



ANTÔNIO JOAQUIM SEVERINO
CLOVIS HIRAN FUENTES MAUÁ FILHO
ELVIS REZENDE MESSIAS
FRANCISCO EVANGELISTA
JOSÉ HUMBERTO DE REZENDE
LAURA MARIA FERREIRA MOREIRA
LUIZ FERNANDO ESPARRACHIARI DIAS
MARCUS RAFAEL RODRIGUES
SILVIO CÉSAR MORAL MARQUES
THIAGO CONSIGLIO CRUZ
(Organizadores)

ANAIS do

1º Simpósio Educação e Epistemologia: Multiplicidade Epistêmica da Educação

2022

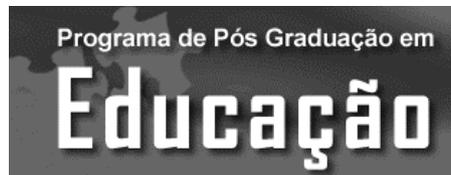
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Epistemologia - **GEPEE-UFSCar**
Grupo de Pesquisa e Estudo em Filosofia da Educação - **GRUPEFE-UNINOVE**

ISBN 978-65-00-84942-4

ANAIS

1º Simpósio Educação e Epistemologia:
Multiplicidade Epistêmica da Educação
5 a 7 de dezembro de 2022

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
Departamento de Geografia, Turismo e Humanidades – DGTH
Programa de Pós-Graduação Educação – PPGED



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Simpósio Educação e Epistemologia (1. : 2022 :
São Carlos, SP)
Anais do 1º simpósio educação e epistemologia
[livro eletrônico] : multiplicidade epistêmica da
educação. -- 1. ed. -- São Carlos, SP :
Ed. dos Autores, 2023.

PDF

Vários autores.
Vários organizadores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-00-84942-4

1. Educação - Congressos I. Título.

23-179087

CDD-370.6

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : Congressos 370.6

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

FICHA TÉCNICA – Edição:

Clovis Hiran Fuentes Mauá Filho
Francisco Evangelista
José Humberto de Rezende
Luiz Fernando Esparrachiari Dias
Sívio César Moral Marques

ISBN 978-65-00-84942-4

ANAIS

1º Simpósio Educação e Epistemologia:

Multiplicidade Epistêmica da Educação

5 a 7 de dezembro de 2022

1º Simpósio Educação e Epistemologia: Multiplicidade Epistêmica da Educação

Comitê Organizador

Antônio Joaquim Severino
Clovis Hiran Fuentes Mauá Filho
Elvis Rezende Messias
Francisco Evangelista
José Humberto de Rezende
Laura Maria Ferreira Moreira
Luiz Fernando Esparrachiari Dias
Marcus Rafael Rodrigues
Silvio César Moral Marques
Thiago Consiglio Cruz

Comitê Científico

Adriana Talita Gomes Canizelli
Antonio Carlos Gomes Ferreira
Celso Spinardi Júnior
Cleide Rita Silvério de Almeida
Daner Hornich
Denise Maria Reis
Diogo Bandeira de Souza
Elaine Terezinha Dal Mas Dias
Elvis Rezende Messias
Flávio Rafael da Silva Brito
José Humberto de Rezende
José Renato Polli
Luís Carlos da Silva
Laura Maria Ferreira Moreira
Marcos Antônio Lorieri
Ofélia Maria Marcondes
Patrícia Aparecida da Silva
Raquel Gianolla Miranda
Roberto Mourtada Hakim
Rúbia Cristina Cruz
Vinicius Rebelo de Almeida

Sumário

Epistemologia e educação: laços irreduzíveis	3
Antônio Joaquim Severino	
Eixo 1 - Novas Perspectivas em Epistemologia e Educação	13
A saúde escolar nas conferências internacionais e nacionais da educação e de saúde	14
Edson Manoel dos Santos; Rosemary Roggero	
A epistemologia da complexidade: uma breve introdução.....	33
Elvis Rezende Messias; Antônio Joaquim Severino; Mariana Silva Mancilha	
Evasão escolar em uma unidade de ensino médio e técnico: as ETECs em um novo significado.	42
Felipe de Souza Tarábola; Jeferson Nedelciu	
Possíveis intersecções entre educação e trabalho: um debate contemporâneo	61
Vanderlei da Silva Mendes	
Traduzir a Educação Museal: ato político em epistemologia	74
Thiago Consiglio	
Eixo 2 - Participação da Epistemologia na Pesquisa Educacional	89
A abordagem metodológica do <i>walking ethnography</i> na educação ambiental e educação em saúde.....	90
Valéria Ghislotti Iared; Tiago Venturi	
O bacharelismo jurídico e a formação do intelectual orgânico no Brasil Império	105
Clovis Hiran Fuentes Mauá Filho; Sílvio César Moral Marques	
Eixo 3 - A Epistemologia e seu Lugar na Esfera Teórica da Filosofia da Educação ..	119
A cientificidade da educação: diálogo epistêmico entre filosofia e educação	120
Marcus Rafael Rodrigues	
Cem anos de Darcy Ribeiro: revisitar a vida e a obra em uma tentativa de compreender o tema racial no Brasil.....	131
Rafael Furtado da Silva; Joaquim Alberto Andrade Silva; Fábio Caires Correia	
Educação para o pensar: desafios e perspectivas do ensino de filosofia	143
Geovani Viola Moretto Mendes; Vanderlei da Silva Mendes	
Uma análise jurídico-filosófica sobre ética e felicidade no contexto feminino	157
Antônio Joaquim Severino; Laura Maria F. Moreira	
Filosofia e Educação: a prática filosófica enquanto mediação na formação por competências	174
José Humberto de Rezende	
Ontologia e Epistemologias no currículo neoliberal: uma análise crítica a partir das categorias de Paulo Freire	193
Fernando H. Ferreira	

Eixo 4 - Fundamentação Epistêmica das Teorias Pedagógicas..... 199

A pedagogia histórico-crítica enquanto teoria pedagógica fundamentada no marxismo histórico dialético. Explicação e discussão acerca deste referencial.....200

Luís Carlos da Silva

Os corpos dóceis e a educação bancária como negação da vocação ontológica: diálogos entre Michel Foucault e Paulo Freire.....211

Vanderlei da Silva Mendes

Eixo 5 - Manifestações Paradigmáticas da Epistemologia sob Impacto da Atual Geopolítica do Conhecimento..... 225

As epistemologias do Sul e a descolonização dos saberes: as produções acadêmicas do Coletivo de Estudos e Ações Indígenas da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), no Paraná.....226

Diogo Bandeira de Souza

Epistemologia e educação: laços irreduzíveis

Antônio Joaquim Severino¹

RESUMO

O ensaio visa refletir sobre os desafios da razão frente aos compromissos da educação em nosso tempo e propor uma agenda para os representantes dos educadores que integram nossos grupos. Para tanto, explicitar um sentido possível e coerente para a Filosofia da Educação na América Latina: que ela seja pensada e praticada sob uma chave decolonial, configurando-se como modalidade de etnoconhecimento e de interculturalidade, únicos caminhos viáveis para a compreensão da educação como mediadora efetiva da implementação de um projeto antropológico emancipador.

Palavras-chave: Colonialidade; Decolonialidade; Interculturalidade; Educação emancipadora.

1. INTRODUÇÃO

Falar do conhecimento que emerge na evolução da espécie graças à irrupção da subjetividade, capacidade de simbolização dos dados da experiência sensível, o que faz com que os humanos avancem em relação aos demais seres vivos. Essa nova característica lhes permite então coordenar sua prática, de modo que ela não ocorra levada apenas pelas pulsões da dinâmica instintiva, fazendo com que ela se articule com o conhecimento. O conhecimento então intencionaliza a prática, passa a fazer com o que o agir ocorra com base num sentido que lhe é atribuído assim intencionalmente. Eis o fundamento da intrínseca pragmaticidade do conhecimento. A atividade do conhecimento torna-se assim estratégia da própria vida, ele atua como se fosse um instinto não mais transitivo e puramente mecânico, ele é ponderado, pensado, projetado.

Esta estratégia de sobrevivência, buscada sempre como mais qualidade, identifica-se com um processo de maior humanização que, por sua vez, identifica-se com um processo de autonomização, de emancipação.

¹ Bacharel e mestre em Filosofia pela Universidade Católica de Louvain, Bélgica (1963). Doutorou-se na Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP) em 1971. Nesta Universidade, atuou como docente, tendo exercido nela também as funções de Diretor do Centro de Educação e de Vice-Reitor Acadêmico. Em 1986, prestou concurso para professor de Filosofia da Educação, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), onde se aposentou como professor titular em 2010. Atualmente é docente e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UNINOVE) em São Paulo.

2. NECESSIDADE DE REEQUACIONAMENTO DA FORMAÇÃO E DO DESENVOLVIMENTO DO CONHECIMENTO, DE NOSSA LIDA TANTO COM A CIÊNCIA COMO COM A FILOSOFIA.

A gênese histórico-cultural da filosofia é considerada coetânea da emergência da própria racionalidade. Daí nos reportarmos sempre à origem da tradição clássica grega, ao nos filiar-mos ao modelo de pensar desenvolvido por Sócrates, Platão e Aristóteles. **Mas é bom rever essa história** à luz dos elementos antropológicos hoje disponíveis. Não se trata de destruir, de descartar, de desconsiderar a tradição, até porque ela é intrínseca à própria constituição histórica de nossa existência, mas de reequacioná-la, redimensionando-a à vista de sua própria historicidade. Tentar abordá-la mediante uma outra hermenêutica, ou melhor dizendo, mediante uma hermenêutica outra...

3. PREMISSAS ANTROPOLÓGICAS, ALGUNS A *PRIORIS*...

É o próprio conhecimento que nos aporta algumas referências antropológicas que precisamos considerar de início...

Somos subjetivos e não apenas racionais...

Na verdade, não somos seres racionais, mas, mais precisamente, seres subjetivos. É que a racionalidade não esgota o todo da subjetividade. Por isso, não somos seres dotados prioritariamente, de razão mas de subjetividade. A racionalidade é tão somente um setor do território mais amplo da subjetividade. Não somos o *zoon kai logon*, como queria Aristóteles. Por isso, impõe-se ressignificar o logos como exercício da subjetividade, que não é apenas lógica, ou ainda, rever esta sob um outro prisma.

Avaliação já feita pelos próprios gregos.

Interessante observar que a consciência dessa situação já está afirmada nessa própria cultura grega, à qual atribuímos a origem da filosofia. Encontramos nessa cultura manifestações que dão conta da complexidade de nosso eu, tanto na própria literatura filosófica como na literatura mítica.

Sofia é mais que Logia...

Note-se que para os gregos, filósofo era um adjetivo para caracterizar um determinado indivíduo. Que era amante, praticante, amigo da sofia e não da logia!!! O amigo do saber epistêmico seria o filólogo... Mas, veja a traição contemporânea da língua, logos assumido como um lugar do

saber, a linguagem. Sofia é **sabedoria**, conceito semanticamente mais amplo do que o de conhecimento logico-racional.

Na narrativa mítica de Ulisses, símbolo do sujeito racional, ficamos sabendo que ele se prende ao mastro de sua nave, para poder usufruir do canto das sereias, canto que não tinha nada de logos... Mas o poeta quis dizer que o herói precisa de e tem direito à fruição da beleza, a qualquer preço.

As duas dimensões universais do existir humano: nossa dupla universalidade.

A Antropologia nos mostra que a espécie humana se unifica em dois planos inseparáveis: pela pertença à natureza material, plano da objetividade, e pelo compartilhamento da mesma esfera da subjetividade. Assim existimos compartilhando uma mesma natureza física (pela nossa condição corporal, orgânica, físico-biológica) e uma comum capacidade de atividade simbolizadora; por essa condição objetiva, integramos universalmente o conjunto das demais espécies vivas; pela condição subjetiva, exercemos nosso modo de ser específico. Aristóteles, entusiasmado e espantado, foi com muita sede ao pote ao definir o homem como animal racional, reduzindo a subjetividade à racionalidade...

Essas duas instâncias, ao mesmo tempo que se marcam por suas especificidades, se imbricam rigorosamente, ou seja, nossas vivências subjetivas são integralmente impregnadas pela corporeidade orgânica, assim como toda vivência orgânica nossa é atravessada por uma subjetivação. Exemplo: a dor, a alegria, o prazer etc . A nossa é uma objetividade subjetivada.

Força e fraqueza da espécie humana

Ao ser dotada da condição da subjetividade, a espécie humana passou a gozar de um poder diferenciado na luta pela sobrevivência, luta que compartilha com todas as demais espécies vivas. É que nessa luta, as espécies disputam entre si espaços físicos, alimentos, bens naturais, ameaçando-se e até destruindo umas as outras, dada a limitação dos bens ou a preferência no acesso a eles. Mas enquanto os demais seres vivos envolvidos nessa luta, se limitam pelos determinismos do instinto, os seres humanos potencializam seus próprios instintos com os recursos de sua subjetividade. Estes passam a ser usados tanto para uma convivência mais pacífica quanto para uma agressividade predadora. Pois sua capacidade de intencionalização da ação funciona também para agir deleteriamente.

Tal condição torna o homem um ente ambivalente: ao mesmo tempo que é um *homo sapiens*, dotado de uma subjetividade que explicita sentidos altruístas e solidários, é também um *homo demens*, usando essa subjetividade de forma agressiva e predadora. Por isso, a dupla face da subjetividade: a flexibilidade do instinto é também uma perda para a qualidade de seu efeito.

Natureza e cultura

Podemos falar então de duas instâncias específicas, mas dialeticamente articuladas e complementares, a natureza e a cultura. Esta é muitas vezes designada como uma segunda natureza, tal a força de sua presença, sua identidade própria e sua autonomia. E ela tem uma resultante na intimidade do sujeito – como vivência subjetivada – e na objetivação dos símbolos subjetivados – como acervo dos bens criados pelos humanos –. Assim, todas as atividades dos seres humanos ocorrem lastreados em dois pilares: o natural e o cultural.

