnologia de poder (ou, enfim, com o corpo social tal como o definem os juristas); não e tampouco com o indivíduo-corpo. É um novo corpo: corpo múltiplo, corpo com inúmeras cabeças, se não infinito pelo menos necessariamente numerável. É a noção de “população”. A biopolítica lida com a população, e a população como problema político, como problema a um só tempo científico e político, como problema biológico e como problema de poder, acho que aparece nesse momento.

Em consonância com o que foi previamente discutido, Foucault (1999) afirma como a gestão de saúde pública se torna uma questão de controle e poder sobre a população. Foucault (1999) também discute como a biopolítica se manifesta na gestão de fenômenos de população, destacando a importância de “estabelecer mecanismos reguladores que, nessa população global com seu campo aleatório, vão poder fixar um equilíbrio, manter uma média, estabelecer uma espécie de homeostase” (Foucault, 1999, p. 293). A ausência de tais mecanismos reguladores no contexto do desmonte da CNAIDS resultou em um desequilíbrio na gestão da epidemia de HIV/AIDS, evidenciado pelo aumento nas EMAs das faixas etárias mais afetadas.

Portanto, a análise dos dados estatísticos sobre HIV/AIDS no Brasil, associada à teoria da biopolítica de Foucault, revela como a falta de políticas públicas eficazes



contribui para um aumento contínuo e silencioso dos casos, enfraquecendo a saúde da população de maneira persistente. O desmonte da CNAIDS exemplifica a falha em utilizar a biopolítica para “fazer viver”, resultando em uma situação na qual a doença se torna um fenômeno populacional que “se introduz sorrateiramente na vida, a corrói perpetuamente, a diminui e a enfraquece” (Foucault, 1999). Essa dinâmica ressalta a importância crucial de políticas de saúde pública bem estruturadas para manter a homeostase e a saúde coletiva da população.

Essa análise reforça a importância de políticas públicas eficazes e contínuas no combate ao HIV/AIDS, ressaltando a necessidade de investimento em prevenção, tratamento e conscientização em todas as faixas etárias. Além disso, evidencia a urgência de se reverter o desmonte das políticas de saúde pública, garantindo o acesso universal e igualitário aos serviços de saúde, em consonância com os princípios do SUS no Brasil. Dessa forma, se pensarmos na tecnologia de poder, postulada por Foucault (1999, p. 293), a biopolítica, em outras palavras, “fazer viver ou deixar morrer”, o desmonte do CNAIDS revela um contraste entre o que deveria ser uma gestão pela vida e não foi:

Essa tecnologia de poder, essa biopolítica, vai implantar mecanismos que têm certo número de funções muito diferentes das funções que eram as dos mecanismos disciplinares. Nos mecanismos implantados pela biopolítica, vai se tratar sobretudo, e claro, de previsões, de estimativas estatísticas, de medições globais; vai se tratar, igualmente, não de modificar tal fenômeno em especial, não tanto tal indivíduo, na medida em que é indivíduo, mas, essencialmente, de intervir no nível daquilo que são as determinações desses fenômenos gerais, desses fenômenos no que eles têm de global. Vai ser preciso modificar, baixar a morbidade; vai ser preciso encurtar a vida; vai ser preciso estimular a natalidade. E trata-se sobretudo de estabelecer mecanismos reguladores que, nessa população global com seu campo aleatório, vão poder fixar um equilíbrio, manter uma média, estabelecer uma espécie de homeostase, assegurar compensações; em suma de instalar mecanismos de previdência em tomo desse aleatório que é inerente a uma população de seres vivos, de otimizar, se vocês preferirem, um estado de vida: mecanismos, como vocês veem, como os mecanismos disciplinares, destinados em suma a maximizar forças e a extraí-las, mas que passam por caminhos inteiramente diferentes.

Portanto, com base nos postulados Foucaultianos (1999), discute-se uma nova forma de poder, a biopolítica, que se diferencia dos mecanismos disciplinares. Na biopolítica, o foco está em previsões, estimativas estatísticas e medições globais, visando modificar determinações gerais dos fenômenos em vez de indivíduos



específicos. Essa tecnologia de poder busca influenciar a morbidade, a longevidade e a natalidade, estabelecendo mecanismos reguladores para manter um equilíbrio na população. Ao contrário dos mecanismos disciplinares, que visam maximizar o controle sobre os indivíduos, os da biopolítica otimizam o estado de vida da população como um todo, através de abordagens distintas. Ou seja, enquanto Foucault discute a implementação de mecanismos para otimizar o estado de vida da população, como a promoção da saúde e a regulação de natalidade e morbidade, o desmonte do CNAIDS representa uma mudança na forma como o Estado lida com questões de saúde pública, particularmente relacionadas ao HIV/AIDS.

Transitando para a tabela 2, ao analisar os dados de casos confirmados de HIV/AIDS por categoria de exposição e etnia nos anos de 2019 a 2022, observa-se uma variação no total de casos confirmados ao longo do período, com uma tendência geral de queda em 2020, seguida por um aumento em 2021 e 2022. A categoria de exposição “Parda” apresenta consistentemente o maior número de casos confirmados em todos os anos, seguida pela categoria “Branca”, enquanto as categorias “Preta” e “Índigena” geralmente têm números menores de casos confirmados. Delimitando-se para as variáveis categoria de exposição e etnia, a tabela 2 detalha a frequência de casos confirmados de HIV/AIDS ao longo dos anos de 2019 a 2022, no Brasil.

Ao analisar os dados de casos confirmados de HIV/AIDS por categoria de exposição e etnia nos anos de 2019 a 2022, observa-se uma variação no total de casos confirmados ao longo do período, com uma tendência geral de queda em 2020, seguida por um aumento em 2021 e 2022. A categoria de exposição parda apresenta consistentemente o maior número de casos confirmados em todos os anos, seguida pela categoria “branca, enquanto as categorias “preta” e “índigena” geralmente têm números menores de casos confirmados.

Em relação à distribuição por categoria de exposição, “heterossexual” é a que apresenta consistentemente o maior número de casos, seguida por “homossexual” e “ignorado”. As categorias “bissexual”, “UDI” (usuários de drogas injetáveis) e “transmissão vertical” geralmente têm números menores de casos confirmados. Houve variações nos números de casos confirmados ao longo dos anos em todas as categorias de exposição, com aumentos e diminuições em diferentes períodos. A categoria “ignorado” mostra uma variação significativa, destacando a importância de melhorar a



coleta e registro de dados. Esses dados ressaltam a necessidade contínua de monitoramento e intervenção eficaz para controlar a disseminação do HIV/AIDS, especialmente entre grupos étnicos e categorias de exposição com maiores números de casos confirmados. Além disso, destacam a importância da coleta precisa de dados e da implementação de políticas de saúde pública direcionadas para lidar com essa questão de saúde global.

Tabela 2 – Análise da frequência de casos confirmados por categoria de exposição e etnia ao longo dos anos.

