

# CONHECIMENTO PROIBIDO: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO HUMANA E A INTERDIÇÃO DO PENSAMENTO

## FORBIDDEN KNOWLEDGE: REFLECTIONS ON HUMAN FORMATION AND THE PROHIBITION OF THOUGHT

## EL CONOCIMIENTO PROHIBIDO: REFLEXIONES SOBRE LA FORMACIÓN HUMANA Y LA INTERDICCIÓN DEL PENSAMIENTO

Lúcia de Fátima Vieira da Costa<sup>1</sup>

Instituto Federal do Rio Grande do Norte - IFRN

### Resumo

Aponta reflexões sobre o conhecimento, o pensamento e a formação humana, considerando a importância da leitura nesse contexto em determinados tempos históricos, nos quais se identificam relações autoritárias de poder. Censura, restrições à alfabetização, controle e vigilância do conhecimento marcaram momentos históricos na Antiguidade, Idade Média e nas ditaduras da América Latina do século XX. Trazendo a discussão para o presente, assinala que as restrições ao conhecimento podem ter, entre outras, duas causas que ligam o processo histórico à atualidade: o *perigo* histórico que sonda o saber e o pensar; e a ascensão dos saberes utilitários e urgentes em tempos de Internet. O caminho teórico-metodológico inclui pensadores como Roger Chartier, Alberto Manguel, Roger Shattuck, Hanna Arendt, Joseph Comblin, Nestor Canclini; para pensar sobre a sociedade atual Zygmunt Bauman e a relação com educação formal, autores como Edgar Morin e Paulo Freire.

**Palavras-chave:** Conhecimento; Leitura; Censura; Internet.

### Abstract

It points out reflections on knowledge, thought, and human formation, considering the importance of reading in this context during certain historical periods, where authoritarian power relations can be identified. Censorship, restrictions on literacy, and the control and surveillance of knowledge have marked historical moments in Antiquity, the Middle Ages, and in the dictatorships of 20th-century Latin America. Bringing the discussion to the present, it indicates that restrictions on knowledge may have, among other things, two causes linking historical processes to the current situation: the historical “danger” that looms over knowledge and thought; and the rise of utilitarian and urgent knowledge in the age of the Internet. The theoretical-methodological approach includes thinkers such as Roger Chartier, Alberto Manguel, Roger Shattuck, Hannah Arendt, Joseph Comblin, and Néstor Canclini; to reflect on contemporary society, Zygmunt Bauman and his relationship with formal education, along with authors like Edgar Morin and Paulo Freire.

**Keywords:** Knowledge; Reading; Censorship; Internet.

<sup>1</sup> Professora de Sociologia do IFRN – Campus Parnamirim/RN, mestra em Ciências Sociais, Parnamirim, Rio Grande do Norte, Brasil. E-mail: [lucia.costa@ifrn.edu.br](mailto:lucia.costa@ifrn.edu.br). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/463875656229964>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-7451-434X>

## Resumen

Apunta a reflexiones sobre el conocimiento, el pensamiento y la formación humana, considerando la importancia de la lectura en este contexto en determinados momentos históricos, en los que se identifican relaciones de poder autoritarias. La censura, las restricciones a la alfabetización, el control y la vigilancia del conocimiento marcaron momentos históricos en la Antigüedad, la Edad Media y las dictaduras de la América Latina del siglo XX. Trayendo la discusión al presente, señala que las restricciones al conocimiento pueden tener, entre otras, dos causas que vinculan el proceso histórico con la actualidad: el «peligro» histórico que sondea el conocimiento y el pensamiento; y el auge del conocimiento utilitario y urgente en tiempos de Internet. El recorrido teórico-metodológico incluye a pensadores como Roger Chartier, Alberto Manguel, Roger Shatuck, Hanna Arendt, Joseph Comblin, Nestor Canclini; para pensar la sociedad actual a Zygmunt Bauman y la relación con la educación formal, a autores como Edgar Morin y Paulo Freire.

**Palabras claves:** Conocimiento; Lectura; Censura; Internet.

## INTRODUÇÃO

O Grupo de Pesquisa Educação e Sociedade da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), iniciado em 1992, contribuiu efetivamente com o desenvolvimento de pesquisas e com a formação de pesquisadores, nos mais diversos níveis acadêmicos. Ao longo dos anos foi coordenado pelos professores Dr. José Willington Germano (UFRN) e Dra. Vania de Vasconcelos Gico (UFRN).