4. A NOSSA PROBLEMÁTICA HISTORICO-CULTURAL ATUAL: DESAFIOS.

Por que a racionalidade se tornou assim tão hegemônica?

Primeiro, pela opção dos iniciadores da filosofia. Foi o primeiro empurrão. Afirmção teórica e prática insistente como se o filosofar fosse exclusividade do logico-racional.

Segundo, pelo destaque da produção da logosfera, da sua capacidade de criar os conceitos que nos informavam a respeito da natureza das coisas e sobretudo porque com esse saber por ela produzido nos habilitava a intervir e manejar o mundo. Novamente, o próprio mito nos antecipa esse evento. União de Epimeteu com Prometeu: ciência e técnica. Então, desde os idos gregos, explora-se prioritariamente a habilidade do logos, forçando-o a explicar o ser, para que se possa nele intervir. Essa foi a força motriz do desenvolvimento da cultura.

O que vemos então hoje é todo um exacerbado ativismo da subjetividade dos humanos para conhecer e dominar a objetividade do mundo. Inclusive ela se volta sobre si mesma, num estranho esforço para se tecnificar. Daí o resultante mundo da determinação tecnológica, da tecnificação do próprio exercício da subjetividade: inteligência artificial, a comunicação por infovias, informatização, tentativa de domesticar toda comunicação.

O fascínio do fazer acaba ofuscando essa subjetividade racionalizada, cegando-a e impedindo-a de ver a manipulação do saber pelo poder e todas as consequências disso, como se expressa pelo atrelamento às políticas públicas. Mais uma vez, o mito nos alerta: caberia ao saber também livrar Tebas das maldades da Esfinge. Tebas é a humanidade, a Esfinge é o poder. Édipo, o filósofo, que deve se inspirar na sabedoria de Tirésias, e não se deixar levar pelo desejo, pela vaidade e pelo poder. Deu no que deu, lá no mito, e continua dando até hoje.

E a educação, como fica?

O que se espera então da *sofia* é a *paideia*, ou seja, a formação dos humanos para que vivam de maneira excelente na pólis. Mas não há que se recorrer apenas ao *logos*, à *logia*, mas à todas as dimensões da subjetividade. E a *sofia* precisa da mediação da educação, prática mediadora da formação intencionalizada. Daí a necessidade de ela se dê como implementação de um projeto antropológico, compromisso com o destino da espécie e não com suas ilusões históricas.

A renovada interpelação da filosofia e até mesmo da teologia, dado o necessário compromisso com a humanização da espécie. Hermenêutica do tempo presente.

Mas o que está em pauta quando se fala de implementação de um projeto antropológico?

Pensar e praticar a educação atribuindo-lhe a finalidade intrínseca de ser processo de humanização, de construção da pessoa, mediante um processo de formação, tendo-se em vista a realização de uma prática formativa que equipe os indivíduos para se relacionarem o mais adequadamente com o mundo natural, com o mundo social e com o mundo cultural, alcançando assim o máximo de sua humanidade, mediante uma modalidade de prática que possa direcionar o agir dos educandos para essa tríplice finalidade. A humanização que se almeja é exatamente aquela qualidade de vida da pessoa, graças à qual possa se encontrar numa relação de maior harmonia possível com a natureza material, seu habitat físico, com os seus semelhantes, com a sociedade local e com o todo da humanidade, e com os bens simbólicos, vivenciados em sua intimidade subjetiva e compartilhados com os seus semelhantes, na sua cultura.

O homem histórico-concreto não existe na generalidade

Mas ditas as coisas desta forma corre-se o risco de se cair num discurso abstrato, que configura uma visão teórica genérica, como se tratasse do homem genérico. Risco de uma abordagem de cunho metafísico, idealista e a-histórico, incapaz de dar conta da realidade concreta da existência. Ocorre que o homem histórico, concreto, não existe na generalidade, ainda que ele possa ser abstratamente pensado nessa perspectiva. E a educação não pode aparecer como um processo puramente teórico, uma vez que precisa ser um processo eminentemente prático. Mas a prática só pode acontecer numa realidade histórica e social concreta. Estamos falando do homem necessariamente latino-americano, o homem na sua circunstância histórico-social.

Daí o sentido fundamental da Educação, do conhecimento, da filosofia e da filosofia da educação na América Latina.

Partindo da constatação de que a prática da Filosofia da Educação, no contexto latino-americano, ainda continua ocorrendo sob a marca de uma colonialidade simultaneamente política e epistêmica, o ensaio defende a exigência do exercício, por parte dos praticantes deste campo de conhecimento, da tomada de consciência dessa condição, de seu questionamento crítico e do investimento na sua superação, de modo a assegurar respaldo filosófico sólido e autêntico para uma educação intercultural efetivamente emancipadora. Para tanto, assume a argumentação de que o fim do colonialismo jurídico-administrativo das sociedades colonizadas, em geral, e das sociedades latino-americanas, em particular, não representou o fim da colonialidade, pois o modo do existir humano nessas sociedades continua pautado na lógica eurocêntrica, o que configura a permanência de uma condição de colonialidade não só do poder, mas também do ser e do saber. A colonização foi também epistêmica, sendo-nos imposta uma forma de conhecer, de sentir e de agir que não leva em conta a especificidade de nossa experiência. Ela não se deu apenas mediante imposições político-econômicas, mas também mediante o desconhecimento, a desqualificação e o silenciamento, quando não da destruição das vozes nativas. Ocorreu que os europeus, ao conquistarem a América Latina, no século XVI, trouxeram, junto com suas ferramentas técnicas, suas armas, suas leis e suas línguas, também uma matriz cultural de pensamento. Ao conduzirem seus modos de existir no novo território, não levaram em conta as formas de pensar e de sentir das populações nativas da região, desqualificando-as, impondo sua substituição pelas referências culturais de que eram portadores. Conceitos e valores das culturas locais foram descartados, em nome dos conceitos e valores vinculados à cultura europeia. As vozes locais foram silenciadas. No processo da conquista, ao lado dos inúmeros e violentos genocídios, os colonizadores cometeram também um amplo epistemicídio. O projeto colonialista implicava assim a tentativa de instauração de uma realidade monocultural, todas as expressões do saber e do sentir devendo se dar sob esse paradigma considerado universal, ao qual todos os colonizados deveriam se integrar, abandonando ou camuflando suas próprias referências culturais. Na conquista dos territórios americanos, foram impostos aos nativos não só um domínio político e econômico, mas também uma matriz cultural, não mediante uma proposta de troca mas mediante a destruição e a substituição das matrizes locais. A visão de fundo foi a de os conquistadores detinham uma expressão cultural, de alcance e valor universais, sendo, portanto, a única que deveria prevalecer, cabendo aos nativos adotá-la para ressignificar e conduzir suas existências. Tratava-se de uma perspectiva totalmente monoculturalista, que era imposta numa realidade social intensa e extensamente multicultural, composta que era pela presença de múltiplas comunidades humanas,

cada uma com sua cultura própria. Toda a educação que fora então oferecida à população teve como principal função fazer a imposição dessa cultura única.

Daí ficar claro o que aconteceu com a configuração do conhecimento, em geral, e do pensamento filosófico, em particular, ao longo dos 500 anos de colonização. Mesmo quando se empenha em conhecer as peculiaridades regionais, a expressão do pensamento se dá pela aplicação dos conceitos e valores integrantes da logosfera europeia. Foi o que ocorreu igualmente com o pensamento filosófico-educacional entre nós que tem se configurado assumindo os cânones epistemológicos e linguísticos da tradição filosófica eurocêntrica, desde suas alegadas origens clássicas na Grécia até as formulações teóricas contemporâneas. Sem dúvida, a prática atual da filosofia da educação, teorizada pelos pensadores e pressuposta pelos educadores latino-americanos, tem se desenvolvido intimamente vinculada a essa tradição filosófica ocidental, que é tomada não como uma tradição particular da logosfera greco-latina euroocidental, mas como o modo universal de conhecer, de pensar e de sentir, modo esse apresentado como sustentação da própria legitimidade, unicidade e hegemonia.

No entanto, nesta virada de século e de milênio, começou a emergir em nosso contexto uma tomada de consciência dessa condição, alienada e alienante, de colonialidade de nossos modos de ser e de saber, tendo se desencadeado uma crítica e propostas para sua superação. Reconhece-se então a multiplicidade de culturas no tempo/espço latino-americano, marcada pela presença de alteridades, impondo-se o respeito a todas mediante uma prática intercultural no relacionamento entre essas diversas identidades. E passa-se a cobrar espaço cultural explícito para a razão nativa, pelo resgate das expressões até então silenciadas, questionando-se a hegemonia dos paradigmas filosóficos euro-norte-americanos. Começa a ganhar vulto a proposta de uma virada onto-axio-epistemológica na configuração teórica e prática da Filosofia, em geral, e da Filosofia, da Educação, em particular, de modo a se alcançar uma compreensão mais autêntica da cultura e da educação latino-americanas. Considera-se que sem esse reequacionamento, torna-se inviável a implementação, na práxis histórica do continente, de uma educação efetivamente emancipadora.

Mas podemos nos dar conta dessa nossa condição existencial graças à capacidade de simbolização do real que nos é facultada pelo exercício da subjetividade, diferencial qualificado de nosso modo ser existencial. Falamos então do conhecimento, como forma específica de nos viabilizar a apreensão/constituição do sentido do real. Pelo conhecimento, realizamos uma hermenêutica de todas os dados de nossa experiência, na qual destacamos a própria existência humana. Trata-se de vivência tão original quanto surpreendente, mediante a qual nos revelamos capazes de estabelecer relações com o real não apenas de uma maneira transitiva mas especificamente de maneira intencionalizante, ou seja, o real se manifesta para nós também mediante significações subjetivadas.

Podemos então atribuir sentidos a essas manifestações, superando sua aparição puramente mecânica, objetivada.

Todo ao longo de sua história, as sociedades humanas que se distribuíram no espaço geográfico do planeta, graças a essa sua ferramenta especial, disponibilizada pela sua própria condição natural, exerceram sua subjetividade, praticando conhecimento, em decorrência do qual construíram suas culturas. E no bojo delas, desenvolveram as diversas modalidades desse exercício, destacando-se, entre elas, por sua sistematicidade o conhecimento científico e o conhecimento filosófico. E mediante esses conhecimentos, buscaram se esclarecer sobre o sentido de todas as coisas, em geral, e da existência humana, em particular, sob todos os seus aspectos.

E entre esses aspectos, a educação sempre ocupou lugar relevante, na medida em que, graças à prática educativa, a própria existência humana se encontra interpelada. Assim, as ciências e a filosofia da educação se propõem a fazer uma hermenêutica da condição humana, sob o ângulo da educação. Buscam então explicitar o sentido da educação no contexto do sentido abrangente da existência humana. Essas duas modalidades de conhecimento, - o científico e o filosófico - se empenham então a desenvolver suas respectivas tarefas nesse processo, utilizando, cada uma delas, suas ferramentas específicas.

Da perspectiva de uma abordagem teórica geral da Filosofia da Educação, tem-se que o sentido a ser atribuído ao processo educacional é aquele da realização de um projeto antropológico, ou seja, a finalidade intrínseca da educação é ser processo de humanização, de construção da pessoa, mediante um processo de formação, tem-se em vista a realização de uma prática formativa que equipe os indivíduos para se relacionarem o mais adequadamente com o mundo natural, com o mundo social e com o mundo cultural, alcançando assim o máximo de sua humanidade, mediante uma modalidade de prática que possa direcionar o agir dos educandos para essa tríplice finalidade. A humanização que se almeja é exatamente aquela qualidade de vida da pessoa, graças à qual possa se encontrar numa relação de maior harmonia possível com a natureza material, seu habitat físico, com os seus semelhantes, com a sociedade local e com o todo da humanidade, e com os bens simbólicos, vivenciados em sua intimidade subjetiva e compartilhados com os seus semelhantes, na sua cultura.

Mas ditas as coisas desta forma corre-se o risco de se cair num discurso abstrato, que configura uma visão teórica genérica, como se tratasse do homem genérico. Risco de uma abordagem de cunho metafísico, idealista e a-histórico, incapaz de dar conta da realidade concreta da existência. Ocorre que o homem histórico, concreto, não existe na generalidade, ainda que ele possa ser abstratamente pensado nessa perspectiva. E a educação não pode aparecer como um processo puramente teórico, uma vez que precisa ser um processo eminentemente prático. Mas a prática só pode acontecer numa realidade histórica e social concreta.

5. CONCLUINDO...

Todas essas atividades precisam ser pensadas e praticadas sob uma chave decolonial, configurando-se como modalidade de etno-conhecimento e de interculturalidade, únicos caminhos viáveis para a compreensão da educação como mediadora efetiva da implementação de um projeto antropológico emancipador.

Quanto a sua finalidade – Emancipação:

Dadas as condições existenciais impostas pela colonização, o ser humano latino-americano se encontra em situação de dura opressão. Impõe-se sua libertação para que possa alcançar sua plena humanidade. Daí que o entendimento e a prática do conhecimento filosófico nas sociedades que passaram por processos de colonização, implicam necessariamente um compromisso com uma proposta de libertação, entendida como emancipação humana.

Quanto ao seu fundamento – Etno-conhecimento:

Por etnofilosofia deve-se entender a prática do conhecimento que leva em conta, em sua gênese e desenvolvimento, o seu enraizamento, sua imanência numa dada realidade histórica sócio-cultural, assumindo-se como manifestação de uma cultura com sua configuração singular, posicionando-se contra a hegemonia impositiva de uma pretensa abordagem epistêmica universal. Não se trata de uma perspectiva etnocêntrica, mas de uma vinculação à imanência existencial dos sujeitos cognoscentes. O conhecimento nasce da experiência original de cada comunidade em seu contexto histórico. Implica a denúncia do eurocentrismo e sua superação.