Ano	Frequência de casos confirmados conforme categoria de exposição e etnia							Total	
	Etnia/ Categoria de exposição	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena	Ignorado		
2019	Total	7.667	2.353	139	9.759	66	18.304	38.288	
	Homossexual	2.230	495	32	2.196	13	254	5.220	
	Bissexual	438	124	8	546	9	55	1.180	
	Heterossexual	3.865	1.330	84	5.011	39	444	10.773	
	UDI	154	47	1	186	0	25	413	
	Hemofílico	0	1	0	1	0	0	2	
	Transfusão	1	1	0	1	0	0	3	
	Transmissão Vertical	91	27	0	165	1	20	304	
	Ignorado	888	328	14	1.653	4	17.506	20.393	
	Total	5.845	1.762	134	7.830	49	14.942	30.562	
2020	Homossexual	1.751	421	43	1.875	15	159	4.264	
	Bissexual	340	106	4	472	4	37	963	
	Heterossexual	2.832	941	69	3.844	23	294	8.003	
	UDI	127	25	3	122	0	15	292	
	Hemofílico	2	0	0	8	0	0	10	
	Transfusão	0	0	1	0	0	0	1	
	Transmissão Vertical	71	27	2	119	4	17	240	
	Ignorado	722	242	12	1.390	3	14.420	16.789	
	Total	6.305	1.975	166	8.752	74	18.152	35.424	
	2021	Homossexual	1.989	517	33	2.125	19	198	4.881
Bissexual		371	115	16	538	1	36	1.077	
Heterossexual		2.933	966	77	4.240	38	321	8.575	
UDI		97	43	5	163	0	25	333	
Transfusão		2	1	0	0	0	0	3	
Transmissão Vertical		70	18	1	117	3	16	225	
Ignorado		843	315	34	1.569	13	17.556	20.330	
Total		5.995	2.081	136	8.566	56	19.919	36.753	
2022		Homossexual	1.814	495	33	1.985	16	175	4.518
		Bissexual	375	140	7	546	4	44	1.116
	Heterossexual	2.837	1.028	68	3.994	26	281	8.234	
	UDI	111	46	1	169	2	11	340	
	Hemofílico	1	0	0	3	0	1	5	
	Transfusão	0	1	0	0	0	0	1	
	Acid. Material Biológico	1	0	0	0	0	0	1	
	Transmissão Vertical	64	24	1	143	2	13	247	
	Ignorado	792	347	26	1.726	6	19.394	22.291	

Fonte: Elaborado pelos autores.

Conforme destacado no tabela 2, em 2019, a EMA para casos de exposição homossexual foi de 2.610, aumentando para 3.437 em 2020, caindo para 4.159 em 2021 e chegando a 4.3385 em 2022. Houve uma tendência de redução na EMA ao longo dos anos, sugerindo uma possível eficácia das estratégias de prevenção e conscientização direcionadas a essa comunidade. No entanto, a queda não foi tão acentuada quanto em



outras categorias, indicando a necessidade contínua de intervenções específicas e sensíveis à realidade dos homens homossexuais.

Para casos de exposição bissexual, a EMA foi de 590 em 2019, aumentando para 776.5 em 2020, subindo para 388.7885 em 2021 e diminuindo para 194.95225 em 2022. Houve flutuações ao longo dos anos, com uma tendência de queda menos consistente, o que pode refletir desafios adicionais na prevenção e detecção de infecções nessa população, sujeita a estigma e barreiras específicas ao acesso aos serviços de saúde. A EMA para casos de exposição heterossexual foi de 5.386.5 em 2019, caindo para 6.694.75 em 2020, diminuindo para 7.634.375 em 2021 e chegando a 7.934.1875 em 2022. Observou-se uma redução ao longo dos anos, embora menos pronunciada do que na exposição homossexual, sugerindo a necessidade de revisão das estratégias de prevenção direcionadas à população heterossexual para melhor atender às suas necessidades específicas.

No caso dos usuários de drogas injetáveis (UDI), a EMA foi de 206.5 em 2019, aumentando para 249.25 em 2020, subindo para 291.125 em 2021 e chegando a 315.5625 em 2022. Houve variações, mas a média permaneceu relativamente estável ao longo dos anos, sugerindo eficácia nas intervenções de redução de danos e acesso a serviços de saúde para esse grupo. As EMAs para casos de hemofilia e transfusão foram consistentemente baixas ao longo dos anos, indicando eficácia nas medidas de prevenção de transmissão sanguínea. Da mesma forma, as EMAs para exposição a ácido/material biológico e transmissão vertical foram baixas e estáveis, sugerindo eficácia nas estratégias de prevenção perinatal e no ambiente de trabalho.

Pensando ainda com a lente de Mbembe (2018, p. 7), o teórico sugere que a noção de “estado de exceção deixa de ser uma suspensão temporal do estado de direito. De acordo com Agamben, ele adquire um arranjo espacial permanente, que se mantém continuamente fora do estado normal da lei.” Nesse sentido, reiterando a ideia proposta por Mbembe, observa-se como Agamben descreve, o estado de exceção pode se tornar um arranjo espacial permanente, operando fora do estado normal da lei. O desmantelamento da CNAIDS durante o governo de JMB representa essa condição, perpetuando a exclusão de grupos vulneráveis do acesso adequado à saúde e exacerbando as desigualdades.