As ideias, pesquisas e produção intelectual do grupo foram se intensificando ao longo do tempo, com a integração de professores-pesquisadores de Ciências Sociais, Educação e suas respectivas Pós-Graduações. Em 1994 tornou-se Base de Pesquisa Educação e Sociedade e posteriormente passou a ser chamado Base de Pesquisa Cultura, Política e Educação. Ligada aos Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), agregou à formação de alunos e alunas da UFRN a condição de bolsistas de Iniciação Científica e de Pós-Graduação, sendo um forte colaborador com o desenvolvimento da pesquisa sobre a História da Educação no Rio Grande do Norte e sobre os mais variados temas de estudo em Política, Cultura e Sociedade.

Nos últimos anos, pela dinâmica de mudanças no quadro de pesquisadores, a Base de Pesquisa foi reestruturada, sendo desativada por volta de 2022. Atualmente, a produção intelectual da Base de Pesquisa Cultura, Política e Educação está sendo revisitada pela integração de seus pesquisadores ao Laboratório de História e Memória da Educação (LAHMED) no Centro de Educação da UFRN. O Laboratório recebeu pesquisadores que agora integram-se à equipe do LAHMED e acolheu o acervo da produção intelectual da Base, passando o mesmo por uma organização para a elaboração de catálogos sobre as



dissertações, teses e demais projetos de pesquisas realizados em 30 anos de atividade da Base de Pesquisa Cultura, Política e Educação.

Como parte do processo de integração de pesquisadores da antiga Base de Pesquisa ao Laboratório, tem havido a retomada de estudos e pesquisas a partir da recuperação de temas antes iniciados em níveis de Mestrado e/ou Doutorado por esses referidos pesquisadores, o que poderá viabilizar a continuidade da formação de pesquisadores em nível de Doutorado e Pós-Doutorado, além da ampliação do acervo do LAHMED, com o desenvolvimento de pesquisas na área de História da Educação.

A presente pesquisa é inspirada em um estudo anterior – nascido na Base de Pesquisa Cultura, Política e Educação, no final dos anos 1990, como Monografia de Graduação, depois Dissertação de Mestrado (2004) no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN, ambas orientadas pelo Professor Dr. José Willington Germano. Desde o início dos anos 2000 algumas sementes jogadas no terreno da teoria do conhecimento sobre o tema ficaram sendo germinadas ao longo dos anos.

Agora, em momento oportuno, as sementes teimam em crescer gerando inquietações que serão aqui descritas, numa perspectiva de proposta de pesquisa do Doutorado junto ao LAHMED/UFRN, fundamentada na discussão sobre a história do conhecimento e sua relação de poder nas sociedades humanas.

O ponto de partida, nos idos dos anos 1990, buscava compreender como a Campanha de Pé no Chão – projeto de alfabetização realizada pela Prefeitura de Natal/RN de 1961 a 1964 – foi considerada pelos “inquisidores” do Golpe Militar (1964-1985), em documentação oficial como o *Relatório de Subversão no Rio Grande do Norte, um perigo e ameaça à ordem estabelecida, além de subversiva, contrária aos interesses do Estado brasileiro;* sendo, portanto, uma *ameaça à ordem social* da época.

Durante a pesquisa que resultou na Dissertação em 2004, um capítulo levantou apontamentos sobre a interdição à leitura – e a restrição ao livro – como características de momentos históricos ditatoriais. Para abordar o assunto sobre censura e interdição à leitura foi preciso recorrer a autores que estudaram a história da leitura e do livro, buscando neles uma base para afirmar que o desenvolvimento do conhecimento está impregnado de poder e que, em vários momentos históricos, em vários lugares do mundo, o impedimento à alfabetização de determinadas camadas sociais foi rigorosamente utilizado, assim como o acesso aos livros.

Com base nesses pressupostos pretende-se recuperar a discussão da restrição histórica à leitura – como aspecto fundamental de acesso ao conhecimento – e suas



implicações, seja o acesso ao livro, à alfabetização ou a sua disseminação, relacionando-a com a atualidade de um conhecimento que, mesmo não sendo de forma direta como no passado, continua sendo alvo de restrições e de complexas relações de poder, com sérias implicações ao desenvolvimento do pensamento crítico. Aponta, portanto, numa breve análise, que as restrições ao conhecimento podem ter, entre outras, duas causas que ligam o processo histórico à atualidade: o *perigo* histórico que sonda o saber e o pensar, em tempos de relações desiguais de poder; e a ascensão dos saberes utilitários e urgentes em tempos de Internet.

## MÉTODO OU METODOLOGIA

Como a pesquisa ainda se configura uma pretensão de projeto de Doutorado, ainda a ser desenvolvido, considera-se que a metodologia ainda está sendo elaborada, buscando da melhor forma identificar quais os melhores caminhos metodológicos para dar conta do universo do conhecimento e suas relações de poder. A delimitação do estudo, também em construção, poderá melhor definir os instrumentos qualitativos para a realização da pesquisa.