Quanto à relação de comunicação e troca com os outros - Interculturalidade:

Compromisso da teoria e da prática com um pensar e um agir que reconheçam a consistência, a autonomia e a validade de todas as expressões culturais com presença efetiva na realidade histórica, admitindo-se que podem entrar em relação entre si, num processo de profícuo intercâmbio, sem impor, umas às outras, qualquer ideia, prática ou norma heterônomas que não sejam decorrência de decisão negociada entre iguais. A Filosofia não pode se isolar na sua ilha geográfica ou cultural. É preciso que ela se situe numa perspectiva intercultural, distinta tanto da perspectiva monocultural como daquela puramente policultural. Trata-se então de praticar um universalismo crítico, segundo o qual cada cultura é vista e avaliada em sua qualidade específica e em função da contribuição que pode dar para a construção de uma cultura universal. Cada cultura particular consolida sua identidade na medida mesma em que pode contribuir para o aprimoramento da cultura universal a ser construída

ANAIS
1º Simpósio Educação e Epistemologia:
Multiplicidade Epistêmica da Educação
5 a 7 de dezembro de 2022

historicamente, pois esta não é ainda dada, portanto, na medida em que participa da implementação de um projeto antropológico de construção do humano, esta sim uma tarefa universal, pois se trata do delineamento de caminhos de condução do destino de toda a humanidade.

Quando nos propomos análise **dos desafios da razão**, não fazemos outra coisa senão nos propor de forma corajosa às demandas do nosso tempo.

Eixo 1 - Novas Perspectivas em Epistemologia e Educação

Busca apresentar e discutir os novos paradigmas epistemológicos e suas propostas para a construção do conhecimento no campo educacional, em uma perspectiva mais geral.

A saúde escolar nas conferências internacionais e nacionais da educação e de saúde

Edson Manoel dos Santos¹
Rosemary Roggero²

RESUMO

O cuidado com a saúde como uma responsabilidade de diversos setores, inclusive da educação, e não apenas dos campos específicos das ciências da saúde, é apresentado por organismos internacionais, como estratégia imprescindível para o pleno cuidado com a prevenção e a promoção à saúde das pessoas. A educação e o ambiente escolar são historicamente vistos como importantes espaços para as ações promovidas por profissionais e serviços de saúde coletiva (SANTOS; ADINOLFI, 2021). O cuidado com a saúde no ambiente escolar, pode ser identificado na Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Tailândia 1990, ao recomendar a ampliação dos serviços de educação básica e capacitação em habilidades necessárias aos estudantes, avaliando a eficácia dos programas em função de mudanças de comportamento e impactos na saúde, emprego e produtividade da sociedade (JOMTIEN, 1990). Em 2000 no Senegal, o Fórum Mundial de Educação, trouxe importante referência à implantação de programas e ações educacionais para o combate a pandemia de HIV/AIDS e a deficiência em saúde (UNESCO, 2001). Em 2015 na Coreia do Sul, o Fórum Mundial de Educação não apresentou nenhuma referência para o cuidado à saúde que pode ser realizado nos serviços de educação (UNESCO, 2015). Nas Conferências Internacionais de Promoção à Saúde, de maneira explícita ou não, o ambiente escolar está presente nas Cartas e orientações finais, como observado na Declaração de Alma-Ata – URSS 1978 afirmando a saúde como um direito fundamental necessitando de ações de todos os setores da sociedade (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2002). Em 1986, a Carta de Ottawa – Canadá, cita a educação como um recurso fundamental para a saúde, intenção reafirmada em 1988 na Declaração de Adelaide – Austrália, onde as instituições educacionais precisam responder às necessidades da nova saúde pública, reorientando currículos para melhorar as habilidades em capacitação, mediação e defesa da saúde (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2002). Em 1991, na Suécia a Declaração de Sundsvall reconhece que a solução dos grandes problemas de saúde está além do sistema de saúde e que as ações devem envolver, setores como educação, entre outros. Isso é reafirmado na Declaração de Santafé de Bogotá – Colômbia em 1992 (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2002). Na Declaração de Jacarta – Indonésia 1997, Declaração do México em 2000 (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2002), Declaração de Bangkok – Tailândia 2005 (BANGKOK, 2005) e Declaração de Helsinque – Finlândia 2013 (AKERMAN, 2013), é reafirmado a colaboração de toda a sociedade, inclusive da educação no cuidado com a saúde. Ao se observar as declarações resultantes das conferências internacionais sobre educação e sobre promoção à saúde, verifica-se que a saúde escolar está presente de maneira mais contundente nas conferências de saúde como importante espaço para a promoção e prevenção à saúde, enquanto que, nas conferências de educação, a saúde escolar não se faz presente, mesmo as suas práticas sejam realizadas no

¹ Doutorando em Educação – Programa de Doutorado em Educação da Universidade Nove de Julho – PPGE/UNINOVE. E-mail: bioedsonm@uni9.edu.br.

² Doutora em Educação – Professora do Programa de Doutorado em Educação da Universidade Nove de Julho – PPGE/UNINOVE. E-mail: rosemmaryr@uni9.pro.br.

ambiente escolar, o que sugere a necessidade de estudos sobre saúde escolar realizados sob o ponto de vista dos serviços e profissionais de educação.

Introdução

A educação e o ambiente escolar são historicamente vistos como importantes espaços para as ações promovidas pelos profissionais e serviços de saúde, seja em tempos históricos em que o paradigma predominante era higienista e até eugenista, em alguns momentos, ou nos atuais paradigmas da saúde coletiva com foco na promoção e prevenção à saúde dos estudantes (SANTOS; ADINOLFI, 2021).

O cuidado com a saúde como uma responsabilidade de diversos setores da sociedade e não apenas dos campos específicos das ciências da saúde, é apresentado por organismos internacionais como a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS), a Organização Mundial da Saúde (OMS), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), por exemplo, como estratégia imprescindível para o pleno cuidado com a prevenção e a promoção à saúde das pessoas. Minimizar os efeitos das mudanças climáticas, oferecer condições dignas de moradia, trabalho, emprego, lazer, saneamento básico e educação, são algumas das muitas formas de proporcionar cuidado com a saúde das comunidades.

A educação, através da saúde escolar é uma destas múltiplas possibilidades de se promover a saúde dos estudantes e em consequência de toda uma sociedade, e as conferências internacionais e nacionais de educação e de saúde, são importantes espaços de discussão para direcionar, entre outras, as ações de saúde escolar, inclusive o Programa Saúde na Escola (PSE), principal política brasileira de saúde escolar.

As conferências internacionais de educação e de saúde

O cuidado com a saúde realizado no ambiente educacional, pode ser identificado na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, fruto da Conferência de Jomtien, Tailândia realizada em 1990, indicando que cada país considerasse a ampliação dos serviços de educação básica e capacitação em outras habilidades essenciais necessárias aos jovens e adultos, avaliando a eficácia dos programas em função de mudanças de comportamento e impactos na saúde, emprego e produtividade da sociedade. Nesta Conferência, a saúde é lembrada como um

dos setores importantes em uma abordagem multisetorial de desenvolvimento da educação básica (JOMTIEN, 1990).

Passados 10 anos, o Fórum Mundial de Educação – Educação Para Todos – realizado em Dakar, Senegal, no ano 2000, trouxe uma importante referência à implantação de programas e ações educacionais para o combate a pandemia de HIV/AIDS e a deficiência em saúde. No que se refere ao HIV/AIDS, os programas para o controle e a redução do vírus, devem fazer o máximo uso do potencial da educação, inclusive adaptações curriculares, como estratégia para prevenção e mudança de comportamentos (UNESCO, 2001).

No Fórum do Dakar, foi lançada o modelo FRESH (Focando Recursos com Eficácia na Saúde Escolar) desenvolvido por UNESCO, UNICEF, OMS e o Grupo Banco Mundial (GBM), como ponto de partida para o desenvolvimento de um programa efetivo de saúde escolar, higiene e nutrição, que resultasse em uma escola mais amigável para as crianças e que promovesse saúde (EBENEZER; NANNYNONJO, 2012; WBG, 2012).

No modelo FRESH, mesmo as escolas com maiores dificuldades financeiras, deve disponibilizar aos seus estudantes e comunidade, quatro componentes principais:

1. Políticas escolares relacionadas com a saúde que, por exemplo, não excluam estudantes grávidas, que encorajem estilos de vida saudáveis incluindo não fumar, e que ajudem a manter o sistema educativo na frente de combate a AIDS;
2. Provisão de água limpa e saneamento básico adequados que proporcionem um ambiente de aprendizagem saudável, que estimulem comportamentos higiênicos e permitam privacidade no sentido de promover a participação das estudantes adolescentes na educação;
3. Educação sobre saúde, higiene e nutrição, com base nas competências existentes, que se centre no desenvolvimento dos conhecimentos, atitudes, valores e preparação para a vida, necessários ao estabelecimento de práticas de higiene duradouras e à redução da vulnerabilidade à AIDS por parte dos jovens e dos professores;
4. Serviços de saúde e nutrição baseados nas escolas, que sejam simples, seguros e familiares, e que abordem problemas comuns e reconhecidos como importantes pelas comunidades, incluindo a disponibilização de aconselhamento para o combate à AIDS (WBG, 2004, p. 4).

A implementação do modelo FRESH apresentado no Fórum do Dakar, implicava na realização de parcerias intersetoriais, especialmente entre os serviços de saúde e da educação

do território, parcerias com toda a comunidade escolar, além de envolver ativamente os estudantes das escolas inseridas no programa (WBG, 2004).

Após as referências a importância da educação no cuidado com a saúde presentes nas Declarações de Jomtien e especialmente, de Dakar, em 2015, na Declaração de Incheon, resultado do Fórum Mundial de Educação, realizado na Coreia do Sul, que teve como tema: Educação 2030 – rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos – não apresenta nenhuma referência para o cuidado à saúde que pode ser proporcionado e/ou realizado nos serviços de educação (UNESCO, 2015), um silenciamento quando comparado com as Conferências anteriores.

Diferentemente das Conferências de Educação, as Conferências de Promoção à Saúde datam, ao menos, desde 1978 com a Declaração de Alma-Ata, fruto da Conferência Internacional Sobre Cuidados Primários de Saúde, realizada na então União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, desde então, diversas conferências foram realizadas buscando discutir a importância da promoção à saúde para o cuidado da população, especialmente no compartilhamento da responsabilidade do cuidado com a saúde, buscando “tirar” a responsabilidade exclusiva do setor saúde e compartilhar com toda a sociedade. Neste sentido, pode se observar que o envolvimento do setor educação e dos espaços escolares, em alguns casos são citados de maneira explícita, e em outros, de forma implícita, no que se refere ao cuidado com a saúde, como observado no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 Referência à saúde escolar nas Conferências Internacionais de Promoção à Saúde

Conferência	Ano	Educação como parceira/estratégia nas ações de promoção à saúde
Conferência Internacional Sobre Cuidados Primários de Saúde – Declaração de Alma-Ata – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas	1978	A Declaração de Alma-Ata reafirmou enfaticamente que a saúde é um direito humano fundamental, e que a consecução do mais alto nível possível de saúde era a mais importante meta social mundial, cuja realização necessitava a ação de muitos outros setores sociais e econômicos, além do setor saúde.
Primeira Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde – Carta de Ottawa – Canadá	1986	Com a intenção de atingir a Saúde para Todos no ano 2000, a Carta de Ottawa, cita a educação como um recurso fundamental para a saúde. A política de promoção da saúde requer a identificação e a remoção de obstáculos para a adoção de políticas públicas saudáveis nos setores que não estão diretamente ligados à saúde. Neste sentido, é essencial capacitar as pessoas para aprender durante toda a vida, preparando-as para as diversas fases da existência, o que inclui o enfrentamento das doenças crônicas e causas externas. Tarefa que deve ser realizada nas escolas, nos lares, nos locais de trabalho e em outros espaços comunitários. As ações devem ser realizadas por intermédio de organizações educacionais, profissionais, comerciais e voluntárias, e pelas instituições governamentais.
Segunda Conferência Internacional Sobre Promoção da Saúde – Declaração de Adelaide – Austrália	1988	As instituições educacionais precisam responder às necessidades emergentes da nova saúde pública, reorientando os currículos existentes, no sentido de melhorar as habilidades em capacitação, mediação e defesa da saúde pública.
Terceira Conferência Internacional de Promoção da Saúde – Declaração de Sundsvall – Suécia	1991	A Conferência reconhece que a solução dos grandes problemas de saúde está além de um sistema de saúde tradicional. [...]. As ações devem envolver, predominantemente, setores como educação, transporte, habilitação, desenvolvimento urbano, produção industrial e agricultura; devem ter diferentes dimensões (física, social, espiritual, econômica e política) [...].