**Quadro 4 – Comparação das EMAs por Categoria de Exposição e Raça/Etnia.**

EMAs de acordo com cada Categoria de Exposição	
2019	2020
$EMA_{Homossexual}=0.5 \times 5.220 + 0.5 \times 0 = 2.610$ $EMA_{Bissexual}=0.5 \times 1.180 + 0.5 \times 0 = 590$ $EMA_{Heterossexual}=0.5 \times 10.773 + 0.5 \times 0 = 5.386.5$ $EMA_{AUDI}=0.5 \times 413 + 0.5 \times 0 = 206.5$ $EMA_{Hemofílico}=0.5 \times 2 + 0.5 \times 0 = 1$ $EMA_{Transfusão}=0.5 \times 3 + 0.5 \times 0 = 1.5$ $EMA_{Transmissão\ Vertical}=0.5 \times 304 + 0.5 \times 0 = 152$ $EMA_{Ignorado}=0.5 \times 20.393 + 0.5 \times 0 = 10.196.5$	$EMA_{Homossexual}=0.5 \times 4.264 + 0.5 \times 2.610 = 3.437$ $EMA_{Bissexual}=0.5 \times 963 + 0.5 \times 590 = 776.5$ $EMA_{Heterossexual}=0.5 \times 8.003 + 0.5 \times 5.386.5 = 6.694.75$ $EMA_{AUDI}=0.5 \times 292 + 0.5 \times 206.5 = 249.25$ $EMA_{Hemofílico}=0.5 \times 10 + 0.5 \times 1 = 5.5$ $EMA_{Transfusão}=0.5 \times 1 + 0.5 \times 1.5 = 1.25$ $EMA_{Transmissão\ Vertical}=0.5 \times 240 + 0.5 \times 152 = 196$ $EMA_{Ignorado}=0.5 \times 16.789 + 0.5 \times 10.196.5 = 13.492.75$
2021	2022
$EMA_{Homossexual}=0.5 \times 4.881 + 0.5 \times 3.437 = 4.159$ $EMA_{Bissexual}=0.5 \times 1.077 + 0.5 \times 776.5 = 388.7885$ $EMA_{Heterossexual}=0.5 \times 8.575 + 0.5 \times 6.694.75 = 7.634.375$ $EMA_{AUDI}=0.5 \times 333 + 0.5 \times 249.25 = 291.125$ $EMA_{Transfusão}=0.5 \times 3 + 0.5 \times 1.25 = 2.125$ $EMA_{Transmissão\ Vertical}=0.5 \times 225 + 0.5 \times 196 = 210.5$ $EMA_{Ignorado}=0.5 \times 20.330 + 0.5 \times 13.492.75 = 16.911.375$	$EMA_{Homossexual}=0.5 \times 4.518 + 0.5 \times 4.159 = 4.3385$ $EMA_{Bissexual}=0.5 \times 1.116 + 0.5 \times 388.7885 = 194.95225$ $EMA_{Heterossexual}=0.5 \times 8.234 + 0.5 \times 7.634.375 = 7.934.1875$ $EMA_{AUDI}=0.5 \times 340 + 0.5 \times 291.125 = 315.5625$ $EMA_{Hemofílico}=0.5 \times 5 + 0.5 \times 5.5 = 5.25$ $EMA_{Transfusão}=0.5 \times 1 + 0.5 \times 2.125 = 1.5625$ $EMA_{Acid.\ Material\ Biológico}=0.5 \times 1 + 0.5 \times 0 = 0.5$ $EMA_{Transmissão\ Vertical}=0.5 \times 247 + 0.5 \times 210.5 = 228.75$ $EMA_{Ignorado}=0.5 \times 22.291 + 0.5 \times 16.911.375 = 19.601.1875$
EMAs conforme Raça	
2019	2020
$EMA_{Branca}=0.5 \times 7.667 + 0.5 \times 0 = 3.8335$ $EMA_{Preta}=0.5 \times 2.353 + 0.5 \times 0 = 1.1765$ $EMA_{Amarela}=0.5 \times 139 + 0.5 \times 0 = 69.5$ $EMA_{Parda}=0.5 \times 9.759 + 0.5 \times 0 = 4.8795$ $EMA_{Indígena}=0.5 \times 66 + 0.5 \times 0 = 33$ $EMA_{Ignorado}=0.5 \times 18.304 + 0.5 \times 0 = 9.152$	$EMA_{Branca}=0.5 \times 5.845 + 0.5 \times 3.8335 = 4.83925$ $EMA_{Preta}=0.5 \times 1.762 + 0.5 \times 1.1765 = 1.46925$ $EMA_{Amarela}=0.5 \times 134 + 0.5 \times 69.5 = 101.75$ $EMA_{Parda}=0.5 \times 7.830 + 0.5 \times 4.8795 = 6.35475$ $EMA_{Indígena}=0.5 \times 49 + 0.5 \times 33 = 41$ $EMA_{Ignorado}=0.5 \times 14.942 + 0.5 \times 9.152 = 12.047$
2021	2022
$EMA_{Branca}=0.5 \times 6.305 + 0.5 \times 4.83925 = 5.572125$ $EMA_{Preta}=0.5 \times 1.975 + 0.5 \times 1.46925 = 1.722125$ $EMA_{Amarela}=0.5 \times 166 + 0.5 \times 101.75 = 133.875$ $EMA_{Parda}=0.5 \times 8.752 + 0.5 \times 6.35475 = 7.553375$ $EMA_{Indígena}=0.5 \times 74 + 0.5 \times 41 = 57.5$ $EMA_{Ignorado}=0.5 \times 18.152 + 0.5 \times 12.047 = 15.0995$	$EMA_{Branca}=0.5 \times 5.995 + 0.5 \times 5.572125 = 5.7835625$ $EMA_{Preta}=0.5 \times 2.081 + 0.5 \times 1.722125 = 1.9015625$ $EMA_{Amarela}=0.5 \times 136 + 0.5 \times 133.875 = 134.9375$ $EMA_{Parda}=0.5 \times 8.566 + 0.5 \times 7.553375 = 8.0596875$ $EMA_{Indígena}=0.5 \times 56 + 0.5 \times 57.5 = 56.75$ $EMA_{Ignorado}=0.5 \times 19.919 + 0.5 \times 15.0995 = 17.50975$

Fonte: Elaborado pelos autores.

Ao analisar as EMAs conforme a raça/etnia ao longo dos anos de 2019 a 2022, conforme apontado no quadro 4, observou-se tendências distintas para cada grupo racial/étnico. Para a raça branca, a EMA começou em 3.8335 em 2019, subindo para 4.83925 em 2020, 5.572125 em 2021 e alcançando 5.7835625 em 2022. Essa tendência crescente pode indicar um aumento na incidência de casos de HIV/AIDS entre pessoas brancas ao longo desses anos, possivelmente refletindo mudanças nos comportamentos de risco ou acesso desigual aos serviços de saúde.

No caso da raça preta, a EMA iniciou em 1.1765 em 2019, aumentando para 1.46925 em 2020, 1.722125 em 2021 e 1.9015625 em 2022. Houve um padrão semelhante de aumento ao longo dos anos, sugerindo um aumento na incidência de casos entre pessoas pretas, embora em uma escala menor em comparação com a raça branca. Para a raça amarela, a EMA foi de 69.5 em 2019, subindo para 101.75 em 2020, 133.875 em 2021 e 134.9375 em 2022. Essa tendência ascendente pode indicar um



aumento significativo na incidência de HIV/AIDS entre pessoas de origem asiática ao longo desses anos, possivelmente influenciado por fatores socioeconômicos, comportamentais ou de acesso aos serviços de saúde.

No grupo racial/étnico pardo, a EMA foi de 4.8795 em 2019, aumentando para 6.35475 em 2020, 7.553375 em 2021 e 8.0596875 em 2022. Houve um aumento consistente ao longo dos anos, indicando uma tendência preocupante de aumento na incidência de casos entre pessoas pardas, que representam uma parte significativa da população brasileira. Para a raça indígena, a EMA começou em 33 em 2019, aumentando para 41 em 2020, 57.5 em 2021 e permanecendo estável em 56.75 em 2022. Houve variações ao longo dos anos, mas a média permaneceu relativamente estável, sugerindo uma incidência constante de casos entre pessoas indígenas. Por fim, na categoria “ignorado”, a EMA foi de 9.152 em 2019, aumentando para 12.047 em 2020, 15.0995 em 2021 e 17.50975 em 2022.

Consequentemente, concluímos nessa abordagem que a população parda apresentou o maior número de casos confirmados em todas as categorias de exposição ao longo dos anos, o que pode indicar uma vulnerabilidade maior desse grupo específico. Foucault (1999, p. 293) aponta que a “biopolítica vai se dirigir, em suma, aos acontecimentos aleatórios que ocorrem numa população considerada em sua duração”, sugerindo que o foco do controle biopolítico é a gestão das desigualdades e variações dentro da população ao longo do tempo. Sob a mesma ótica, Mbembe (2018, p. 14) vai destacar que, “na economia do biopoder, a função do racismo é regular a distribuição da morte e tornar possíveis as funções assassinas do Estado. Segundo Foucault, essa é ‘a condição para a aceitabilidade do fazer morrer’”. De acordo com o que foi anteriormente destacado por Mbembe, entende-se que, na economia do biopoder, o racismo regula a distribuição da morte, possibilitando as funções assassinas do Estado. Isso se reflete na desproporcional incidência de HIV/AIDS entre populações marginalizadas racialmente no Brasil, evidenciando como as políticas públicas podem reforçar desigualdades estruturais.

Outro aspecto relevante é a categoria de casos “Ignorado”, que representa uma porção significativa dos dados (20.393 em 2019, 16.789 em 2020, 20.330 em 2021 e 22.291 em 2022). Esse grupo inclui casos onde a categoria de exposição não foi identificada, refletindo lacunas no sistema de vigilância e registro de informações.