Contudo, está claro a necessidade de relacionar as perspectivas do que historicamente foi classificado como *conhecimento proibido* em regimes ditatoriais, à exemplo do que ocorre no Brasil e em outros países da América Latina no século XX e os atuais discursos sobre o conhecimento. Comuns nos últimos anos e propagados nas redes sociais, com grande impacto na formação das pessoas, esse saber é oferecido cada vez mais rápido e promete uma formação de curto prazo e são atualmente propagados por meio da Internet e seus dispositivos.

A análise histórica da teoria do conhecimento, a partir de um referencial teórico que se debruça sobre uma epistemologia do saber, do pensamento e da formação humanística darão o direcionamento para alcançar maior clareza sobre o conhecimento e suas implicações nas relações de poder.

Na direção de um estudo histórico-crítico, autores como Albert Manguel, Roger Chartier e Roger Shatuck são referências nos estudos da história da leitura, assim como pensadores contemporâneos sobre uma epistemologia dos saberes e da formação humana, à exemplo de Boaventura de Souza Santos (2008), Zygmunt Bauman. Nessa mesma direção, opta-se por autores como Paulo Freire, Edgar Morin e clássicos como Hannah Arendt e estudiosos dos anos da ditadura civil-militar no Brasil e na América Latina, como Joseph Comblin, entre outros.



A pesquisa pretende recuperar a discussão sobre a restrição histórica à leitura – como aspecto fundamental de acesso ao conhecimento – e suas implicações, seja o acesso ou censura ao livro, à alfabetização ou a sua disseminação, relacionando-a com a atualidade de um conhecimento que, mesmo não sendo de forma direta como no passado, continua sendo alvo de restrições e de complexas relações de poder. Aponta, portanto, numa breve análise, que as restrições ao conhecimento podem ter, entre outras, duas causas que ligam o processo histórico à atualidade: o “perigo” histórico que sonda o saber e o pensar, em tempos de relações desiguais de poder; e a vulnerabilidade dos saberes utilitários e urgentes tão presentes e atuantes em tempos de Internet.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

O conhecimento, de um modo geral, implica em muitas considerações, desde a relação do ser humano com a natureza, haja visto o que foi feito (e se faz) com a natureza após o domínio das ciências exatas e naturais ao longo do tempo; até as relações entre os seres humanos, seja a dicotomia saber e não saber, sejam as implicações da dominação de determinados tipos de conhecimento: humanístico ou técnico, empírico ou racional, tradicional ou científico.

Como objeto da teoria do conhecimento e reflexões filosóficas, teóricas e epistemológicas, a história do conhecimento revela que o mesmo é impregnado de relações de poder e evidencia que seu domínio, aplicação e disseminação estão profundamente enraizados no contexto sócio-político e cultural em que nascem, de formas muito complexas e que seu gerenciamento é, de qualquer maneira, uma atitude política.

Diante de um objeto tão amplo e complexo, busca-se nesse artigo trazer alguns apontamentos que podem gerar desdobramentos, questões que poderão ser melhor delimitadas, tão logo seja possível aprofundar a pretensa pesquisa. O objetivo é provocar uma reflexão acerca do conhecimento que é considerado, em determinados contextos *proibido, subversivo, inapropriado ou desviante*.

Para pensar sobre essa qualificação do conhecimento, especialmente em determinados momentos, quando as liberdades individuais são questionadas ou um grupo defende formas de poder não democráticas, recorre-se à história da leitura, sendo esse aspecto fundamental para o acesso ao conhecimento. A alfabetização, portanto, é um critério primordial, porta que representa a entrada no mundo letrado e a todas as possibilidades que ele oferece.



A partir dessa contatação, pretende-se trazer à discussão as formas de restrições ao conhecimento, partindo da importância que a leitura e a formação do pensamento desempenharam (e desempenham) em vários momentos históricos, nos quais é possível identificar restrições à leitura (e ao livro) e à formação de um pensamento crítico, humanístico e libertário.

A capacidade de ler é uma das formas mais eficientes de ter acesso ao conhecimento produzido. Primeiro porque trata-se de um processo irreversível. Quem aprende a ler, não desaprende nem perde sua capacidade de leitura, independente do que é lido e de sua frequência. Sempre é possível a leitura de algo novo, de ser atraído pela literatura. Segundo, porque ao leitor pressupõe uma liberdade, que nas palavras de Chartier (1998, p. 77) “desloca e subverte aquilo que o livro lhe permite impor”, considerando que não há domínio (nem do autor nem dos editores) do que a leitura poderá causar no leitor, nem do alcance e efeito que esta poderá provocar internamente.