		<p>A Conferência identificou quatro estratégias fundamentais para a ação em saúde pública, dentre elas: Capacitar comunidade e indivíduos a ganhar maior controle sobre sua saúde e ambiente, através da educação e maior participação nos processos de tomada de decisão.</p> <p>A Conferência reconhece, ainda, que a educação é um direito humano básico e um elemento-chave para realizar as mudanças políticas, econômicas e sociais necessárias para tornar a saúde possível para todos.</p>
Conferência Internacional de Promoção da Saúde – Declaração de Santafé de Bogotá – Colômbia	1992	<p>Esta Conferência tratou da promoção da saúde na América Latina e afirmou a busca pela criação de condições que garantam o bem-estar geral como propósito fundamental do desenvolvimento, assumindo a relação mútua entre saúde e desenvolvimento, para isso é necessário fortalecer a capacidade convocatória do setor saúde para mobilizar recursos para a produção social da saúde, estabelecendo responsabilidades de ação nos diferentes setores sociais e seus efeitos sobre a saúde.</p>
Quarta Conferência Internacional de Promoção da Saúde – Declaração de Jacarta – Indonésia	1997	<p>Esta Conferência estabeleceu como prioridades para a promoção da saúde no século XXI a necessidade de promover a responsabilidade social para com a saúde e aumentar a capacidade comunitária e dar direito de voz ao indivíduo, recomendando o aumento da sensibilização sobre as mudanças dos determinantes da saúde. Para isso é necessário o apoio à criação de atividades de colaboração e de redes com todos os setores da sociedade para o desenvolvimento sanitário.</p>
Quinta Conferência Internacional Sobre Promoção da Saúde – Declaração do México	2000	<p>Esta Conferência reconheceu que a promoção da saúde e do desenvolvimento social é um dever e responsabilidade central dos governos, compartilhada por todos os setores da sociedade. Constatou a necessidade urgente de abordar os determinantes sociais, econômicos e ambientais da saúde, sendo preciso fortalecer os mecanismos de colaboração para a promoção da saúde em todos os setores e níveis da sociedade. Assumindo um papel de liderança para assegurar a participação ativa de todos os setores e da sociedade civil na implementação das ações de promoção da saúde.</p>
VI Conferência Global sobre Promoção da Saúde, Declaração de Bangkok – Tailândia	2005	<p>A saúde é influenciada por mudanças sociais, econômicas e demográficas que muitas vezes de maneiras adversas afetam as condições de trabalho, ambientes de aprendizagem, padrões familiares, culturais e o tecido social das comunidades, sendo necessário dar prioridade aos investimentos em saúde, dentro e fora do setor da saúde.</p>

<p>8ª Conferência Internacional de Promoção da Saúde – Declaração de Helsinque sobre Saúde em Todas as Políticas – Finlândia</p>	<p>2013</p>	<p>Abordar as consequências para a saúde não é apenas uma responsabilidade do setor saúde, é uma questão política mais ampla. É uma questão comercial. É uma questão de política externa. Combater isso requer vontade política para envolver todo o governo em saúde. <i>Saúde em Todas as Políticas</i> é uma abordagem para as políticas públicas em todos os setores.</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2002a; BANGKOK, 2005; AKERMAN, 2013 (grifos dos autores).

Observa-se que, desde a Conferência de Alma-Ata, em 1978, a responsabilização pela promoção à saúde, deixa de ser considerada responsabilidade exclusiva do setor saúde e passa a ser compartilhada com outros setores da sociedade, estando a educação entre eles, citada de maneira explícita ou não. Em 1986, a Carta de Ottawa, um importante marco para a promoção à saúde, defende o ambiente educacional como essencial no cuidado com a saúde da população – estratégia reforçada em 1988 pela Declaração de Adelaide que previa a alteração dos currículos escolares para a formação dos estudantes em temas de saúde pública. A Declaração de Sundsvall, de 1991, reconhece, ainda, que a educação é um direito humano básico e um elemento-chave para realizar as mudanças políticas, econômicas e sociais necessárias para tornar a saúde possível para todos.

As conferências internacionais de promoção à saúde que ocorreram após 1991, embora não explicitem o papel da educação no cuidado à saúde, a englobam quando compartilham com todos os setores da sociedade esta responsabilidade.

Além das conferências internacionais, o Plano de Ação sobre Saúde em Todas as Políticas da OPAS e OMS, discutido na 66ª Sessão do Comitê Regional para as Américas, ocorrida em 2014, também destaca a importância de promover e integrar a saúde em todos os setores da sociedade, como agricultura, educação, trabalho, meio ambiente, habitação e transporte, afirmando que a cobertura universal de saúde requer uma abordagem multissetorial (OPAS; OMS, 2014).

Em 2019, a Estratégia e Plano de Ação para a Promoção da Saúde no contexto dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 2019-2030, na 71ª Sessão do Comitê Regional da OMS para as Américas, reforça o papel da escola como um dos principais espaços para fortalecer a saúde, e traz como meta o acesso da população das Américas as Escolas Promotoras de Saúde, proporcionando maior envolvimento da sociedade civil nas questões de saúde (OPAS; OMS, 2019).

Ao se observar as declarações resultantes dos fóruns mundiais de educação e das conferências internacionais sobre promoção à saúde, verifica-se que a educação está presente nas conferências de saúde como importante espaço para a promoção à saúde, especialmente na Carta de Ottawa e nas Declarações de Adelaide e de Sundsvall, enquanto que, a Conferência de Jomtien, ressalta a importância da educação como estratégia de mudança e impacto na saúde das pessoas, o enfrentamento ao HIV/AIDS na Declaração de Dakar e o silenciamento da educação em relação à saúde na Declaração de Incheon.

As conferências nacionais de educação e de saúde

No Brasil, as conferências nacionais de educação e de saúde, são realizadas, desde 1927 e 1941, respectivamente, estando a saúde escolar presente em algumas de suas edições, seja inicialmente por uma abordagem higienista⁴ até os preceitos da saúde coletiva⁵ com o PSE. Nas Conferências Nacionais de Educação (CNE e CONAE) promovidas pelo Ministério da Educação (MEC) para discutir os problemas, desafios e rumos da educação brasileira, a saúde escolar, também se faz presente em meio as propostas de melhoria da educação pública, como pode ser observado no Quadro 2.

⁴ Para Penteadó, Chun e Silva (2005), as ações educativas em saúde, de base higienista no Brasil, são marcadas por perspectivas preconceituosas, hierárquicas, individualistas e autoritárias, de foco cognitivista e comportamental.

⁵ Para Matumoto, Mishima e Pinto (2001), a saúde coletiva se refere a um conjunto de práticas relacionadas à questão da saúde, diante da necessidade de outros saberes, além dos da medicina, para a compreensão do processo saúde-doença e da convivência cotidiana entre diferentes profissionais.

Quadro 2 Saúde escolar nas Conferências Nacionais de Educação

Conferência	Ano	Educação como parceira/estratégia nas ações de promoção à saúde
1º CNE (Realizada pela Associação Brasileira de Educação)	1927	Apresenta uma tese de Belisário Penna que defende a importância capital da educação higiênica e eugênica popular, começada desde a escola primária , a fim de, por esse ensino fundamental, formar a "consciência sanitária nacional" . Impõe-se, portanto, a primazia da educação higiênica e eugênica na escola e no lar, como medida fundamental para a formação de uma mentalidade coletiva equilibrada e de uma consciência sanitária.
1º CNE (Realizada pelo Ministério da Educação e Saúde)	1941	No campo da Assistência escolar, são realizados questionamentos aos estados brasileiros, tais como: “Há no estado serviço de assistência médica e dentária para os escolares? Ou existe simplesmente inspeção médica escolar?” ⁶
Conferência Nacional de Educação Básica	2008	Não há referências à parceria com a saúde no atendimento dos estudantes ou em ações de promoção e prevenção à saúde no ambiente escolar.
1ª CONAE	2010	O Sistema Nacional de Educação deve prover serviços de apoio e orientação aos estudantes com o fortalecimento de políticas intersetoriais de saúde , assistência e outros, para que, de forma articulada, assegurem à comunidade escolar direitos e serviços da rede de proteção.
2ª CONAE	2014	Universalizar o atendimento aos estudantes da rede escolar pública de educação básica por meio de ações articuladas de prevenção, promoção e atenção à saúde. Realizar em parceria com a área da saúde diagnóstico sobre a saúde dos estudantes , de modo a identificar problemas que afetam o processo de ensino e aprendizagem. Estabelecer ações especificamente voltadas para a promoção, prevenção, atenção e atendimento à saúde e integridade física, mental e emocional dos profissionais da educação, como condição para a melhoria da qualidade educacional.
3ª CONAE	2018	Articulação das políticas e ações intersetoriais previstos no Programa Saúde na Escola , dos Ministérios da Saúde e Educação. O Sistema Nacional de Educação deve, pois, articular-se com o SUS , por meio de planejamento e ações intersetoriais, de promoção, e atenção a educação compartilhadas que visam a saúde integral dos estudantes e profissionais da educação. Dentre as ações compartilhadas encontram-se: nutrição, visão, audição, crescimento, dificuldade de aprendizagem e aquelas relacionadas às necessidades especiais e educação sexual.

Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE, 1941; COSTA; SHENA; SCHMIDT, 1997; MEC, 2008, 2010, 2014, 2018 (grifos dos autores).

⁶ Não foram localizadas as respostas dos Estados aos questionamentos do Ministério da Educação e Saúde.

A 1ª CNE realizada em 1927 pela Associação Brasileira de Educação, enfatizava a importância da higiene e da eugenia escolar desde os primeiros anos nas escolas primárias do país (COSTA; SHENA; SCHMIDT, 1997). O mesmo assunto, esteve presente na 1ª CNE realizada pelo então Ministério da Educação e Saúde em 1941, que antes da Conferência, enviou aos estados, prefeitura do Distrito Federal e ao território do Acre um questionário que tratava de temas desde a organização do sistema de ensino, recursos, estrutura, professorado e modalidades de ensino, até a assistência escolar de paradigma higienista que predominava à época (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE, 1941).

A 1ª e 2ª CONAE não fazem referência explícita ao PSE, Programa lançado em 2007 pelos Ministérios da Educação e da Saúde, mas apresentam a importância da educação para o pleno acesso e garantia da saúde, além de propostas com interface direta com os estudantes na promoção à saúde. É na 3ª CONAE, em 2018, que o PSE surge na Conferência, como necessidade de articulação entre as políticas de educação e de saúde, como estratégia de cuidado e promoção à saúde de estudantes e professores.

Além das conferências de educação, a saúde escolar se fez presente ou não, também nas Conferências Nacionais de Saúde (CNS), como observado no Quadro 3 a seguir.

Quadro 3 Saúde escolar nas Conferências Nacionais de Saúde

Conferência Nacional de Saúde	Ano	
		Educação como parceira/estratégia nas ações de promoção à saúde
1ª CNS	1941	Nenhuma referência à saúde escolar ou a higiene escolar.
3ª CNS	1963	
4ª CNS	1967	Necessidade de realização de atividades em escolas para a conscientização quanto aos problemas de saúde.
5ª CNS	1975	Nenhuma referência à saúde escolar ou a higiene escolar.
6ª CNS	1977	
7ª CNS	1980	Apresenta a ideia de que junto ao processo educacional dos estudantes, é necessário abordar noções básicas de saúde como prevenção e promoção à saúde , de maneira que as práticas de cuidado, higiene e prevenção de doenças se estendam a família e a comunidade dos estudantes.
8ª CNS	1986	Nenhuma referência à saúde escolar ou a higiene escolar.
9ª CNS	1992	Implantação de programas de educação em saúde em todas as escolas de 1º e 2º graus , contemplando os aspectos de origem da doença, sua prevenção e primeiros socorros, como uma das propostas de ação para a implementação do SUS.
10ª CNS	1998	Temas de educação em saúde para a cidadania devem estar presentes nos currículos de todos os níveis escolares , com a adequada revisão dos currículos respeitando as particularidades regionais; inclusão de temas de saúde e do funcionamento do SUS na formação dos professores ; Realização de uma Conferência Nacional de Saúde e Educação; Implantação de um Programa de Educação em Saúde em toda a rede de ensino.
11ª CNS	2000	Proposição de processos formativos do SUS para a escola básica.
12ª CNS	2003	Propõe introduzir e implementar como um tema transversal nos currículos escolares e em todos os níveis de formação profissional, a partir de um comprometimento dos órgãos de educação nas três esferas de governo, os conteúdos que auxiliem a compreensão: I. da saúde como um atributo fundamental para o desenvolvimento humano; II. do processo de construção da política pública de saúde no Brasil – organização e funcionamento do SUS;

	<p>III. do papel estratégico da atenção básica à saúde no sistema de saúde, visando principalmente à promoção da saúde, abrangendo a prevenção de doenças e agravos e a proteção e recuperação da saúde;</p> <p>V. dos direitos sexuais, dos cuidados e responsabilidades relativos à vida sexual e da diversidade de orientação sexual;</p> <p>VII. dos riscos relativos ao uso e abuso de drogas.</p> <p>Formular, implementar e articular a implantação de uma política de saúde nas escolas, envolvendo os setores de educação, saúde e outros afins, nas três esferas de governo, para a prevenção e promoção da saúde no ambiente escolar, desenvolvendo uma política de educação popular e saúde nas escolas, transformando-as em “escolas saudáveis e promotoras de saúde”, abordando temas como:</p> <p>I. acidentes e violências;</p> <p>II. educação alimentar e nutricional;</p> <p>III. drogas lícitas e ilícitas;</p> <p>IV. uso racional de medicamentos;</p> <p>V. promoção e prevenção em saúde bucal;</p> <p>VII. direito à saúde;</p> <p>IX. saúde da comunicação (audição, linguagem, fala, voz);</p> <p>X. doenças de veiculação hídrica;</p> <p>XI. prevenção de queimaduras;</p> <p>XII. prevenção de acidentes domésticos;</p> <p>XVIII. educação sexual, prevenção da gravidez precoce;</p> <p>XIX. prevenção de DST, incluindo HIV/AIDS, hepatites virais, anemia falciforme e outras doenças de interesse da saúde pública, tais como as doenças oftalmológicas, auditivas, infecciosas e não-transmissíveis;</p> <p>Garantir a incorporação, nos currículos escolares em todos os níveis de ensino, de conteúdos didáticos que garantam o conhecimento sobre o SUS, a seguridade social, a educação em saúde, alimentação e nutrição, a prevenção de acidentes de trânsito, a sexualidade, o acesso e uso de preservativos e os direitos reprodutivos, a educação ambiental, a saúde individual e coletiva, das populações indígenas, dos grupos étnicos e raciais, as terapias naturais complementares e os demais temas relativos à saúde da população.</p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