Foucault (1999, p. 293) argumenta que “nos mecanismos implantados pela biopolítica, vai se tratar sobretudo, e claro, de previsões, de estimativas estatísticas, de medições globais”. Foucault (1999, p. 293) ainda declara:

A partir daí – terceira coisa, acho eu, importante -, essa tecnologia de poder, essa biopolítica, vai implantar mecanismos que tem certo número de funções muito diferentes das funções que eram as dos mecanismos disciplinares. Nos mecanismos implantados pela biopolítica, vai se tratar sobretudo, e claro, de previsões, de estimativas estatísticas, de medições globais; vai se tratar, igualmente, não de modificar tal fenômeno em especial, não tanto tal indivíduo, na medida em que é indivíduo, mas, essencialmente, de intervir no nível daquilo que são as determinações desses fenômenos gerais, desses fenômenos no que eles têm de global. Vai ser preciso modificar, baixar a morbidade; vai ser preciso encozidar a vida; vai ser preciso estimular a natalidade. E trata-se sobretudo de estabelecer mecanismos reguladores que, nessa população global com seu campo aleatório, vão poder fixar um equilíbrio, manter uma média, estabelecer uma espécie de homeostase, assegurar compensações; em suma de instalar mecanismos de previdência em torno desse aleatório que é inerente a uma população de seres vivos, de otimizar, se vocês preferirem, um estado de vida: mecanismos, como vocês veem, como os mecanismos disciplinares, destinados em suma a maximizar forças e a extrai-las, mas que passam por caminhos inteiramente diferentes. Pois aí não se trata, diferentemente das disciplinas, de um treinamento individual realizado por um trabalho no próprio corpo. Não se trata absolutamente de ficar ligado a um corpo individual, como faz a disciplina. Não se trata, por conseguinte, em absoluto, de considerar o indivíduo no nível do detalhe, mas, pelo contrário, mediante mecanismos globais, de agir de tal maneira que se obtenham estados globais de equilíbrio, de regularidade; em resumo, de levar em conta a vida, os processos biológicos do homem-espécie e de assegurar sobre eles não uma disciplina, mas uma regulamentação.

Revisando a citação de Foucault (1999), pode-se deduzir que a importância da coleta de dados é preciso para a eficácia do biopoder. A alta frequência de casos ignorados indica uma necessidade de aprimoramento nos métodos de coleta e análise de dados para garantir uma compreensão completa e eficaz da epidemia.

Além disso, a distribuição dos casos por categoria de exposição revela padrões de comportamento e risco específicos entre diferentes grupos. A predominância de casos heterossexuais e homossexuais sugere que esses são os principais modos de transmissão, refletindo a necessidade de políticas de prevenção direcionadas a esses grupos. Foucault (1999, p. 303) observa que “a sociedade de normalização é uma sociedade em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação” (Foucault, 2008), implicando que as



estratégias de saúde pública devem equilibrar intervenções disciplinares e regulamentadoras para abordar eficazmente a transmissão do HIV.

Em resumo, a análise dos dados sobre HIV/AIDS no Brasil, quando interpretada através da lente da biopolítica de Foucault (1999), revela como o controle e regulação da saúde da população são exercidos pelo Estado. A variação na incidência da doença entre diferentes grupos étnicos e categorias de exposição destaca a complexidade da gestão da saúde pública e a necessidade de políticas específicas e adaptadas às realidades sociais e comportamentais dos diversos segmentos da população. A biopolítica, como discutida por Foucault, fornece um quadro teórico para entender essas dinâmicas e a importância do poder estatal na promoção da saúde e bem-estar da população.

DISCUSSÃO

Após quase quatro décadas desde o primeiro caso notificado no Brasil em 1982, a epidemia de AIDS permanece como um desafio significativo para a saúde pública do país. Durante esse período, governos sucessivos implementaram diversas políticas e ações públicas para lidar com a doença (Cazeiro; Silva; Souza, 2021). No entanto, o Brasil ainda registra aproximadamente 40% das novas infecções por HIV na América Latina, enquanto outros países como Argentina, Venezuela, Colômbia, Cuba, Guatemala, México e Peru juntos respondem por 41% dos novos casos (Leite, 2020; Dartora; Ânfior; Silveira, 2017). As taxas de detecção de casos diagnosticados de AIDS têm mostrado um declínio desde 2013, em grande parte devido à ampliação do acesso ao teste e à redução do intervalo entre o diagnóstico e o início do tratamento.

A epidemia de AIDS no Brasil teve início na região Sudeste, que representou mais de 50% dos casos até 2005, com o Estado de São Paulo apresentando um contexto epidemiológico de maior transmissão do HIV no país. Até 1986, as demais regiões tinham menos de 100 casos notificados da doença. Concomitantemente à expansão contínua da epidemia nos epicentros geográficos tradicionais, a disseminação da epidemia ocorreu por todas as regiões do país, inclusive interiorizando-se, conforme observado por (Reis, 2008; Prado; Castilho, 2009). Devido às dimensões continentais do Brasil, as diferenças regionais desempenham um papel importante no perfil da epidemia. Vários fatores explicam essas disparidades no padrão da epidemia entre as



regiões, incluindo a evolução da epidemia, o grau de implementação das medidas de prevenção, o nível de conhecimento da população sobre a AIDS, a educação, além de outros fatores socioeconômicos (Dourado, 2006).

Desse modo, os estudos de Santos *et al.* (2020) ressaltam que, no período de 2010 a 2019, o Brasil registrou um total de 338.966 casos de internações por HIV. Houve um aumento no número de internações entre 2010 e 2013 (2,84%), seguido por um declínio gradual de 2014 a 2019 (19,17%). A disponibilização de antirretrovirais pelo SUS tem desempenhado um papel crucial na mudança do panorama da doença, com redução da mortalidade, estabilização da taxa de incidência, diminuição da transmissão vertical e alteração do perfil de causas de internação entre os portadores de HIV, o que resulta em uma melhora significativa na qualidade de vida dessas pessoas (Nunes *et al.*, 2015; Pereira *et al.*, 2019).

Entretanto, a qualidade de vida das pessoas vivendo com HIV/AIDS não se limita apenas ao tratamento com antirretrovirais. O convívio social livre de estresses e fatores desencadeadores de ansiedade e transtornos de humor também desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade de vida. Quando o convívio social é prejudicado, existe um risco maior de abandono do tratamento, o que pode resultar em prognósticos sombrios devido ao estado infeccioso. Portanto, é crucial reconhecer a importância dos fatores sociais e psicológicos na adesão ou abandono do tratamento antirretroviral e no processo de reabilitação social desses indivíduos (Calvette *et al.*, 2017).

Destaca-se assim que, a infecção por HIV/AIDS traz consigo diversos desafios e incertezas para o indivíduo. Além disso, as relações interpessoais, como familiares e profissionais, tornam-se áreas sensíveis diante das mudanças impostas pela nova realidade, gerando sentimento de culpa, tristeza e rejeição. Portanto, preservar a qualidade de vida considerando as influências sociais é fundamental para a saúde física e mental desses pacientes (Dias *et al.*, 2020; Oliveira *et al.*, 2015), resultando na redução das comorbidades e das internações.

O CNAIDS é fundamental na formulação e implementação de políticas de saúde pública relacionadas ao HIV/AIDS no Brasil, coordenando ações de controle e prevenção da doença em nível federal, estadual e municipal, como destacado por Nunes *et al.* (2015) e Pereira *et al.* (2019). A disponibilização de antirretrovirais pelo SUS,



conforme evidenciado por Santos *et al.* (2020), é um resultado direto das diretrizes estabelecidas pela comissão, refletindo na redução da mortalidade e transmissão vertical do HIV. Contudo, a abordagem da qualidade de vida vai além do tratamento médico, envolvendo questões sociais e psicológicas, aspectos que o CNAIDS também busca abordar, segundo Calvette *et al.* (2017), visando melhorar o bem-estar e reduzir as comorbidades dos pacientes com HIV/AIDS.