Eis porque o processo de alfabetização ao longo da história da humanidade é marcado por muitas restrições, como um saber destinado à determinados indivíduos e não a outros. No livro *Uma história da leitura* Manguel (1997) registra que em 1660 o rei da Inglaterra Carlos II permitiu através de um decreto que o Conselho de Propriedades Rurais no Exterior poderia instruir nativos, servos e escravizados das colônias britânicas nos preceitos do cristianismo, permitindo a alfabetização restrita à Bíblia.

Houve reação contrária ao decreto nas colônias americanas, porque os donos de escravos sabiam que com acesso à alfabetização, mesmo restrita à Bíblia, viabilizariam que os escravos lessem quaisquer outros textos, inclusive os que consideravam “perigosos”, que poderiam gerar ideias subversivas e contrárias à ordem social da colônia. A maior oposição ao decreto de Carlos II se deu na Carolina do Sul onde “criaram-se leis rigorosas proibindo todos os negros, escravos ou livres, de aprender a ler” (Manguel, 1997, p.312).

Numa realidade de escravidão, a proibição à alfabetização e à leitura era também uma forma de impedir o acesso dos escravizados a um bem valioso de representação de poder, que era o livro. O livro está presente no imaginário social como indicação de autoridade que decorre de um saber acumulado, portanto, de um conhecimento que é fortalecido e garantido pelo domínio de determinados saberes, proibidos a algumas pessoas.

Percebe-se essa dimensão do livro, como símbolo de poder, também na esfera política. Chartier identifica ao analisar fotografias históricas que os códigos e símbolos dos retratos oficiais dos presidentes do Antigo Regime francês, tinham na representação do



livro que “o poder funda-se sobre uma regência do saber” (Chartier, 1998, p. 84).

Além de representar autoridade vinculada ao acúmulo de conhecimento, o livro também é associado a um objeto de fortuna e riqueza. As bibliotecas particulares da França no século XVIII eram consideradas “tesouros familiares que a nobreza preservava e ampliava de geração a geração e os livros que continham eram tanto símbolo de posição social quanto de refinação e postura” (Manguel, 1997, p.271).

Diante do exposto, é possível observar que a leitura (e o livro) atribui à palavra escrita “a misteriosa e complexa representação que envolve o perigo, o proibido, a autoridade, o saber, o poder, seja ele aquisitivo, social ou divino” (Costa e Germano, 2013. p.149). A relação entre leitura e conhecimento proibido é também abordada na deixando claro que há, de fato, uma analogia direta entre a leitura, o conhecimento e a interdição do pensamento. Como exemplo, o clássico do romance medieval, *O nome da rosa* de Umberto Eco (1983) ilustra como o poder das palavras era considerado “semente do mal”, através dos mistérios que cercavam a imponente “biblioteca proibida” do mosteiro beneditino, onde a história se passa.

Diante de uma situação de questionamento, o *guardião* da biblioteca afirma:

Nem todas as verdades são para todos os ouvidos, nem todas as mentiras podem ser reconhecidas como tais por uma alma piedosa, (...) para qual devem ler alguns e não outros volumes, e não para seguir qualquer insensata curiosidade que por ventura os colha, quer por fraqueza da mente, quer por soberba, que por sugestão diabólica (Eco, 1983, p. 54).

O romance se refere às restrições à leitura que eram comuns no período medieval, em que se percebia que o poder religioso se fundava, também, no controle dos escritos, das bibliotecas e dos espaços de conhecimento. O trabalho minucioso de tradutores que transcreviam obras importantes – que eram confiscadas e protegidas pela Igreja Católica – nas bibliotecas de mosteiros era considerado de grande valor, mas também de muita restrição, marcado pelo isolamento, proibição e censura (Manguel, 1997).

O período medieval é, portanto, um dos momentos da história em que mais se explicita a complexa relação entre poder e conhecimento, através da restrição à leitura e ao conhecimento, de forma direta e violenta. A instituição do Tribunal da Inquisição neste período revela a dimensão que o conhecimento representava e como seu controle foi a forma mais eficaz de restrição. O códex, a lista dos livros proibidos, e as fogueiras que queimavam livros (e determinadas pessoas) certificam essa dimensão.



La Boétie, um jovem filósofo do século XVI que escreveu um importante texto sobre o poder, a tirania e a servidão, *O discurso da servidão voluntária*, afirmava que “os livros dão aos homens, mais que qualquer outra coisa, o sentido e o entendimento para reconhecerem e odiarem a tirania”; isso porque a capacidade de desvelamento da palavra escrita é considerada o caminho mais rápido de entendimento das estruturas sociais de poder. Diante do tirano, aos homens “é-lhes tirada toda a liberdade de fazer, de falar e quase de pensar” (La Boétie, 1982, p. 24).