13ª CNS	2007	<p>Consolidação da Saúde bucal escolar, campanha da Influenza nas escolas e a inserção do controle social do SUS nos currículos escolares;</p> <p>Obrigatoriedade da carteira de vacinação atualizada na matrícula escolar;</p> <p>Implantar escolas promotoras de saúde e promover debate sobre direito à saúde nas escolas brasileiras, incorporando a temática da educação em saúde nos currículos do ensino de nível médio e fundamental, com o objetivo de promover mudanças nas práticas e nos valores sobre saúde.</p>
14ª CNS	2011	<p>[...] implementar educação em saúde, com temas como cidadania e participação, nas escolas e instituições de ensino, visando à promoção da autonomia e a identificação e formação de lideranças afins com as especificidades do setor Saúde.</p> <p>Instituir, por meio de parceria entre os Ministérios da Educação e da Saúde, nas disciplinas apropriadas, conteúdos curriculares relacionados com as políticas públicas, SUS, cidadania, participação da comunidade, controle social, educação em saúde, entre outros, nos currículos escolares do ensino fundamental e médio e na grade curricular dos cursos de graduação de universidades públicas e privadas.</p>
15ª CNS	2015	<p>Efetivar as ações de educação em saúde na atenção primária, estabelecendo maior intersectorialidade entre a educação e saúde, através de parceria com as redes de ensino, articulando com o Ministério da Educação a implantação, de forma transversal, de disciplina de educação em saúde nas escolas, garantindo o fortalecimento do Programa Saúde na Escola, enfatizando a prevenção do uso abusivo do álcool e outras drogas, bem como gravidez na adolescência.</p> <p>Reformular o material educativo utilizado nas ações do Programa Saúde na Escola, assim como disponibilizá-los em maior quantidade para a população-alvo, de modo a ampliar o acesso a informações sobre o Sistema Único de Saúde.</p>
16ª CNS	2019	<p>Garantir o acesso em todos os serviços de saúde e políticas públicas, em todos os âmbitos e abrangências para os portadores de Transtornos Espectro Autista e pessoas com deficiência, garantindo oferta de recursos humanos especializados e multidisciplinares no PSE, para efetiva promoção de saúde, visando a aplicabilidade da universalidade, equidade e integralidade do SUS.</p> <p>Inserção das Práticas Integrativas e Complementares de Saúde [...] no PSE e articular e fazer o <i>advocacy</i> junto ao MEC e Secretarias de Educação para que os conteúdos sobre saúde pública, promoção da saúde, primeiros socorros e funcionamento do SUS estejam presentes nas bases curriculares do ensino básico ao superior.</p>

Fonte: MINISTÉRIO DA SAÚDE, 1967, 1980, 1992, 1998, 2002b, 2004, 2008, 2012, 2016, 2019 (grifos dos autores).

A 1ª Conferência Nacional de Saúde realizada pelo então Ministério da Educação e Saúde em 1941 não apresentava nenhuma proposta ou qualquer aproximação das ações de saúde com as escolas brasileiras, embora o tema sido amplamente discutido no ano seguinte, em razão da realização do 1º Congresso Nacional de Saúde Escolar (CNSE) em 1942 no estado de São Paulo.

Mesmo o tema estando ausente na 1ª CNS, a saúde escolar representava uma ideologia do Estado Brasileiro no início da década de 1940, como pode ser observado no discurso de encerramento do 1º CNSE proferido pelo então Interventor Federal em São Paulo, Doutor Adhemar Pereira de Barros:

Cumpro, ainda, o grato dever de confessar-vos que, se a adesão dos Estados da República foi, para nós, um estímulo, o alto patrocínio que à nossa ideia dispensou o Governo da União foi por sua vez, uma consagração e um prêmio. [...] Continuam a repercutir em nossos ouvidos, Senhores Congressistas, as palavras que o Senhor Presidente Getúlio Vargas nos dirigiu, em novembro de 39, na sessão inaugural da Conferência de Interventores: “Ao Estado Novo cabe enfrentar, quanto antes, os problemas da educação e do ensino e orientá-los pelos seus postulados, de forma a dar às gerações novas o preparo indispensável para participarem ativamente da grande obra de reconstrução nacional iniciada”. E isso porque os cuidados de que necessitam as gerações novas, no tocante aos problemas da educação e do ensino, abrangem, a um tempo só, a saúde do corpo e a saúde do espírito (SÃO PAULO, 1942, p. 65).

Continuando seu discurso, o Interventor conclui deixando claro que o papel da escola não é “apenas” alfabetizar as crianças:

São em verdades demasiadamente complexo os assuntos que se agrupam sob a designação genérica da “saúde escolar”. A escola teria, com efeito, falhado ao seu objetivo, se cuidasse tão somente de alfabetizar. [...] A visita médica regular e obrigatória tem um importante papel a desempenhar na escola pública. A assistência dentária, idem. Precisamos habituar o cidadão do futuro a combater, desde a infância, os inimigos do bem estar (SÃO PAULO, 1942, p. 65–66).

A 2ª CNS, com o tema “Legislação referente à Higiene e à Segurança do Trabalho”, foi realizada em 1950, entretanto, não foram localizados registros sobre esta Conferência.

Na 3ª CNS, embora haja um destaque para a alta taxa de analfabetismo do país e seu impacto no cuidado com a saúde, não há propostas para ações de saúde em ambiente escolar, tal aproximação surge na 4ª CNS em 1967.

É na 7ª CNS, em 1980 que as áreas de educação e de saúde se aproximam na conferência proferida pelo então Ministro da Educação Eduardo de Mattos Portella. O então Ministro trouxe a ideia de que

[...] no caso da educação da saúde, não apenas temos de convergir as iniciativas como, mais do que uma integração teórica e formal, urge uma participação solidária, objetiva e concreta na participação social do homem brasileiro. Participação solidária que deverá se fazer tanto na etapa de planejamento quanto na fase de execução, acompanhamento e avaliação das

atividades, que no âmbito federal, regional, estadual e municipal e, se estendendo do nível pré-escolar ao pós-graduado (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 1980, p. 32).

A 8ª CNS realizada em 1986, é considerada a mais importante de todas por ser a primeira conferência a ocorrer após o término da Ditadura Militar e também a primeira CNS a ter participação popular, inclusive com etapas regionais e estaduais antes da conferência nacional. Foi na 8ª CNS que se consolidou e fortaleceu o movimento por um Sistema Único de Saúde, que se concretizou dois anos depois com a Constituição Federal de 1988.

A 10ª CNS em 1998 apresentou uma aproximação maior com a educação, sugerindo a inclusão direta de temas de saúde e o funcionamento do SUS em todas as séries do hoje equivalente ao ensino fundamental e médio, sugerindo inclusive a alteração dos currículos escolares e a inclusão dos temas na formação dos professores. Observa-se, nesta Conferência, o fortalecimento da Educação em Saúde, seja na educação básica, seja para os próprios serviços de saúde, profissionais e comunidade. Mesmo com um olhar muito direcionado para ações educativas em escolas, sugerindo inclusive a mudança em currículos e a inclusão do tema na formação dos professores, a 10ª CNS não considerou o envolvimento do MEC ou das secretarias estaduais e municipais de educação na implementação destas propostas.

Na 12ª CNS realizada em 2003 estão as possíveis bases de criação do PSE, ao serem propostas a aproximação de temas de saúde com o currículo escolar em todos os níveis de ensino e com o envolvimento do Ministério e Secretarias de Educação de todos os entes federados (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2004).

Pouco antes da publicação do decreto de criação do PSE, a 13ª CNS reforça os conceitos presentes na criação do Programa ao propor a implantação de escolas promotoras de saúde (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2008). Entretanto, a 14ª CNS, a primeira após a publicação do decreto de criação do PSE, não traz nenhuma referência explícita ao Programa, o que só vai ocorrer na 15ª CNS em 2015.

Considerações finais

A presença da saúde escolar ou da higiene escolar, paradigma de saúde presente nas primeiras décadas do século XX, se fez mais presente nas conferências de saúde, do que nas conferências de educação, sejam elas internacionais ou nacionais. Embora a saúde escolar possa ser um tema mais próximo do setor saúde e executado por profissionais de saúde, vale lembrar que as ações de saúde escolar são executadas dentro do ambiente escolar, ambiente de especialidade e especificidades do profissional de educação, com o público do serviço de educação.

A ausência da discussão em profundidade sobre a saúde escolar nas conferências de educação, deixa este campo que deveria ser de parceria mútua, para ser discutido e executado majoritariamente, senão em sua totalidade, pelo setor saúde, restando à educação uma postura passiva diante das ações propostas pelas conferências internacionais ou nacionais de saúde.

Referências Bibliográficas

AKERMAN, M. **8ª Conferência Internacional de Promoção da Saúde: Declaração de Helsinque sobre Saúde em Todas as Políticas**. 2013. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/363107/mod_folder/content/0/HELSINQUE.pdf?forcedownload=1>. Acesso em: 16 set. 2022.

BANGKOK. **The Bangkok Charter for Health Promotion in a Globalized World**. 2005. Disponível em: <https://www.iasaude.pt/attachments/article/66/Carta_de_BangKoK-2005.pdf>. Acesso em: 16 set. 2022.

COSTA, M. J. F. F.; SHENA, D. R.; SCHMIDT, M. A. **I Conferência Nacional de Educação 1927**. Brasília: INEP, 1997.

EBENEZER, R.; NANNYNONJO, H. **SABER - School Health : preliminary assessment of school health policies in the caribbean community**. Washington DC: The World Bank, 2012.

JOMTIEN. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990): Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990**. UNICEF, 1990. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. Acesso em: 16 set. 2022.

MATUMOTO, S.; MISHIMA, S. M.; PINTO, I. C. Saúde Coletiva: um desafio para a enfermagem. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 17, n. 1, p. 233–241, 2001.

MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Conferência Nacional de Educação Básica 2008: documento final**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Conferência Nacional de Educação 2010**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Conferência Nacional de Educação 2014: o PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Conferência Nacional de Educação 2018: Documento Base - Relatório Final**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE. **1ª Conferência Nacional de Educação e 1ª Conferência Nacional de Saúde 1941**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1941.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **4ª Conferência Nacional de Saúde: Recursos Humanos para as Atividades de Saúde**. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde, 1967.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Anais da 7ª Conferência Nacional de Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 1980.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **IX Conferência Nacional de Saúde: municipalização é o caminho**. Brasília: Ministério da Saúde, 1992.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **10ª Conferência Nacional de Saúde 1996**. Brasília: Ministério da Saúde, 1998.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **As Cartas da Promoção da Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2002a.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **11ª Conferência Nacional de Saúde: o Brasil falando como quer ser tratado - 2000**. Brasília: Ministério da Saúde, 2002b.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **12ª Conferência Nacional de Saúde. Conferência Sérgio Arouca: Saúde um direito de todos e um dever do estado. A saúde que temos, o SUS que queremos - 2003**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Relatório Final da 13ª Conferência Nacional de Saúde: Saúde e Qualidade de vida: políticas de estado e desenvolvimento - 2007**. Brasília: Ministério da Saúde, 2008.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Relatório Final da 14ª Conferência Nacional de Saúde: Todos usam o SUS. SUS na Seguridade Social Política Pública, Patrimônio do Povo Brasileiro - 2011**. Brasília: Ministério da Saúde, 2012.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **15ª Conferência Nacional de Saúde 2015: Resolução nº 507, de 16 de março de 2016**. Ministério da Saúde, 2016. Disponível em: <<https://conselho.saude.gov.br/16cns/assets/files/Reso507.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2022.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **16ª Conferência Nacional de Saúde: Democracia e Saúde 2019**. Brasília: Ministério da Saúde, 2019.

OPAS. ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE; OMS. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **53º Conselho Diretor: 66ª Sessão do Comitê da OMS para as Américas**. OPAS. OMS, 2014. Disponível em: <<https://www.paho.org/hq/dmdocuments/2015/CD53-FR-p.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2022.

OPAS. ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE; OMS. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **57º Conselho Diretor: 71ª Sessão do Comitê Regional da OMS para as Américas: Estratégia e plano de ação para a promoção da saúde no contexto dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 2019-2030**. OPAS. OMS, 2019. Disponível em: <<https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/51618/CD57-10-p.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2022.

PENTEADO, R. Z.; CHUN, R. Y. S.; SILVA, R. C. Do Higienismo às ações promotoras de saúde: a trajetória em saúde vocal. **Distúrbios da Comunicação**, v. 17, n. 1, p. 9–17, 2005.

SANTOS, E. M.; ADINOLFI, V. T. S. A saúde escolar do final do século XVIII ao programa saúde na escola, do paradigma do higienismo à saúde colectiva. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 20, n. 3, p. 381–395, 2021.

SÃO PAULO. **Anais do 1º Congresso Nacional de Saúde Escolar 1941**. São Paulo: Departamento de Educação, 1942.

UNESCO. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educação para Todos: o compromisso de Dakar. Texto adotado pelo Fórum Mundial de Educação Dakar, Senegal, 26 a 28 de abril de 2000**. Brasília: UNESCO, CONSED, 2001.

UNESCO. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Fórum Mundial de Educação 2015. Declaração de Incheon: Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**.

UNESCO, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por>. Acesso em: 16 set. 2022.

WBG. WORLD BANK GROUP. **School health: Saude escolar (Portuguese). Public Health at a Glance, HNP notes**. World Bank Group, 2004. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/en/369561468171563227/Saude-escolar>> Acesso em: 18 set. 2022.

WBG. WORLD BANK GROUP. **What matters most for school health and school feeding: a framework paper**. Washington DC: The World Bank, 2012.

A epistemologia da complexidade: uma breve introdução

Elvis Rezende Messias¹
Antônio Joaquim Severino²
Mariana Silva Mancilha³

RESUMO

O trabalho, oriundo de pesquisa bibliográfica, objetiva apresentar uma breve introdução à contribuição da epistemologia da complexidade à investigação científica em nosso contexto. Partimos de uma exposição acerca da crítica direcionada pela epistemologia complexa aos fundamentos da ciência clássica, distinguindo, em seguida, epistemologia simplificadora e epistemologia complexa. Posteriormente, fazemos uma breve problematização da relação da complexidade com o que ela entende por método e metodologia. Apresentamos também os três grandes operadores (ou princípios) do pensamento complexo e, a partir deles, ensaiamos breves acenos quanto à questão da transdisciplinaridade e da educação. Distinguimos ainda racionalidade, racionalismo e racionalização, dada sua importância na compreensão epistemológica da complexidade. Por fim, sintetizamos os elementos imperativos que iluminam o horizonte epistemológico aqui investigado, destacando os seus fundamentais princípios de inteligibilidade, segundo Edgar Morin. Os resultados nos permitem entrever que a epistemologia complexa oferece singular contribuição à história das ciências e dos saberes humanos, na medida em que nos coloca em maior conscientização da multidimensionalidade do real, de muitos dos limites e possibilidades da compreensão e da condição humanas, bem como da percepção de que um conhecimento evidente, claro e distinto, que pretende dissipar todas as dúvidas possíveis, não parece ainda ser muito acessível ao ser humano. Segundo propõe Morin, a epistemologia complexa nos coloca a par dos múltiplos fios que tecem juntos a trama da realidade e apresenta o urgente imperativo de uma ciência com consciência, solicitando-nos uma reforma do pensamento e da educação.