Com relação a variável sexo, Santos *et al.* (2020) destacam que, ao considerar essa categoria de análise, houve um predomínio de internações no sexo masculino (63,97%; $p < 0,001$), com uma proporção de 1,7 homens internados para cada mulher ao longo dos 10 anos analisados. Este achado é corroborado pelo estudo de Pereira *et al.* (2019), que também identificou que 62% dos pacientes internados por HIV/AIDS na macrorregião de Ribeirão Preto - SP eram homens, resultando em uma razão masculino/feminino de 1,63/1,0. A feminização da infecção pelo HIV/AIDS tem sido observada, com um aumento do número de casos em mulheres e uma consequente diminuição na razão entre os sexos, que passou de 24:1 em 1985 para 2:1 desde 1997 (Brito; Castilho; Szwarcwald *et al.*, 2001). A persistente predominância de mulheres na categoria de transmissão heterossexual, evidenciada desde 1992, reflete a maior vulnerabilidade enfrentada pelo sexo feminino. Essa vulnerabilidade é atribuída à menor capacidade das mulheres de negociar práticas sexuais seguras, bem como à reduzida acessibilidade aos serviços de saúde reprodutiva (Parker; Camargo Jr, 2000; Rodrigues; Abath, 2000; Rodrigues-Júnior; Castilho, 2004).

Os estudos de Santos *et al.* (2020), Pereira *et al.* (2019), Brito, Castilho, Szwarcwald (2001), Parker, Camargo Jr. (2000), Rodrigues, Abath (2000), e Rodrigues-Júnior, Castilho (2004) sugerem a importância do CNAIDS para a saúde pública, uma vez que com a discussão aqui elencada sobre os novos casos de HIV/AIDS, conforme a variável sexo, ajudam o CNAIDS a direcionar estratégias para reduzir as disparidades de gênero na transmissão e no acesso aos serviços de saúde. Além disso, o monitoramento das internações por HIV/AIDS fornece informações para ajustar políticas públicas de acordo com as necessidades identificadas, garantindo uma abordagem mais eficaz e direcionada.

No tocante a variável faixa etária, os resultados apresentados nos estudos de Santos *et al.* (2020) destacam um número significativo de internações entre homens na



faixa etária de 30 a 39 anos (31,50%) e na cor/raça branca (37,76%) e parda (32,19%), com diferenças estatisticamente significativas entre as variáveis ($p < 0,001$). Por outro lado, observa-se o maior número de notificações entre jovens de 20 a 29 anos e da raça parda. Além disso, o estudo revelou um percentual reduzido de internações de crianças (0 a 9 anos), representando apenas 1,55% do total de pacientes hospitalizados, com uma taxa de mortalidade de 3,47, indicando uma diminuição da transmissão vertical (Nunes *et al.*, 2015).

É importante notar que o número de internações por HIV/AIDS no Brasil é predominante nas faixas etárias de 30 a 39 anos e 40 a 49 anos, representando 31,50% e 29,16%, respectivamente. No entanto, a taxa de mortalidade é mais expressiva entre os grupos etários acima de 70 anos (21,82%) e entre 60 a 69 anos (16,89%). Esse padrão se deve aos agravos naturais associados ao envelhecimento, como o aumento das taxas de colesterol, osteoporose e elevação da pressão arterial, além dos efeitos colaterais potenciais dos medicamentos antirretrovirais, que podem ser menos tolerados em pacientes mais velhos, afetando órgãos como fígado, estômago, rins e ossos, e prejudicando a qualidade de vida desses pacientes (Nunes *et al.*, 2015). O aumento da mortalidade observado em faixas etárias mais avançadas é um indicador relevante da necessidade de políticas públicas mais eficazes para a prevenção e o cuidado do HIV no país (Guimarães *et al.*, 2017).

Ao longo do tempo, observa-se uma mudança no perfil de exposição ao HIV/AIDS, com impacto significativo na categoria de análise de exposição (Santos *et al.*, 2002; Brito; Castilho; Szwarcwald, 2001). Inicialmente, durante os primeiros anos da epidemia, a maioria dos casos diagnosticados de AIDS estava entre homens que fazem sexo com outros homens - homossexuais e bissexuais, representando 71% dos casos em 1984. No entanto, houve uma redução nessa proporção nos anos seguintes, atribuída à mobilização social e mudança de comportamento em direção a práticas sexuais mais seguras, mesmo que alguns indivíduos possam se identificar como heterossexuais devido a preconceitos. Desde os anos 2000, essa proporção oscila entre 20% e 26% dos casos diagnosticados no país. A transmissão heterossexual emergiu como a via de transmissão mais significativa na epidemia, contribuindo para o aumento dos casos entre mulheres. O aumento na proporção de casos com categoria de exposição



desconhecida dificulta a avaliação do perfil de exposição (Brito; Castilho; Szwarcwald, 2001).

As transformações no cenário da epidemia de AIDS no Brasil refletem uma tendência de heterossexualização, feminização, empobrecimento, envelhecimento e ressurgimento da transmissão entre homens que têm sexo com homens. Esta epidemia é complexa e está entrelaçada com questões socioeconômicas, enfrentando estigma, discriminação e conservadorismo, resultando em diferentes percepções do processo saúde-doença entre os grupos afetados. Nesse sentido, são necessárias políticas que abordem a prevenção do HIV de forma específica para cada grupo, com foco especial nas populações-chave em relação ao HIV. Isso inclui estratégias descentralizadas de prevenção, testagem oportuna, início imediato de tratamento, promoção da adesão ao tratamento, além de profilaxias pré e pós-exposição e promoção do uso contínuo de preservativos (Leite, 2020).

A epidemia de AIDS no Brasil teve origem entre as classes média e alta, com o vírus do HIV introduzido por pessoas que entraram em contato com a doença nos Estados Unidos durante viagens, antes de se disseminar entre as populações socioeconomicamente desfavorecidas. Isso resultou em uma inversão do perfil epidemiológico dos infectados, com uma predominância atual de pessoas pardas, refletindo o grande número de casos entre essa raça. Essa mudança não se deve a predisposições genéticas, mas sim a fatores sociais e econômicos, já que a população parda é majoritária nos estratos sociais mais pobres e enfrenta dificuldades de acesso a insumos como preservativos (Costa *et al.*, 2017).

Por outro lado, o elevado número de casos entre a população parda também pode ser atribuído à discriminação racial enfrentada no Sistema Único de Saúde (SUS), o que dificulta o acesso aos serviços de saúde e viola o princípio da equidade. Essa discriminação pode se manifestar de maneira velada, levando os profissionais de saúde a subestimar as queixas dos pacientes ou a utilizar expressões depreciativas, o que prejudica o estabelecimento de um vínculo adequado com o sistema de saúde e dificulta o acesso a informações cruciais para a prevenção da AIDS (Silva, Lima, 2021).

A falta de casos relatados entre a população amarela e indígena indica uma subnotificação significativa de casos de AIDS. No caso dos indígenas, essa subnotificação pode ser atribuída ao descaso em relação à saúde desses grupos,



resultando em diagnósticos tardios em estágios avançados da doença e acesso insuficiente aos medicamentos antirretrovirais, o que contribui para o aumento das taxas de mortalidade não notificada. Conseqüentemente, houve poucos casos notificados de AIDS entre os indígenas de 2013 a 2022, destacando a fragilidade dos serviços de saúde indígena, especialmente em regiões como o Norte, onde o diagnóstico da doença entre esses grupos é inconsistente e pouco confiável, mesmo após períodos de aumento de casos em anos anteriores (Graeff *et al.*, 2021).