Trazendo a discussão para a história da América Latina, as ditaduras que se desenvolveram no continente, a partir da segunda metade do século XX, fundamentaram suas práticas nas mesmas bases de restrições a determinadas formas de conhecimento. Como exemplo, podemos citar as perseguições a diversos movimentos de educação popular existentes no Brasil naquele momento histórico. A campanha *De Pé no Chão Também se Aprende a Ler*, movimento de alfabetização desenvolvido pela prefeitura de Natal no Rio Grande do Norte naquela época, ilustra os processos de combate a experiências que buscavam ampliar o acesso à cultura letrada.

No *Relatório Subversão no RN*, elaborado pelos responsáveis pelos Inquéritos instaurados para apurar os atos de subversão cometidos pelos responsáveis e envolvidos na referida Campanha, identificam as práticas de alfabetização como *perigosas* e uma *ameaça à manutenção da ordem* (Costa, 2004). É preciso dizer que essa noção de perigo, naquele momento histórico, referia-se diretamente ao comunismo, que representava uma ameaça aos fundamentos da sociedade capitalista, tendo como pano de fundo a Guerra Fria e a Ideologia de Segurança Nacional.

A censura, característica também desses regimes ditatoriais, representam a força de restrição a determinados conhecimentos. A interdição e censura, à leitura e ao pensamento, foi estabelecida institucionalmente. Além de terem como as campanhas e movimentos de alfabetização, algo muito evidenciado no Brasil, uma vez que o analfabetismo marcou um dos maiores problemas do país na primeira metade do século XX.

Ao referir-se à censura em regimes ditatoriais, Novinsky afirma:

A censura é a mais forte arma que os regimes totalitários têm utilizado, desde a Antiguidade, para impedir a propagação de ideias que podem pôr em dúvida a organização do poder e seu direito sobre a sociedade. [...] o controle do pensamento vigorou no mundo antigo, grego, romano, na Idade Média, mas foi no século XX que alcançou seu maior vigor (Novinsky, 2002, p. 25).



A própria história de formação social e política do Brasil evidencia que a cultura escrita esteve, sob diversas formas, restrita a uma minoria letrada. Historicamente o analfabetismo é uma característica presente na sociedade brasileira, se constituindo no instrumento mais eficiente de restrição e interdição à leitura.

O conhecimento, de um modo geral, é o que permite ao ser humano compreender melhor a realidade. De posse de um determinado conhecimento é possível desmistificar aspectos da realidade que poderão ser interpretados, na ausência de condições objetivas de análise, de forma distorcida, mistificada ou superficial. E isso é verdade para as ciências exatas e da natureza, assim como para as ciências humanas.

A partir desse ponto, busca-se a linha entre o passado e o presente, identificando que a história do conhecimento, passada e recente, é marcada por diversas formas de censura e meios de interdição e restrição ao seu acesso. Defende-se, portanto, que as restrições ao conhecimento podem ter, entre outras, duas causas que ligam o processo histórico à atualidade: por um lado, o *perigo* histórico que sonda o saber e o pensar, especialmente em tempos de relações desiguais de poder; e por outro, a ascensão dos saberes utilitários e urgentes em tempos de Internet.

No que se refere ao *perigo* que caracteriza o conhecimento como algo proibido, restrito e impregnado de poder, a discussão até o momento evidenciou as formas mais evidentes de representação do poder que a leitura e o livro têm na história. Esses apontamentos faziam referência ao passado em que essa interdição à cultura letrada marcou inúmeros períodos históricos.

Para refletir sobre a vulnerabilidade dos saberes em tempos de Internet, recorre-se a partir daqui a apontamentos sobre a sociedade atual que tem sido estudada por diversos teóricos e recebido denominações como “sociedade em rede”, “sociedade da informação”, “sociedade globalizada”. Todas as denominações referem-se ao fenômeno social que se inicia pelo avanço da tecnologia, mais ainda pela tecnologia da informação (e seus elementos), que tem estabelecido outras formas de relações humanas (e de poder) muito específicas e evidentes.

Entre os teóricos contemporâneos o sociólogo Zygmunt Bauman ao abordar diversos aspectos da sociedade atual, refere-se ela como marcada por relações *líquidas*, *fluidas* e *voláteis*, sem qualquer estabilidade e constância. Essas características, são também identificadas em tudo aquilo que é produzido por esta sociedade, inclusive o conhecimento.