Introdução

A realidade é um fenômeno marcadamente complexo. Não é simples conhecê-la. Para tanto, parece necessário um tipo de conhecimento que opere sintonizado na apreensão dessa complexidade.

Entretanto, nosso arcabouço gnosiológico está realmente apto para esse modo de conhecer? E nossas epistemologias, elas têm dado conta de se aproximarem e de traduzirem complexamente seus

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Nove de Julho, bolsista CAPES. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Especialista em Filosofia pelo Centro Universitário Claretiano e em Doutrina Social da Igreja pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Licenciado em Filosofia pela Universidade do Estado de Minas Gerais e bacharel em Teologia pela Universidade Católica Dom Bosco. Membro do Grupo de pesquisas e estudos em filosofia da educação (GRUPEFE – CNPq, UNINOVE). Docente-pesquisador da Universidade do Estado de Minas Gerais (Unidade de Campanha), atualmente na função de vice-diretor. E-mail: elvismessias.prof@gmail.com

² Bacharel e mestre em Filosofia pela Universidade Católica de Louvain, Bélgica (1963). Doutorou-se na PUC-SP em 1971. Nesta Universidade, atuou como docente, tendo exercido nela também as funções de Diretor do Centro de Educação e de Vice-Reitor Acadêmico. Em 1986, prestou concurso para professor de Filosofia da Educação, na Faculdade de Educação da USP, onde se aposentou como professor titular em 2010. Atualmente é docente e pesquisador do PPGE da Uninove em São Paulo. E-mail: ajsev@uol.com.br
E-mail: elvismessias.prof@gmail.com

³ Licenciada em Pedagogia e especialista em Gestão e Supervisão Escolar pela Faculdade Victor Hugo. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Professora na Rede Básica da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. E-mail: ma_flauta@hotmail.com

objetos de conhecimento? Nossos saberes se interligam o quanto deveriam ou ainda temos grandes dificuldades no exercício de transcender nossos nichos disciplinares?

A questão acerca da melhor maneira de exercer o conhecimento, essa ferramenta humana singular (SEVERINO, 2001), permanece aberta. Todavia, a epistemologia da complexidade, tal como elaborada por Edgar Morin, oferece singular contribuição à história das ciências e dos saberes humanos, na medida em que nos coloca em maior conscientização da multidimensionalidade do real, de muitos dos limites e possibilidades da compreensão e da condição humanas, bem como da percepção de que o conhecimento evidente, claro e distinto, que pretende dissipar todas as dúvidas possíveis, não parece ainda ser algo muito possível ao ser humano.

Segundo propõe Morin, a epistemologia complexa nos coloca a par dos múltiplos fios que tecem juntos a trama da realidade – e é justamente daí que vem o termo complexidade, do latim *complexus*, que significa tecer junto – e apresenta o urgente imperativo de uma ciência com consciência (MORIN, 2021a) e de uma reforma do pensamento e da educação (MORIN, 2021b).

O presente trabalho, oriundo de pesquisa bibliográfica, objetiva apresentar uma breve introdução à contribuição da epistemologia da complexidade para a investigação científica em nosso contexto. Partimos de uma consideração acerca da crítica da epistemologia complexa aos fundamentos da ciência clássica, distinguindo, em seguida, epistemologia simplificadora e epistemologia complexa. Posteriormente, faremos uma breve problematização da relação da complexidade com o que ela entende por método e metodologia. Apresentaremos também os três grandes operadores (ou princípios) do pensamento complexo e, a partir deles, fazemos acenos quanto às questões da transdisciplinaridade e da educação. Por fim, são feitas as considerações finais, sintetizando um pouco daquilo que ilumina o horizonte epistemológico aqui investigado, à luz da teoria da complexidade desenvolvida por Edgar Morin.

Epistemologia da complexidade e sua crítica à ciência clássica

Morin (2021a) explicita que, ao contrário da problemática da racionalidade, da cientificidade e da não-cientificidade dos saberes, a problemática da complexidade permanece marcadamente marginal na ciência, na epistemologia e na filosofia, e que, em geral, somente o pensamento de Gaston Bachelard, a cibernética e a teoria de sistemas procuraram, ainda que em linha pouco trabalhada, explicitar o complexo como marca característica da realidade. Diante disso, afirma o pensador francês que, “como a complexidade só foi tratada marginalmente, ou por autores marginais”, e nesse grupo ele se inclui, “necessariamente ela suscita mal-entendidos fundamentais” (MORIN, 2021a, p. 176), que elenca duplamente:

- o mal-entendido de “conceber a complexidade como receita, como resposta, em vez de considerá-la como desafio e como uma motivação para pensar” (Ibid.);
- o mal-entendido de “confundir a complexidade com a completude” (Ibid.).

Além disso, acrescentamos também um terceiro mal-entendido comum, que é o de conceber a complexidade como o complicado, ou seja, aquilo que é muito difícil ou quase impossível de ser compreendido, vindo daí um esforço para tentar simplificar ao máximo a realidade que foi taxada, então, de complicada.

Ora, o problema não é o simples, mas a simplificação, que geralmente se expressa em redução, disjunção, isolamento de uma parte ou sua limitação a um pequeno campo de visão, de compreensão, de interpretação, excluindo como irreal ou como descartável aquilo que a ferramenta gnosisio-epistêmica humana parece não poder alcançar. Explica Morin (2021a) que

[...] a ambição da complexidade é prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento. De fato, a aspiração à complexidade tende para o conhecimento multidimensional. Ela não quer dar todas as informações sobre um fenômeno estudado, mas respeitar suas diversas dimensões [...] ao aspirar a multidimensionalidade, o pensamento complexo comporta em seu interior um princípio de incompletude e de incerteza. (MORIN, 2021a, p. 176-177).

Sabemos o quanto imperou uma modalidade de ciência (cartesiano-positivista) formalista e quantitativa na modernidade. O desejo de superar contradições e confusões trouxe exigências metodológicas rigorosas, na perspectiva de compreender com segurança as leis naturais que regem os fenômenos para poder, conseqüentemente, controlá-las, prever descompassos, prover soluções antecipadamente.

Na epistemologia da complexidade, isso não é propriamente o centro do problema do conhecimento ou o erro do pensamento hoje. Segundo explicita Morin (2021a, p. 188-189), o erro “não é, de forma alguma, o de colocar entre parênteses o que não é quantificável e formalizável. O erro é terminar acreditando que aquilo que não é quantificável e formalizável não existe ou só é a escória do real”. E sugere, na seqüência, que “é preciso encontrar o caminho de um pensamento multidimensional que [...] integre e desenvolva formalização e quantificação, mas não se restrinja a isso” (Ibid., 189).

Dito de outro modo, o que está em jogo é compreender que muitas complexidades estão contidas na formação do tecido complexo do real. Para Morin (Ibid.), essa epistemologia complexa explicita que tudo “se entrecruza, tudo se entrelaça para formar a unidade da complexidade; porém, a unidade do *complexus* não destrói a variedade e a diversidade das complexidades que o teceram”.

Ainda que num primeiro momento esse *encontro de complexidades* pareça uma espécie de “nevoeiro, como confusão, como incerteza, como incompressibilidade algorítmica, incompreensão lógica e irreduzibilidade” (Ibid.), ou seja, como obstáculo e desafio quase intransponíveis, o autor entende que, na medida em que ocorre o avanço epistemológico, as contradições deixam de aparecer como realidades que devemos pura e simplesmente enfrentar para destruí-las. Ou seja, elas também se apresentam como realidades com as quais podemos aprender a conviver e que nos colocam em contato com as “indecibilidades inerentes à lógica” (Ibid.), compreendendo que aquilo que ela não dá conta de abarcar não é necessariamente irreal. É daí que Morin (Ibid.) explica que “a complexidade parece ser negativa ou regressiva já que é a reintrodução da incerteza num conhecimento que havia partido triunfalmente à conquista da certeza absoluta”.

Epistemologia da simplificação e epistemologia da complexidade

Edgar Morin tem insistido que a complexidade do todo, ao mesmo tempo em que interliga tudo, também é permeada de paradoxos, inacabamentos, incertezas e dialógicas. A epistemologia é imbricada na antropologia e vice-versa, e estas, inevitavelmente, estão intimamente dependentes das entradas biofísica e psico-sócio-cultural do ser humano (MORIN, 2012).

Diante disso, o nosso grande problema é cair num paradigma de simplificação da realidade e operar epistemologicamente de modo simplificado, ou seja, não complexo. É aí que se encontra o grande problema epistemológico denunciado por Morin: temos sido demasiadamente movidos por uma antro-epistemologia disjuntiva e redutora. E ambas – disjunção e redução – impossibilitam a concepção do múltiplo no uno e do uno no múltiplo: na disjunção, porque ela separa o que não deve ser separado; na redução, porque ela limita o complexo a um pequeno substrato.

Qual saída sugere, então, Edgar Morin? Uma *nova solda epistemológica*, que está na perspectiva da religação dos saberes e da reforma do pensamento. É isso que, grosso modo, perpassa todas as obras de Morin e a arquitetura da epistemologia da complexidade. Não que sínteses e certas simplificações ou reduções fenomenológicas não possam ser feitas no trabalho epistemológico. O que não se deve fazer é absolutizá-las ou transformá-las em dogmas.

Nesse sentido, é preciso ver a epistemologia complexa “como princípio do pensamento *que considera o mundo*, e não como princípio revelador da essência do mundo” (Ibid., p. 104-105, *itálicos nossos*).

Epistemologia complexa e método

Somos, então, colocados diante de uma questão inevitável: não tem a complexidade, então, uma metodologia? Ela opera a ermo? Teria aplicação aceitável para o avanço do conhecimento

humano? Morin (2015, p. 192) explica que “a complexidade não tem metodologia, mas pode ter seu método”, acrescentando imediatamente que o que ele chama “de método é um *memento*, um ‘lembrete’”.

Em seu *O método 3: conhecimento do conhecimento*, Morin (2015) explica o seguinte:

As metodologias são guias *a priori* que programam as pesquisas, enquanto que o método derivado do nosso percurso será uma ajuda à estratégia geral (a qual compreenderá utilmente certos segmentos programados, isto é, ‘metodologias’, mas comportará necessariamente descoberta e inovação). O objetivo do método, aqui, é ajudar a pensar por si mesmo para responder ao desafio da complexidade dos problemas. (MORIN, 2015, p. 36).

Isso posto, pode-se entender que o método complexo pressupõe uma “epistemologia aberta” e profundamente crítica e que supere uma “epistemologia policialesca” (MORIN, 2015, p. 46). E Morin complementa explicando que, na perspectiva da complexidade aberta,

A epistemologia não é pontifical nem judiciária; ela é o lugar ao mesmo tempo da incerteza e da dialógica. De fato, todas as incertezas que consideramos relevantes devem ser confrontadas, corrigir umas às outras, entredialogar sem que, no entanto, se imagine possível tapar com esparadrapo ideológico a última brecha. (Ibid., p. 46).

Morin (2021a) mesmo afirma:

O método da complexidade pede para pensarmos os conceitos, sem nunca dá-los por concluídos, para quebrarmos as esferas fechadas, para restabelecermos as articulações entre o que foi separado, para tentarmos compreender a multidimensionalidade, para pensarmos na singularidade com a localidade, com a temporalidade, para nunca esquecermos as totalidades integradoras. É a concentração na direção do saber total e, ao mesmo tempo, é a consciência antagonista e, como disse Adorno, “a totalidade é não-verdade”. A totalidade é, ao mesmo tempo, verdade e não-verdade, e a complexidade é isso: a junção de conceitos que lutam entre si. (MORIN, 2021a, p. 192).

O método continua sendo “caminho”, mas, na perspectiva complexa, ele é caminho não acabado, ele é caminho a caminhar, a ser desbravado na saída da simplificação. “Originalmente, a palavra método significava caminhada. É preciso agora aceitar caminhar sem um caminho, fazer o caminho enquanto se caminha. É o que dizia Machado: *Caminante no hay camino, se hace camino al andar.*” (MORIN, 2016, p. 36).

Morin propõe, assim, uma alternativa plausível para a ciência contemporânea, tendo em vista uma luta consciente contra a “fragmentação disciplinar” e o “espedaçamento teórico” (MORIN, 2015, p. 48-49). E isso armaria devidamente a educação para um urgente combate de lucidez (MORIN, 2011).

Os operadores da epistemologia da complexidade

Quais são, então, os grandes operadores (ou princípios) que sustentam a epistemologia da complexidade?

O primeiro deles que aqui destacamos é o *princípio dialógico*. Morin (2015, p. 74) denominou de dialógica o princípio que “nos permite manter a dualidade no seio da unidade”, associando “dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos”. Note-se que ela não é a mesma coisa que dialética, pois, segundo explica Morin, “em Hegel, as contradições encontram uma solução, superam-se e suprimem-se numa unidade superior”, ao passo que “na dialógica, os antagonismos persistem e são constitutivos das entidades ou dos fenômenos complexos” (MORIN, 2012, p. 301).

O segundo princípio é o *recursivo* ou da *recursão organizacional*. Explica Morin (2015, p. 74) que “um processo recursivo é um processo em que os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores do que os produz”. Isso significa que as coisas incidem umas sobre as outras, ou seja, não se isolam absolutamente, como é o caso da própria relação epistemológica entre o sujeito conhecedor e o objeto do seu conhecimento. Rompe-se, desse modo, com a linearidade da noção de causa e efeito.