No que diz respeito à importância da atuação da CNAIDS no cenário brasileiro, três Portarias Ministeriais são destacadas neste período, sendo publicadas em 1986 (Portaria 199), 1987 (Portaria 101) e 1988 (Portaria 437). Desde o seu estabelecimento, as atribuições da CNAIDS são definidas como um órgão consultivo do Ministério da Saúde, e há interessantes nuances nas redações que refletem o estágio da epidemia e a busca por orientações por parte do Programa Nacional de Imunizações. Na primeira portaria, a Comissão de Assessoramento em Aids mantém uma relação simbiótica com o Programa Nacional, incumbindo-se de assessorar o Ministério em todos os aspectos relacionados ao controle da síndrome de imunodeficiência adquirida; acompanhar a implementação e a avaliação das ações, bem como o progresso das pesquisas internacionais (Brasil, 2003).

Ao CNAIDS também fica a responsabilidade de assessorar na definição de mecanismos técnico-operacionais; na avaliação de desempenho dos componentes da ação e na coordenação da produção de documentos técnicos e científicos. Para finalizar esta discussão, ressaltamos que a luta contra a aids no Brasil criou bases para um novo tipo de relação entre o estado e a sociedade, já que desde o início do estabelecimento das ações governamentais para o enfrentamento da epidemia esta relação estado e sociedade esteve presente. As primeiras iniciativas governamentais que se propuseram a enfrentar a epidemia da aids nasceram como resposta à pressão social de ativistas de São Paulo. Essa característica de formulação e definição de estratégias de prevenção e assistência, em parceria com a sociedade civil e a comunidade científica faz parte da história da aids no Brasil (Brasil, 2003).



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo procurou analisar a frequência de casos confirmados de HIV/AIDS no Brasil durante o período de 2019 a 2022, análise essa que, atrelada ao método *ex-post-facto*, destacou/evidenciou o impacto significativo nos aumentos de casos da infecção com o desmantelamento da CNAIDS. Ao contextualizar os dados obtidos através das lentes teóricas da biopolítica de Michel Foucault (1999) e da necropolítica de Achille Mbembe (2018), procurou-se demonstrar como as mudanças nas políticas públicas influenciaram a saúde da população e contribuíram para a vulnerabilidade de grupos específicos.

Desde sua criação em 1986, a CNAIDS passou por várias reformulações em suas competências, composição e denominação (Brasil, 1986, 1987, 1988, 1992, 1994, 1996, 2000a, 2000b, 2003, 2004, 2005, 2011). De 2007 a 2019, a Comissão foi balizada por três Portarias: a) GM/MS nº 1.119, de 08/06/2004 (Brasil, 2004); b) SVS/MS nº 43, de 28/05/2005 (Brasil, 2005); e c) SVS/MS nº 226, de 04/08/2011 (Brasil, 2011). A Portaria GM/MS nº 1.119/2004 foi fundamental por instituir e estabelecer as regras de funcionamento da CNAIDS, definindo seu caráter consultivo e sua finalidade de assessoramento ao Ministério da Saúde na formulação da política de prevenção, controle e assistência às DST/HIV/aids.

Para compreender melhor a CNAIDS no período estudado, é importante destacar os aspectos históricos acerca da Comissão e do DHIVA, também condutor da CNAIDS. De 2007 a 2019, a CNAIDS contou com cinco coordenadores: Mariângela Batista Galvão (2007-2010), Dirceu Bartolomeu Greco (2010-2013), Fábio Mesquita (2014-2016), Adele Schwartz Benzaken (2016-2018) e Gerson Fernando Mendes Pereira (2019), quando a CNAIDS foi extinta pelo Decreto Nº 9.759 (BRASIL, 2019).

As tensões e agendas políticas durante o mandato de JMB tiveram uma influência considerável na configuração das políticas de saúde pública. A administração JMB foi marcada por um direcionamento ideológico que frequentemente negligenciou áreas cruciais de saúde, resultando em um desmonte sistemático de estruturas estabelecidas como a CNAIDS, objeto do presente estudo. Esse desmantelamento refletiu um alinhamento com práticas necropolíticas, conforme conceituado por Mbembe (2018), na qual a gestão política decide quem pode viver e quem deve morrer. No contexto da saúde pública, essa prática se manifesta na redução do acesso a serviços



de prevenção, diagnóstico e tratamento, exacerbando a mortalidade entre populações vulneráveis.

O conceito foucaultiano de “fazer viver ou deixar morrer” (Foucault, 1999, p. 285) é fundamental para a compreensão da racionalidade de poder que opera na gestão da vida e da morte no interior do Estado moderno. Conforme argumenta Foucault (1999), a biopolítica emerge como uma tecnologia de poder voltada à administração da vida das populações, atuando sobre taxas de natalidade, mortalidade e morbidade, com o objetivo de otimizar os corpos vivos em nome da produtividade e do controle social. No entanto, durante o mandato de JMB, observou-se uma inversão perversa dessa lógica: a descontinuidade deliberada de políticas públicas de saúde, como aquelas coordenadas pela CNAIDS, operou não pela maximização da vida, mas pela sua negligência sistemática. A ausência de mecanismos reguladores eficazes e o desmantelamento de estratégias de prevenção, diagnóstico e tratamento do HIV/AIDS evidenciam, portanto, uma política que recusa o “fazer viver” em favor da gestão da morte – o “fazer morrer” –, conceito que Foucault (1999, p. 291) associa a uma morte silenciosa, infiltrada na vida cotidiana, que a corrói, enfraquece e extingue progressivamente.

Dessa forma, reafirma-se neste trabalho a *tese* de que as práticas políticas do governo JMB não apenas configuram um desvio da biopolítica, mas inscrevem-se plenamente no campo da necropolítica, conforme teorizado por Mbembe (2018), ao instituir uma soberania que decide quais vidas merecem ser protegidas e quais podem ser descartadas. Trata-se de uma gestão seletiva da morte, cuja consequência é a vulnerabilização radical de populações historicamente marginalizadas – como os usuários que dependem da CNAIDS para garantir o acesso a direitos fundamentais como prevenção, tratamento e dignidade. Ao desarticular as estruturas de cuidado e assistência, o Estado assume o papel de agente da exclusão letal, operando um biopoder degenerado em necropoder, cujos efeitos, embora sutis em sua execução, são devastadores em sua materialidade: a persistência da epidemia como forma de genocídio silencioso.

Conforme dito acima, a precarização do acesso a serviços de saúde, evidenciada pela análise dos dados, mostrou como a instrumentalização da existência humana e a destruição material de corpos humanos, discutida por Mbembe (2018, p. 10), se



manifestaram no Brasil durante o governo de JMB. A gestão inadequada da saúde pública refletiu uma forma de necropolítica, onde o poder decide sobre a vida e a morte de forma seletiva, resultando em um aumento das desigualdades e vulnerabilidades.

Os dados deste estudo revelaram que a população parda apresentou o maior número de casos confirmados de HIV/AIDS em todas as categorias de exposição ao longo dos anos. Mbembe (2018, p. 14) destaca que “na economia do biopoder, a função do racismo é regular a distribuição da morte e tornar possíveis as funções assassinas do Estado.” A desproporcional incidência de HIV/AIDS entre populações marginalizadas racialmente no Brasil evidencia como as políticas públicas podem reforçar desigualdades estruturais, contribuindo para a manutenção de um estado de exceção permanente, onde grupos específicos são sistematicamente negligenciados.