Apesar da extensa obra do autor, as reflexões aqui estão pautadas no livro *44 cartas do mundo líquido moderno* (Bauman, 2011), no qual reúne cartas publicadas entre os anos



de 2008 e 2009 na revista italiana semanal *La Repubblica dele Donne*. O autor refere-se a diversas temáticas, desde as relações mediatas pela Internet, como o sexo virtual e a ligeireza dos diálogos no *twitter* (atual X), até o consumo dos adolescentes. Em três delas, refere-se diretamente à educação. *O mundo é inóspito à educação?* I, II e III. Nelas, trata sobre como os modelos de educação clássicos tornaram-se inviáveis, ineficazes ou mesmo descartáveis, segundo Bauman, num mundo cada vez mais vulnerável, repleto de mudanças instantâneas.

Ao referir-se à instabilidade que marca o mundo *líquido*, diz que a educação, tal como a víamos, “com hábitos estabelecidos, estruturas cognitivas sólidas e preferências valorativas estáveis” tornou-se desvantagem (Bauman, 2011, p. 117). Em suas palavras:

pelo menos é assim que foram definidos pelo mercado de conhecimento, no qual – como em todos os mercados de todos os produtos – lealdade, compromisso de longo prazo e vínculos indestrutíveis são anátemas, obstáculos a tirar do caminho e como tal retratados (Bauman, 2011, p. 117)

A pergunta é pertinente. O mundo está mesmo inóspito à educação? Seria o mundo, neste momento, um lugar onde não caberia mais um conhecimento fundado numa educação com valores formais, estáveis e de longo prazo? Ou seja, uma educação que ensinaria princípios sólidos que levariam a uma formação humana que teceria um pensamento consistente de mundo estaria em decadência?

É, portanto, nessa linha – de identificar que o conhecimento, em tempos da Internet tornou-se, assim como a sociedade, vulnerável e volátil – que se defende que o conhecimento, restrito e censurado no passado por meios mais diretos e explícitos – continua carregado de poder e de relações de poder, que se efetivam e se constroem na (e pela) realidade social.

Se ao longo da história a restrição ao conhecimento se dava em determinadas condições, em que se percebia relações desiguais de poder – pela censura aos livros ou impedimento à capacidade de ler; em tempos de Internet, há uma complexa forma de concepção, produção e disseminação (ou distribuição) do conhecimento, tornando-o também restrito, mas de uma forma velada, pois aparece de forma contrária, como se fosse amplo, irrestrito e desprezioso.

A enorme quantidade de informações que são criadas, processadas e disseminadas em tempos pela Internet é enorme. Isso pode gerar uma ideia de que há uma produção de conhecimento que não é somente eficaz, mas também, é ampla, irrestrita e livre de intencionalidade. Uma observação mais atenta, no entanto, identifica que o conjunto de



informações disseminadas não significa a formação de um conhecimento consistente e, portanto, a posse de um conhecimento aprofundado, estando este último, ainda, sob o domínio e controle de uns poucos.

Ora, essa forma de restrição torna-se quase imperceptível e é tão eficaz quanto a forma direta de censura e restrição aplicada ao longo da história. A *ilusão* do acesso rápido e irrestrito ao conhecimento, que a sociedade global de um modo geral compartilha, não provocará mudanças nas relações de poder, pelo contrário. Por aparecem desassociadas, as informações não apresentam relações entre si, menos ainda com as relações de poder que as geram e as gerenciam.

É como se houvesse uma separação entre as relações de poder e tudo o que é criado em termos de conhecimento e tecnologias. Sem as ligações, sem as conexões, é como se o mundo das informações (acessível de forma irrestrita) fosse uma realidade, e as relações de poder, as condições de vida e as desigualdades de acesso e de capacidade de produzir conhecimento fosse outra; diferente, de outra natureza. E não são! É uma mesma realidade que produz e distribui tal conhecimento de forma desigual através de relações desiguais de poder.

Uma das características dessa complexa trama que envolve o conhecimento na atualidade já foi abordado anteriormente, quando ele foi percebido instrumental e utilitário. Nessa direção, “Para a massa, frações de conhecimento talhadas para o consumo e uso pessoal só podem ser avaliadas pela quantidade; não há como comparar sua qualidade com a de outras parcelas de massa” (Bauman, 2011, p. 124).

Dessa forma, percebe-se que o conhecimento continua como espaço de disputa de poder. Embora de forma distorcida em relação às formas de restrições do passado; e contraditoriamente, ele hoje parece irrestrito, mas está completamente comprometido com um poder que instrui a formação do pensamento (valores, sentidos e até sentimentos), bem como os comportamentos.