E o terceiro princípio, por fim, é o *hologramático*. Em *Introdução ao pensamento complexo*, nosso autor explica que “num holograma físico, o menor ponto da imagem do holograma contém a quase totalidade da informação do objeto representado.” (MORIN, 2015, p. 74). Isso implica que o todo está na parte, a parte está no todo e que a parte é, de algum modo, um todo.

Complexidade, transdisciplinaridade e acenos à questão educacional

Tais princípios, como se pode notar, marcam-se por uma latente crítica à linearidade, bem como à simplificação, à redução e à disjunção e nos encaminham, então, para uma compreensão transdisciplinar da realidade. E essa segue sendo uma indispensável sugestão à questão educacional. Tal como destaca Petraglia (2013, p. 23), “a complexidade surgiu para questionar a fragmentação e o esfacelamento do conhecimento [...] incorpora a solidariedade e, coloca, lado a lado, no mesmo patamar hierárquico, razão e subjetividade”.

O encaminhamento disso para uma epistemologia complexa da pesquisa em educação, por exemplo, se dá por meio de uma solidariedade transdisciplinar, destaca a autora (Ibid.). Isso impõe a necessidade de “rompimento com pensamentos únicos, ideias preconcebidas ou reducionistas”, promovendo uma educação marcadamente libertadora. Isso porque pode favorecer um olhar sempre mais sensibilizado, complexo, questionador e crítico da realidade cotidiana, possibilitando uma força para sua transformação, “ao passo que concepções revestidas de pensamentos lineares e fragmentados valorizam o consenso de uma pedagogia que, visando a harmonia e a unidade, acaba por estimular a domesticação e a acomodação” (Ibid.).

Ora, a transdisciplinaridade perspectiva a conexão de conhecimentos diferentes e, sobretudo, o trânsito entre, através e para além das disciplinas (RODRIGUES, 2006). Assim pensada, pode-se

compreender que a transdisciplinaridade rearticula disciplinas isoladas não por um capricho epistêmico que quer ouvir vozes diferentes e destoantes sobre um mesmo objeto, mas porque a realidade mesma é complexa e solicita ser compreendida de modo abrangente. Isso significa que a complementaridade dos olhares disciplinares sobre um dado fenômeno é uma exigência irrenunciável para a própria compreensão fenomênica. É uma *conditio sine qua non* para uma epistemologia que objetive um conhecimento polifocal, multidimensional, interarticulado e integrado da realidade cognoscível e um mais consciente conhecimento do conhecimento.

A transdisciplinaridade é uma consciência epistêmica antes mesmo de se fazer um método. Ela amplia espaço para transcendermos o universo fechado e/ou limitado da ciência e para o reconhecimento da legitimidade de cada uma das variadas formas de conhecer que a humanidade elaborou até aqui. Considera-se, por consequência, a irrenunciável interpenetração que há entre as múltiplas formas de conhecimento, trazendo essa compreensão para a vivência educacional.

Mais diretamente, então, a epistemologia da complexidade oferece para a educação um elenco de sugestões, tendo em vista uma vivência formativa que:

- não silencie vozes outras em seu espaço e fazer;
- não seja monocultural e monológica;
- seja dialogal e dialógica;
- seja intercultural;
- seja poli-transdisciplinar e vivencie um novo espírito científico;
- não seja reducionista e disjuntiva;
- compreenda a condição humana;
- compreenda a compreensão humana;
- assuma as artes, as literaturas e os muitos saberes subalternizados como legítimas fontes de produção de conhecimento;
- seja crítica ao euro-ocidentalocentrismo;
- seja aberta ao complexo;
- se oponha ao etnocentrismo e ao fechamento à nossa própria perspectiva e episteme;
- ecologize os saberes para um conhecimento pertinente;
- também historicize os saberes;
- lute incansavelmente contra a barbárie da opressão, percebendo-a inclusive em si mesma;
- não naturalize uma certa “luta de classes” entre docentes e discentes;
- se esforce para compreender outras compreensões.

Temos, enfim, o chamamento para uma educação que não seja reduzida à mera instrução, mas que se faça caminho de uma complexa humanização, respeitando todas formas de vida e de poder-ser um ser humano.

Considerações finais

À vista do exposto impõe-se à nossa racionalidade, tão costumeiramente envolta a fechamentos e ao desejo de injetar ordem e controle em todas as coisas, que se desenvolva em complexidade. Isso implica que a razão complexa deve (MORIN, 2015):

- reconhecer os limites da lógica clássica dedutiva-identitária e seus axiomas, englobando-os e superando-os simultaneamente;
- acolher a ambiguidade, a incerteza e a contradição;
- saber que a racionalização irracional pode se expressar em forma de suposta “coerência interna”, que é um modo de “enquadrar” o real no ideal;
- e abandonar “qualquer esperança não apenas de terminar uma descrição lógico-racional do real, mas também e sobretudo de *basear a razão somente na lógica dedutivo-identitária*” (Ibid., p. 306).

Está em jogo, então, na epistemologia da complexidade, a necessidade de uma constante abertura de mentalidade, de reforma do pensamento, de busca de ampliação da consciência, de investigação da condição humana e de compreensão da própria compreensão humana, de conhecimento do conhecimento, em busca de uma consciência cada vez maior de nossos erros e ilusões (MORIN, 2011).

É a necessidade mesma de se formar uma *cabeça bem-feita* ao invés de uma *cabeça bem-cheia* (MORIN, 2021b) – parafraseando Montaigne (2002). É a urgência de religação dos saberes e do reconhecimento da interligação de tudo que existe, tal como uma trama complexa.

Assim, diante de uma ciência que, por muito tempo, nos educou para que nos reconhecêssemos chamados a “dissipar a aparente complexidade dos fenômenos, a fim de revelar a ordem a que eles obedecem” (MORIN, 2015, p. 5), a epistemologia complexa nos convida a uma educação que não se reduza a um conhecimento fragmentador e hiperespecializado da realidade. Ela reconhece o grande avanço que as muitas disciplinas produziram ao longo dos séculos, mas não pode admitir a tão pouca ligação que se estabelece entre elas, e desafia-nos a (re)descobrir a interligação de tudo, a conviver com as incertezas, ampliando constantemente a consciência para a teia complexa

dos fenômenos. Está em jogo, enfim, implementar um novo contexto epistêmico à educação, em vista da perene humanização do ser humano.

Referências

MONTAIGNE, Michel de. **Os ensaios**: v. I. Tradução de Rosemary C. Abílio. São Paulo: Martins Fontes: 2002.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina E. F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2011.

MORIN, Edgar. **O método 5: humanidade da humanidade**. Tradução de Juremir Machado da Silva. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. **O método 1: a natureza da natureza**. Tradução de Ilana Heineberg. Porto Alegre: Sulina, 2016.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 20. ed. rev. e amp. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Araripe Sampaio Doria. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021a.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 26. ed. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021b.

PETRAGLIA, Izabel. **Pensamento complexo e educação**. São Paulo: Livraria da Física, 2013. (Coleção contextos da ciência)

RODRIGUES, Maria Lúcia. Metodologia multidimensional e Ciências Humanas: um ensaio a partir do pensamento de Edgar Morin. *In*: RODRIGUES, Maria Lúcia; LIMENA, Maria Margarida M. (Orgs.). **Metodologias multidimensionais em Ciências Humanas**. Brasília: Liberlivro, 2006. (Série Pesquisa)

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho D'Água, 2001.

Evasão escolar em uma unidade de ensino médio e técnico: as ETECs em um novo significado.

Felipe de Souza Tarábola¹
Jeferson Nedelciu²

RESUMO

A evasão escolar é uma problemática vivenciada há muito em nossa sociedade. Caracterizada por variadas formas e recheada de situações peculiares que, quando estudadas por métodos quantitativos deixam passar informações preciosas em uma análise minuciosa e quando analisadas por pesquisas qualitativas não conseguem expressar uma realidade determinada dentro de um contexto macrossocial, a evasão é sem dúvidas um dos fenômenos mais complexos de estudar na área da educação. Dentro desta problemática, o ensino técnico se faz presente e expressa um envolvimento muito grande com os impactos ocasionados pela evasão em diversas outras esferas, tais como a econômica e a social, além disso obviamente impacta negativamente na vida de muitas pessoas. Como fonte de discussão, é possível identificar que ao longo dos anos e graças ao processo evolutivo que estamos sempre envolvidos em nossa sociedade: os jovens não são mais o público que esteve presente no contexto do ensino técnico em seu auge (década de 70 e 80), contudo muitos dos docentes que atuam em Etecs, bem como das estruturas da escola ainda guardam sinais desta época. Se na ocasião, o jovem filho de operário tinha no ensino técnico sua única chance de conseguir uma profissionalização, seus interesses mudaram. O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CPS) com suas Etecs, se envolve semestralmente com cerca de 230 mil jovens em 223 municípios do Estado de São Paulo, público este extremamente diversificado. Entendendo tais mudanças, olhando para os números desta instituição, vemos que existe um número alto de evasão escolar e estudos mais detalhados podem contribuir com o que está levando à este fato. Nesta pesquisa optamos por desenvolver um diálogo sobre a evasão escolar considerando diversas vertentes e as principais hipóteses que circulam este fenômeno. Entre as principais temos a proximidade do ensino técnico com o mercado de trabalho, proximidade que por muitas vezes pode se identificar como o empresariado atuando em construções da realidade do cotidiano escolar e a mudança nos significados das Etecs por meio da própria interação com um público que pensa de forma diferente daquilo que está sendo planejado para eles. A pesquisa contou com um recorte histórico entre 2016 e 2021, e ouviu 27 jovens do município de Tatuí/SP com idade entre 15 e 17 anos que nesse período passaram por situações como a pandemia da Covid-19, a reforma do ensino médio (promulgada pela Lei nº 13.415/2017) e estavam paralelamente matriculados em um curso técnico na Etec Sales Gomes e no ensino médio em qualquer outra instituição de ensino.

Palavras-chaves: Ensino técnico; evasão escolar; reforma

1. INTRODUÇÃO

Através do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), por meio de suas Escolas Técnicas Estaduais (Etecs), a educação técnica se faz presente na vida de milhares de

¹ Doutor em Sociologia da Educação pela Faculdade de Educação (USP), Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCar - Universidade Federal de São Carlos (*Campus* Sorocaba). E-mail: fst@usp.br

² Mestrando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (*Campus* Sorocaba), Diretor Acadêmico da Faculdade de Tecnologia de Tatuí. E-mail: jeferson.nedelciu@fatec.sp.gov.br

pessoas, e uma série de discussões sobre ela são tratadas ao longo de muito tempo dentro da educação. Para mensurar sua importância, a autarquia do Governo do Estado de São Paulo se envolve com cerca de 230 mil estudantes matriculados nesse universo semestralmente.

Devida sua importância para nossa sociedade, a evasão escolar desta modalidade de ensino também se torna extremamente importante de se analisar. A reforma do ensino médio inicialmente instaurada pela Medida Provisória nº 746 de 2016 e promulgada pela Lei nº 13.415/2017, bem como a pandemia da Covid-19 - e todo o impacto ocasionado no sistema educacional em decorrência da adoção de medidas de biossegurança e isolamento social - trouxeram à tona novas discussões sobre os rumos da educação.

Ao analisar o ensino técnico, especificamente dentro das Etecs, é possível encontrar diferentes cenários que merecem atenção. A Escola Técnica Sales Gomes, uma das unidades de ensino administradas pelo Centro Paula Souza pode servir de cenário interessante e importante para tal análise, pois ela mantém uma estrutura que atende cerca de 1.500 alunos e oferece cursos da modalidade técnica e o ensino técnico integrado ao médio (ETIM), possuindo em sua constituição um público em sua grande maioria jovem, com faixa etária entre 15 e 25 anos.

Adentrando ao contexto em que o CEETEPS está inserido, a autarquia está vinculada à Secretaria de Ciência e Tecnologia e responde pela oferta de diversas modalidades de ensino que envolvem o ensino médio no país (NovoTec – Novo Ensino Médio Integrado ao Técnico, MTec – Novo Ensino Médio Integrado ao Técnico com oferta de 20% com ensino híbrido, ETIM – Ensino Técnico Integrado ao Médio com carga horária integral, entre outros). Sendo que todas as modalidades seguem as diretrizes da autarquia, que é uma oferta de ensino voltado a formação de mão obra técnica especializada para o mercado de trabalho.

Nesse contexto diversos autores já discutiram os reflexos sociais que são gerados quando se tem uma educação voltada ao mercado de trabalho, Christian Laval de princípio na obra “A escola não é uma empresa” traz pontos relevantes sobre o que se gera quando uma escola atua na ótica do mercado e traz em seu cotidiano a busca pela formação do indivíduo através da profissionalização; para o autor isso só existe quando temos uma educação criada para atender as necessidades do setor econômico (LAVAL, 2004). Nora Krawczyk possui trabalhos que também são relevantes para essa discussão, sendo perceptível em seus estudos que a escola interessa ao mercado de trabalho pois nela é visualizada a formação de sua ‘futura mão de obra’ (KRAWCZYK, 2011 e 2014).

O Brasil enfrenta um problema crônico de evasão escolar que atinge todos os níveis de ensino e essa problemática não é diferente no ensino técnico. Em seu cotidiano, inclusive, podemos encontrar alguns cursos com níveis alarmantes de evasão e tal fato constitui um grave problema para nosso país, pois além de o ensino técnico ser, para muitos ao longo da história, a possibilidade máxima de se

atingir uma profissionalização, o que poderia ser dito daquele que acaba por desistir desse ensino? Permeado por tal questionamento, instigado pelos trabalhos de Dubet (2001, 2004 e 2006) e Martucelli e Araújo (2015) no que se refere ao que seria uma escola justa e como o sistema educacional pode reproduzir ou até ampliar desigualdades sociais, busco por meio desta pesquisa entender mais sobre a evasão escolar no cotidiano das Etecs e contribuir para que estudos se ampliem sobre tais unidades.