A análise das variações nos casos de HIV/AIDS por categoria de exposição e etnia demonstrou a importância de intervenções específicas e sensíveis às realidades de cada grupo. Foucault (1999, p. 293) argumenta que “nos mecanismos implantados pela biopolítica, vai se tratar sobretudo, e claro, de previsões, de estimativas estatísticas, de medições globais.” A alta frequência de casos ignorados indica a necessidade de aprimoramento nos métodos de coleta e análise de dados para garantir uma compreensão completa da epidemia.

Finalmente, este estudo buscou enquadrar essas análises micro no contexto das tensões e agendas políticas macro, destacando como a gestão de JMB influenciou os vieses necropolíticos e a dinâmica do biopoder. A continuidade deste estudo se mostra essencial para compreender melhor as dinâmicas de poder que influenciam a saúde pública no Brasil. Desse modo, é imperativo reconhecer a importância de políticas de saúde pública robustas e inclusivas para enfrentar eficazmente epidemias como o HIV/AIDS, garantindo que todos os indivíduos tenham acesso aos cuidados necessários para viver com dignidade e saúde.

REFERÊNCIAS

BRASIL. lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília – DF: 19 set. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8080.htm. Acessado em: 29 abr. 2024.



BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância de Saúde. Programa Nacional de DST e Aids. **A Comissão Nacional de Aids: Secretaria de Vigilância em Saúde, Programa Nacional de DST e Aids.** – Brasília: Ministério da Saúde, 2003.

BRASIL. Portaria GM/MS no 1.028, de 03 de junho de 1994. Reformular a composição, dar nova denominação e outras competências a Comissão Nacional de Controle da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida – CNCSIDA, prevista na Portaria Ministerial no 437, de 14 de maio de 1992. **Diário Oficial da União**, Imprensa Nacional, 3 jun. 1994.

BRASIL. Portaria GM/MS no 1.119, de 08 de junho de 2004. Instituir Comissão Nacional de Doenças Sexualmente Transmissíveis e Síndrome da Imunodeficiência Adquirida – CNDST/AIDS. **Diário Oficial da União**, Imprensa Nacional, 8 jun. 2004.

BRASIL. Portaria GM/MS no 1.468, de 19 de julho de 1996. Reformular a composição da Comissão Nacional de AIDs. **Diário Oficial da União**, Imprensa Nacional, p. 33, 19 jul. 1996.

BRASIL. Portaria GM/MS no 101, de 10 de março de 1987. Constituir a Comissão Nacional de Controle da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida. **Diário Oficial da União**, Imprensa Nacional, 10 mar. 1987.

BRASIL. Portaria GM/MS no 199 de 25 de abril de 1986. Criar a Comissão Nacional de Assessoramento em Aids de caráter técnico-consultivo, interministerial. **Diário Oficial da União**, Imprensa Nacional, p. 6054, 25 abr. 1986.

BRASIL. Portaria GM/MS no 218, de 03 de março de 2000. Incluir membro na Comissão Nacional de Aids - Cnaids. **Diário Oficial da União**, Imprensa Nacional, 3 mar. 2000a.

BRASIL. Portaria GM/MS no 326, de 24 de março de 2000. Alterar a presidência da Comissão Nacional de Aids - Cnaids. **Diário Oficial da União**, Imprensa Nacional, 24 mar. 2000b.

BRASIL. Portaria GM/MS no 437, de 22 de julho de 1988. Constituir a Comissão Nacional de Controle da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida. **Diário Oficial da União**, Imprensa Nacional, 22 jul. 1988.

BRASIL. Portaria GM/MS no 553, de 14 de maio de 1992. Reformular a composição da Comissão Nacional de Controle da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida. **Diário Oficial da União**, Imprensa Nacional, 14 maio 1992.

BRASIL. Portaria SVS/MS no 226, de 04 de agosto de 2011. Constituir a Comissão Nacional de Doenças Sexualmente Transmissíveis e Síndrome da Imunodeficiência Adquirida Hepatites Virais - CNAIDS. **Diário Oficial da União**, Imprensa Nacional, 2011.



BRASIL. Portaria SVS/MS no 43, de 28 de setembro de 2005. Constituir a Comissão Nacional de Doenças Sexualmente Transmissíveis e Síndrome da Imunodeficiência Adquirida – CNAIDS, instituída pela Portaria nº. 1.119/GM, de 8 de junho de 2004. **Diário Oficial da União**, Imprensa Nacional, 28 set. 2005.

BRITO, A. M.; CASTILHO, E. A.; SZWARCOWALD, C. L. “AIDS e infecção pelo HIV no Brasil: uma epidemia multifacetada”. **Revista da sociedade brasileira de medicina tropical**, v. 34, p. 207-217, 2001.

BRITO, A. M.; CASTILHO, E. A.; SZWARCOWALD, C. L. “AIDS e infecção pelo HIV no Brasil: uma epidemia multifacetada”. **Revista da sociedade brasileira de medicina tropical**, v. 34, p. 207-217, 2001.

CALVETTI, P. Ü. *et al.* “Níveis de ansiedade, estresse percebido e suporte social em pessoas que vivem com HIV/Aids”. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 32, n. 04, p. e324317, 2016.

CAZEIRO, F.; SILVA, G. S. N.; SOUZA, E. M. F. Necropolítica no campo do HIV: algumas reflexões a partir do estigma da Aids. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 26, p. 5361-5370, 2021.

COSTA, M. I. F. *et al.* **Adolescentes em situação de pobreza: resiliência e vulnerabilidade às IST/HIV/AIDS**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Farmácia, Odontologia e Enfermagem, Programa de Pós-graduação em Enfermagem, Fortaleza, 2017.

DARTORA, W. J.; ÂNFLOR, É. P.; SILVEIRA, L. R. P. “Prevalência do HIV no Brasil 2005-2015: dados do Sistema Único de Saúde”. **Revista Cuidarte**, v. 8, n. 3, p. 1919-1928, 2017.

DIAS, W. B. *et al.* “O perfil psicossocial de pessoas vivendo com HIV/AIDS em uma unidade de acompanhamento em Belém-PA: Relato de Experiência”. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 12, n. 1, p. e1429-e1429, 2020.

DOURADO, I. *et al.* “Tendências da epidemia de Aids no Brasil após a terapia anti-retroviral”. **Revista de Saúde Pública**, v. 40, p. 9-17, 2006.

FOUCAULT, M. **Em defesa da Sociedade**: Curso no Collège de France (1975-1976) / Michel Foucault; tradução Maria Ermantina Galvão. – São Paulo: Martins Fontes. 1999.

GRAEFF, S. V. *et al.* “Evolução da infecção pelo HIV entre os povos indígenas do Brasil Central”. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 37, p. e00062920, 2021.

GUIMARÃES, M. D. C. *et al.* “Mortalidade por HIV/Aids no Brasil, 2000-2015: motivos para preocupação?”. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 20, p. 182-190, 2017.



MBEMBE, A. **Necropolítica**: Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. São Paulo: N-1 edições, 2018.

NUNES, A. A. *et al.* “Análise do perfil de pacientes com HIV/Aids hospitalizados após introdução da terapia antirretroviral (HAART)”. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 20, p. 3191-3198, 2015.

OLIVEIRA, F. Braz M. *et al.* “Qualidade de vida e fatores associados em pessoas vivendo com HIV/AIDS”. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 28, p. 510-516, 2015.

PARKER, R.; CAMARGO JR, K. R. “Pobreza e HIV/AIDS: aspectos antropológicos e sociológicos”. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 16, p. S89-S102, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/csp/2000.v16suppl1/S89-S102/pt/>. Acessado em: 30 abr. 2024.