A educação tem um papel muito importante nesse processo, porque ainda é ela quem organiza o conhecimento. No passado e ainda no presente. Embora novos modelos pedagógicos busquem um diálogo constante com metodologias inovadoras, a concepção de educação ainda é determinante no tipo de conhecimento que se produz e que se dissemina. Para finalizar a discussão, que não caberia mais alargar nesta breve reflexão, Paulo Freire poderá contribuir na direção do que vem sendo percorrido, ao abordar o conhecimento e seu sentido.

Ao perceber indissociáveis a leitura da palavra e leitura de mundo, prática e política,



conhecimento e ideologia, Paulo Freire (2006), como pensador do conhecimento, esclarece que a concepção, a produção e a disseminação do conhecimento, estão impregnadas de sentido e de poder, exatamente porque não há neutralidade na ação humana. O domínio do conhecimento e dos saberes produzidos é também o poder do domínio político.

Nessa mesma linha, Hannah Arendt (1999) observa que a ação humana pressupõe o uso do discurso e, portanto, o uso da palavra. São elas, as palavras, que nos inserem no mundo humano, no qual assumimos o duplo aspecto da condição humana: a igualdade e a diferença. Paulo Freire também identifica que a palavra é um meio de dominação. Se assim o é, tudo que se refere ao domínio da palavra, refere-se também ao domínio político.

Em *Pedagogia da autonomia* Freire (2002) levanta vários saberes necessários à prática educativa à semelhança dos *Sete saberes necessários à educação do futuro* de Morin (2003). Na obra de Freire destacam-se vários apontamentos, da rigurosidade metodológica à identidade cultural, como importantes na prática educativa. Mas o que mais importa à discussão são as partes em que identifica que ensinar não é transferir conhecimento e ensinar é uma especificidade humana (Morin, 2003).

Com base nas duas afirmações, é possível compreender porque o conhecimento, no passado e no presente, é alvo de meios de controle e domínio e, portanto, ao longo da história da humanidade, sua concepção, produção e disseminação estão profundamente marcados pela restrição, através da censura e da interdição à leitura e à cultura letrada.

Nos itens abordados da obra de Freire fala que ensinar pressupõe, entre outras coisas, respeito à *autonomia, alegria e esperança, apreensão da realidade, compreender a educação como forma de intervir no mundo, liberdade e autoridade, disponibilidade para o diálogo*. Nada mais contrário ao conhecimento fragmentado e desassociado que é disseminado, de um modo geral, nas redes da Internet, em que o imediatismo, o consumismo e a aparência tomam o espaço da reflexão e do pensar criticamente, de forma autônoma e libertária.

Germano em seu texto *Complexidade no discurso das ciências* levanta algumas avaliações sobre a ciência no século XX feitas por pensadores de diversas áreas. Ele aponta que de fato, a ciência alcançou “resultados admiráveis, sendo atualmente impossível imaginar o mundo sem a sua presença nos vários aspectos da vida humana” (Germano, 2003, p. 301). Por outro lado, identifica que o desenvolvimento científico trouxe também muitos aspectos desastrosos e os problemas que pensavam serem superados, permaneceram, ou se agravaram. Embora a ciência não seja responsável por tudo, ela tem sua parcela de culpa, na medida em que:



Se tornou força produtiva a serviço do mercado e de interesses poderosos. Contata-se que as suas pesquisas não resultam apenas em progresso, mas no aniquilamento humano, a exemplo da energia nuclear, da lucrativa indústria bélica e na poluição, provocados pelos dejetos industriais, que ameaçam a biosfera. Ao se tornar instrumental e se mercadorizar, a ciência perdeu qualquer consideração ética uma vez, como escreve Victória Camps, o mercado 'não se atém a critérios morais' pois interessa-lhes apenas os 'critérios de perdas e ganhos, de oferta e procura' (Germano, 2003, p. 302, grifos do autor).

Diante da constatação de que a ciência se mercadorizou e tornou-se instrumental, o autor faz a relação entre técnica e ética, levantando a discussão sobre a separação entre os conhecimentos técnicos e as humanidades. Com base nas ideias da complexidade – corrente de pensamento fundamentada na defesa de que a ciência deve estudar o complexo como complexo – Morin (2003) aponta que houve uma fragmentação do conhecimento, que reduz a capacidade da ciência dar conta dos problemas globais.

Morin aponta algumas alternativas para que a ciência se fundamente numa proposta que religue os saberes e estude a realidade da forma que ela é, complexa; por isso recorre a sete apontamentos que pra ele serão necessários para a educação do futuro: as cegueiras do conhecimento; o erro e a ilusão; os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão; a ética do gênero humano.

Com o advento da Internet e o discurso que a mesma produz e reproduz sobre o conhecimento, a ciência e a informação, não há confluência com os apontamentos de Freire (2002) e Morin (2003). Menos ainda na formulação de uma educação cujo conhecimento seja valorizado, produzido e disseminado, como forma de atuação sobre a realidade, para a formação humana e o desenvolvimento de um pensamento que desvelem, de forma eficaz, as relações de poder que sustentam a desigualdade, em seus vários níveis. Pelo contrário!

A história recente do Brasil evidenciou que alguns conhecimentos como da história, da sociologia, das artes e outras áreas das ciências humanas estão, como no passado, associados a ideias de “perigo” e “subversão”. A disciplina de Sociologia, por exemplo, esteve historicamente ameaçada devido a associação à ideia de questionamento da realidade social – o que é seu campo de reflexão – e exatamente por isso esteve mais de uma vez ausente na formação escolar.

Embora a pesquisa esteja ainda sendo formalizada, delimitada e estruturada, os apontamentos aqui levantados dão conta do universo que se pretende estudar,



considerando que as restrições ao conhecimento podem ter, entre outras, duas causas que ligam o processo histórico à atualidade: o “perigo” histórico que sonda o saber e o pensar, em tempos de relações desiguais de poder; e a ascensão dos saberes utilitários e urgentes em tempos de Internet.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto pretendia discorrer sobre a interdição do pensamento e a formação humana a partir da discussão sobre o conhecimento proibido, identificado pelas relações de poder. Teve como base o entendimento de que a leitura e o livro são instrumentos representativos desse poder e por isso sua restrição e censura marcaram períodos históricos de relações desiguais de poder, em regimes ditatoriais e totalitários.

Para compreender esse processo, reflexões sobre a ciência e a história da leitura identificaram que no passado e no presente, a restrição ao conhecimento, chamado de “conhecimento proibido”, teria entre outras, duas causas, abordadas no presente artigo. De um lado, o “perigo” histórico que sonda o saber e o pensar, em tempos de relações desiguais de poder. Por outro lado, a ascensão dos saberes utilitários e urgentes em tempos de Internet.

Apontou que o conhecimento é desenvolvido numa determinada realidade construída socialmente e, portanto, está impregnado de poder e de relações de poder. Considerando a atuação política do ser humano, que tem no discurso e na palavra sua efetivação, reconhece que o domínio da palavra – e da escrita – é também domínio político.

No passado – com as diversas formas de interdição e censura, e no presente – por meio de complexas formas de concepção, produção e disseminação de conhecimento, com o uso de tecnologias e meios digitais de distribuição de informação, o conhecimento continua *proibido* embora, contraditoriamente, apareça como amplo e irrestrito.

A educação tem um papel importante nesse processo, de diversas formas, por ser ela uma forma de organização, produção e socialização do conhecimento, entendida como também repleta de poder e de relações de poder. Jamais revestida de neutralidade, assim como o conhecimento e as relações humanas.

## REFERÊNCIAS

- ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.
- BAUMAN, Zygmund. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.



CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1998.

COSTA, Lúcia de Fátima Vieira da. **Conhecimento proibido: a educação popular na visão dos “guardiães da ordem”**. (Dissertação, Ciências Sociais), Natal: UFRN, 2004. Disponível em: <https://www.acervo.ufrn.br/Record/oai:localhost:123456789-37980>.

COSTA, Lúcia de Fátima Vieira da; GERMANO, José Willington. Conhecimento proibido: a interdição da leitura em regimes políticos autoritários. **Revista Inter-Legere**, v. 1, n. 11, 14 out. 2013.

ECO, Humberto. **O nome da rosa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GERMANO, José Willington. A complexidade no discurso das ciências. *In*: ALMEIDA, Maria da Conceição, GNOBB, Margarida; ALMEIDA Angela Maria de. **Polifônicas ideias: por uma ciência aberta**. Porto Alegre: Sulinas, 2003.

LA BOETIÉ, Etienne. **Discurso da servidão voluntária**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MORIN, Edgard. **Sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2003.

NOVINSKY, Anita. Os regimes totalitários e a censura. *In*: CARNEIRO, Maria Tucci (Org.). **Minorias silenciadas**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2008.

**Artigo recebido em:** 16 de novembro de 2024.

**Aceito para publicação em:** 31 de dezembro de 2024.

**Manuscript received on:** November 16<sup>th</sup>, 2024

**Accepted for publication on:** December 31<sup>st</sup>, 2024

Endereço para contato: Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação/FACED, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campus Universitário, Manaus, CEP: 69067-005, Manaus/AM, Brasil