PEREIRA, G F. M. *et al.* “HIV/aids, hepatites virais e outras IST no Brasil: tendências epidemiológicas”. **Revista brasileira de epidemiologia**, v. 22, p. e190001, 2019.

PRADO, R. R.; CASTILHO, E. A. “A epidemia de aids no Estado de São Paulo: uma aplicação do modelo espaço-temporal bayesiano completo”. **Revista da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical**, v. 42, p. 537-542, 2009.

REIS, C. T. *et al.* “A interiorização da epidemia de HIV/AIDS e o fluxo intermunicipal de internação hospitalar na Zona da Mata, Minas Gerais, Brasil: uma análise espacial”. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 24, p. 1219-1228, 2008.

RODRIGUES, E. H. G; ABATH, F. G. C. “Doenças sexualmente transmissíveis em pacientes infectados com HIV/AIDS no Estado de Pernambuco, Brasil”. **Revista da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical**, v. 33, p. 47-52, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsbmt/a/r7W4yNcrVpS36NFtK5JyBYM/?lang=pt>. Acessado em: 30 abr. 2024.

RODRIGUES-JÚNIOR, A. L.; CASTILHO, E. A. “A epidemia de AIDS no Brasil, 1991-2000: descrição espaço-temporal”. **Revista da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical**, v. 37, p. 312-317, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsbmt/a/67XPvbNsmg8zgK8RTkhzDtv/>. Acessado em: 30 abr. 2024.

SANTOS, A. C. F. *et al.* “Perfil epidemiológico dos pacientes internados por HIV no Brasil”. **Revista eletrônica acervo saúde**, n. 48, p. e3243-e3243, 2020.

SANTOS, N. J. S. *et al.* “A aids no Estado de São Paulo: as mudanças no perfil da epidemia e perspectivas da vigilância epidemiológica”. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 5, p. 286-310, 2002.

SILVA, H. C. B.; LIMA, T. C. S. “Racismo institucional: violação do direito à saúde e demanda ao Serviço Social”. **Revista Katálysis**, v. 24, p. 331-341, 2021.



Recebido em: 19/03/2025

Aprovado em: 02/04/2025

Publicado em: 18/07/2025

RESENHA

SR. BOAVENTURA DE J.R.R. TOLKIEN PELA EDITORA HARPERCOLLINS BRASIL: sobre a nova tradução de *Mr. Bliss* por Cristina Casagrande

Edivaldo Simão de Freitas⁴⁸Amanda Aparecida Salomão Lopes de Souza⁴⁹

REFERÊNCIAS

TOLKIEN, J.R.R. **Sr. Boaventura**. Tradução: Cristina Casagrande. Rio de Janeiro: HarperCollins Brasil, 2020. 112 p.
https://tolkienista.com/2020/09/25/mr-bliss-ou-sr-boaventura_excentricidade-nonsense-e-critica-a-modernidade/

Sabe-se que J.R.R. Tolkien era um formidável membro de sua família. Dedicava-se profundamente à sua mulher, aos filhos e outros parentes próximos. Sempre tinha tempo para cuidar dos seus entes queridos. O mais incrível: conseguia dedicar tempo aos amigos e atuar profissionalmente, tanto na universidade onde lecionava quanto nos grupos de pesquisa e estudos que realizava sobre literatura. Ora, só podemos conhecer a obra de Tolkien nas circunstâncias pessoais em que ele vivia, e como tal fora produzida.

E neste nosso empenho de escrita acadêmica, nos dedicaremos a esboçar uma breve resenha sobre a nova tradução de “Mr. Bliss”. Em 2020, chegou até nós uma nova edição desse conto, com uma excentricidade completa e altamente imaginativa, além de criativa. Segundo a tradutora Casagrande (2020, p. 5) “a tradução se preocupou em trazer para o português todas as brincadeiras de linguagem e os trocadilhos presentes no original”. Outro elemento interessante a ser visto nessa mais recente versão é a

⁴⁸ Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Ceará. Bolsista FUNCAP. E-mail: edfrei07@gmail.com

⁴⁹ Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá. Bolsista Capes. E-mail: amandalopesouza@gmail.com



preocupação em valorizar o projeto gráfico e artístico das ilustrações, criadas por Tolkien, na obra.

Acerca do livro, trata-se de uma obra que narra um único e breve conto. Não há capítulos, não há divisões em partes sistemáticas, não há qualquer subtópico que o leitor, acostumado com as longas obras de Tolkien, poderá encontrar durante sua leitura. De fato, a obra “Mr. Bliss” (Sr. Boaventura⁵⁰ na tradução de Casagrande) permaneceu como um livro desconhecido até um pouco depois da morte do escritor Tolkien. Os rascunhos feitos à mão só foram publicados por volta de 1982, quase dez anos após o falecimento do seu autor. Um conto muito imaginativo em que narra uma história cômica de um homem conhecido por usar chapéus enormes.

A história é curiosamente fantasiosa ao modo dos pensamentos narrativos de seu escritor (é preciso alertamo-nos que ainda se trata de uma obra anterior ao *The Hobbit*). O conto descreve um dia de um sujeito (o Sr. Boaventura, que tem como bichinho de estimação um animal híbrido: girafa-coelho). Esse sujeito, supostamente alegre, compra um carro amarelo e experimenta aventuras incríveis com seus amigos vizinhos, com comerciantes, com um policial rigorosamente excêntrico, com ursos comedores de bananas e repolhos, e outras figuras comuns que moram no vilarejo de sua região, seguindo experimentando uma série de acidentes rodoviários, almoços elaborados e passagens por florestas assombradas. O final do conto termina numa espécie de acerto de contas, o atrapalhado Sr. Boaventura faz os cálculos de todo os gastos com a compra do automóvel, acidentes, e a permissão de ter que criar o girafaelho.

Adentrando na sua criatividade, que nos traz à memória os traços narrativos de *The Hobbit*, a obra *Sr. Boaventura* tem como um aspecto comum tolkieniano sua crítica à modernidade. Um personagem, morador de um vilarejo pacato, que acaba por afeiçoar-se à materialidade e adquire um carro. E a partir da posse do veículo inicia uma trama engenhosamente atrapalhada.

⁵⁰ A tradutora, ao examinar algumas denotações acerca do termo ‘bliss’ e sua correspondente no português, consulta o dicionário Aulete e chega em expressões como “Felicidade completa, perfeita” ou, “A felicidade eterna, que os bem-aventurados gozam no céu”. E acrescenta em sua fala: “Além disso, ‘Boaventura’ é a aglutinação das palavras ‘boa’ e ‘ventura’, sendo este último, ‘sorte, fortuna, felicidade’, de acordo com o dicionário Aulete.” (CASAGRANDE, 2020 in: <https://tolkienista.com/2020/09/25/mr-bliss-ou-sr-boaventura-excentricidade-nonsense-e-critica-a-modernidade/>)



E como afirmamos, o livro não segue uma sequência de fatos lógicos divididos por capítulos, mas perpassa por uma excentricidade de fatos consequentes ao momento que o Sr. Boaventura sai a passear com o carro e desce loucamente uma ladeira e acaba por acidentarse com outros personagens e apresentar uma aventura com um final um tanto fantasioso ao modo de J.R.R. Tolkien. Portanto, como já menciona Casagrande, a tradução apresenta as brincadeiras e o aspecto lúdico na narrativa, preocupando-se em trazer uma melhor e possível compatibilidade com os jogos de palavras criados pelo autor. O que nos traz à fruição de uma agradável obra para o português. No todo, é digno de credibilidade recomendar-se a nova tradução de o conto de Mr. Bliss.