Para a melhor interpretação possível sobre a evasão escolar do ensino técnico, nesta pesquisa foi realizada a discussão sobre os fatores pessoais e sociais que levam um estudante a evadir da escola, listando as possíveis intervenções nesse processo, principalmente quanto às influências mercadológicas e a meritocracia. Nesta pesquisa também estará presente discussões e análises sobre as questões raciais, de sexualidade e gênero, pois não é possível dissociar tais fatores quando se analisa o mercado de trabalho e toda estrutura social que estamos inseridos.

No começo dessa pesquisa, me remeto a Norbert Elias, cujo pensamento indica que para compreensão de partes individuais, primeiro se deve começar analisando as estruturas e depois:

(...) é necessário desistir de pensar em termos de substâncias isoladas únicas e começar a pensar em termos de relações e funções. E nosso pensamento só fica plenamente instrumentado para compreender nossa experiência social depois de fazermos essa troca (ELIAS, 1994a, p. 25).

Parafraseando essa definição, a socióloga Ana Paula Corti (2015, p. 35) afirma que uma “[...] ação social não é apenas imprevisível por parte do agente [...] ela se constrói a partir de um conjunto de interdependências humanas não intencionais”. Assim, temos que o indivíduo parte de um conjunto de pessoas que existiam antes dele para um que ele mesmo ajudará a construir (ELIAS, 1994a). Portanto é fundamental entendermos a estrutura do ensino técnico e da unidade de ensino em questão, o perfil desse jovem e a interação entre eles, não se abstendo de questões sociais diretamente ligadas a esse processo de interação, tais como gênero e raça e de outras instituições sociais, como a própria família, entre outras.

Ana Paula Corti (2015), apresentando seus métodos de pesquisa, destaca o quão importante é ter como ponto de partida a estrutura do todo e dali partindo para o entendimento do indivíduo e da sociedade, bem como no processo tentar superar os modelos estatísticos que na grande maioria são impostos para alguns fenômenos, principalmente da evasão escolar. Em outro momento, Zaia Brandão (2008) discute sobre a importância da comunicação entre os dados macrossociais e os microssociais, reforçando a necessidade de entrelaçar os dados, em conseguir alinhar o método *quantitativo* ao método *qualitativo*, nessa perspectiva a autora define tal ação como um jogo de escalas. E concordo com a Patrícia Hills Collins quando afirma que:

(...) os dados micro-situacionais têm prioridade conceitual. Isto não quer dizer que os macro-dados nada signifiquem; mas, estatísticas globais e dados de *surveys* não oferecem um retrato acurado da realidade social, a não ser quando interpretados no contexto de seu enraizamento microsituacional (COLLINS, 2000, p.16).

Portanto, esse projeto deverá se estruturar buscando romper com o processo de análise dos alunos do ensino técnico apenas por dados estatísticos. Mantendo-os obviamente para fins de contextualização e embasamento da pesquisa, mas interligando os resultados aos dados obtidos por meio de aplicação de questionário semifechado, que terá variedade entre perguntas fechados e abertas, cujas definições trabalharei no capítulo de metodologia desta pesquisa; com isso, busco aproximar a fala do jovem que vivenciou questões como o ensino técnico profissionalizante, a tentativa de integração entre escola e mercado de trabalho, as possíveis mudanças dentro desse universo enquanto a reforma do ensino médio estava ocorrendo, entre outras questões que serão levantadas.

Norbert Elias (1994^a, p. 25) indica que em uma pesquisa devemos “[...] começar pela estrutura do todo para se compreender a forma das partes individuais [...] para compreendê-los, é necessário desistir de pensar em termos de relações e funções”. Ainda, Elias nos apresenta que devemos partir da estrutura, mas também “[...] ir além dos modelos estatísticos, superar algumas dicotomias clássicas, tais como a de indivíduo e de sociedade” (CORTI, 2015, p. 34), isso implica em abrir um leque de opções e saber que o fenômeno da evasão escolar é complexo, inclusive entender que “[...] as estruturas sociais não são racionais, no sentido de serem fruto da ação intencionalmente planejada de um ou mais indivíduos, nem irracionais no sentido de incompreensíveis. Elas são históricas” (CORTI, 2015, p. 35)

Portanto, este estudo buscará discutir o fenômeno da evasão escolar no ensino técnico, discutindo sobre a ação das Etecs no processo de ensino, sua proposta curricular, o projeto pedagógico e os fenômenos que podem estar interligados, direta ou indiretamente, com essa situação, como o preconceito de gênero e raça, a influência do empresariado na educação, os conflitos entre gerações e assim por diante. E quando levanto essa série de problemas me remeto a Gabriel Cohn (1979) em seu trabalho sobre “Crítica e resignação”, que destaca que a ciência vem da articulação entre problemas e não entre coisas; e reforçando minha ideia trago Ana Paula Corti (2015) quando ela dialoga que estruturas devem ser compreendidas historicamente e analisadas em um determinado contexto. Desta forma, estudar evasão escolar em Etecs é olhar para as unidades de ensino técnico, compreendê-las internamente e na situação em que ela está inserida, bem como aos alunos envolvidos e todo contexto em que ele vive, para assim conseguir compreender melhor o fenômeno.

2. OBJETIVOS

O objetivo geral desta pesquisa é compreender as mudanças no significado das Etecs mediante aos novos cenários que surgem em nossa sociedade. Mudanças tais que podem ser traduzidas como grandes responsáveis pela evasão escolar que hoje é identificada na instituição.

Os objetivos específicos desta pesquisa são:

- estudar os possíveis conflitos que surgem entre os jovens e a estrutura de ensino proposta pela Etec;
- identificar os motivos que trazem insatisfações ao longo do curso, atrelando-os às práticas pedagógicas e educativas, assim como as exigências do mercado de trabalho;
- discutir sobre as práticas de ensino dentro do contexto do capitalismo e seus reflexos na vida dos jovens, observando aqui questões como a discriminação nesse processo;

3. JUSTIFICATIVA

Ao analisar o CPS (Centro Paula Souza) me deparo com a unidade de ensino técnico “Etec Sales Gomes”. A instituição está localizada no município de Tatuí/SP e atua diretamente com o ensino técnico desde 1934, portanto é uma escola que possui ao longo de sua trajetória muita história no que diz respeito ao ensino técnico do país. A Etec Sales Gomes foi fundada em 1934, sob o Ato Municipal n.º 32, do então prefeito do município de Tatuí, João Gândara Mendes, nomeando a unidade como “Escola Profissional Mista”, equiparando a unidade com as escolas profissionais do Brasil.

A instalação da unidade teve grande repercussão, inclusive pois São Paulo se reerguia da revolução de 1932 e tinha o desejo de mostrar sua força ao país, usando como um dos fatores o investimento na educação técnico-profissional. Nessa época ocorreram diversas mudanças na sociedade, como a própria promulgação da Constituição de 34, buscando “[...] organizar um regime democrático, que assegure à nação a unidade, a liberdade, a justiça e o bem-estar social e econômico” (BRASIL, 1934); o movimento denominado Escola Nova também agia para a reorganização do nosso sistema de ensino, envolvendo as escolas de ensino superior e as escolas secundárias. Contudo, durante esse período tivemos a incorporação de um Plano Nacional de Educação, que dava as regras para oferta do ensino primário integral, e “[...] sob o domínio de pensamentos conservadores destinou o ensino profissional às classes menos favorecidas, mantendo princípios socialmente discriminadores” (BOCLIN, 2019, p. 407)

Consultando os dados oficiais da instituição, divulgados junto ao seu Plano Plurianual de Gestão 2019-2023, identifico que seu público é na grande maioria jovens entre 16 e 25 anos,

representando cerca de 70% do efetivo total de estudantes da unidade. A pesquisa contou com a participação de 250 alunos e é a mais recente publicada pela escola. Tais informações foram importantes na escolha da unidade como parte do objetivo de estudo, bem como o próprio envolvimento que tenho diretamente com a escola, sendo funcionário desde 2010 e ex-aluno, pois cursei o ensino técnico na instituição entre os anos de 2006 e 2010. Na tabela 1 apresento dados extraídos do banco de dados públicos da instituição, considerando o efetivo de alunos do Centro Paula Souza matriculados entre o 1º semestre de 2016 e o 2º semestre de 2021; nos dados apresentados podemos ver também os índices de trancamento e de desistências. No total, para ter ideia, no período apresentado tivemos 138.818 estudantes que desistiram de prosseguir com o ensino técnico.

Tabela 1. Taxa de Evasão e Trancamentos no Centro Paula Souza: comparativo de 2016 até 2021.

Período	Desistências	Transf. Expedidas	Transf. Recebidas	Trancamentos
2016	25.286	4.466	2.070	6.843
2017	24.533	4.405	2.150	6.916
2018	23.908	3.543	1.701	6.423
2019	24.423	3.906	1.603	6.811
2020	16.470	2.134	1.204	9.968
2021	24.187	10.202	1.896	9.367

Fonte: elaboração própria (dados extraídos do BD Cetec)

4. METODOLOGIA

Começo a descrever sobre o método parafraseando Marx, entendendo que todo começo em qualquer ciência é difícil. Para Marx (1982, *apud* NETO, 2011), o método não é um conjunto de regras formais que se aplicam a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada; o método implica em uma determinada posição do sujeito que pesquisa, que por sua vez extrai suas múltiplas determinações na sua relação com o objeto. Portanto, é necessário entender a necessidade dessa relação direta entre objeto e pesquisados, e mais que isso, para Marx não basta só buscar o conhecimento pelo único interesse do saber, o motivo maior deve ser a busca pela mudança social, a humanização. Transpondo essa ideia para meu projeto de pesquisa, precisamos ir além do simples fato de entender a evasão escolar, é preciso compreender e abrir uma reflexão de como isso pode ser combatido, o que de acordo com a fenomenologia pode estar por trás do que aparentemente se indicam os motivos da evasão escolar, olhar para sua essência.

Quando se dialoga sobre os métodos abordados para uma pesquisa, Heloisa Helena T. de Souza Martins em seu artigo sobre metodologia qualitativa define que “A metodologia é, pois, uma disciplina instrumental a serviço da pesquisa; nela, toda questão técnica implica uma discussão teórica” (MARTINS, 2004, p. 291) e nesse contexto a autora define que as definições metodológicas não dizem respeito à escolha das técnicas, mas sim à maneira de se fazer ciência. Outra ponderação importante é a realizada por Florestan Fernandes no estudo “Fundamentos empíricos da explicação sociológica” de 1959, em que segundo o autor é preciso estabelecer um ponto de interseção entre os métodos técnicos escolhidos para pesquisa e os métodos lógicos, ou seja, a forma como serão abordadas as interpretações dos dados extraídos nas pesquisas e das informações geradas no processo.

Portanto, minha vivência dentro do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza poderá e servirá como fonte de criação de perspectivas para desenvolvimento desta pesquisa, cuja problemática nasceu do contato direto com os jovens identificados neste projeto, esses que por sua vez procuraram a unidade de ensino, apresentaram interesse na formação profissional, na inserção no mercado de trabalho, mas que evadiram. Conhecimento esse também na estrutura de todo o processo, nos programas de apoio aos jovens para ingressar no mercado, tais como o “Programa de Estágios” e o “Aprendiz Paulista”, ambos desenvolvidos pelas Etecs.

5. DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

A pesquisa foi construída sobre a prerrogativa de investigar os motivos que levam o estudante à evasão escolar, embasada em algumas hipóteses que são comumente discutidas no ambiente escolar, sendo uma delas a necessidade de optar entre o mundo escolar e o mundo do trabalho, ou seja, que no momento em que o estudante é conduzido a escolher entre um ou outro, ele pretere a escola e adentra ao trabalho (e nesse momento independe da motivação pela escolha, seja por fins de autonomia, ajuda familiar ou outras questões). Destaco que não levanto tal hipótese como a principal e nem afirmo ser verdade, apenas reitero que identificar o perfil socioeconômico do estudante contribui para se aproximar ou distanciar desta hipótese. Embasado sob a perspectiva anteriormente descrita, ciente da extrema importância que possui o ensino técnico e tecnológico para nosso país e do quanto esse sistema de ensino sofre com a evasão escolar. Considerando que os reflexos dessa evasão prejudicam não só o país como um todo, mas a vida de muitos jovens que contavam com esse ensino como fonte de mudança de vida.

Ao total, na busca pelos evadidos do ensino técnico inicialmente obtive o interesse de 55 participantes que responderam ao termo de consentimento enviado de maneira *on-line*. Após

assinatura de consentimento, o participante da pesquisa recebeu o questionário contendo 80 questões divididas entre as cinco seções apresentadas anteriormente. A pesquisa foi enviada para todos e 27 jovens efetuaram o devido preenchimento, sendo representantes dos cursos técnicos de Desenvolvimento de Sistemas (1), Edificações (1), Eletrotécnica (1), Informática (1), Logística (2), Manutenção Automotiva (1), Mecânica (1), Mecatrônica (4), Meio Ambiente (3), Nutrição e Dietética (1) e Química (4); também a pesquisa contemplou jovens que cursaram na Etec o ensino médio integrado ao técnico, sendo os cursos de: Ensino Técnico de Desenvolvimento de Sistemas Integrado ao Médio (2), Ensino Técnico de Informática Integrado ao Médio (1), Ensino Técnico de Administração Integrado ao Médio (1) e Ensino Técnico de Química Integrado ao Médio (1); por fim, também recebemos a resposta de dois alunos que cursaram apenas o Ensino Médio na Etec (modalidade de ensino hoje já extinta da grade curricular da instituição).

O questionário foi separado em 5 seções distintas, sendo elas: apresentação e dados pessoais; perfil socioeconômico; trajetória escolar; trabalho e escola; perspectiva profissional. Com isso a pretensão foi:

No perfil de apresentação e dados pessoais as questões buscaram identificar se o jovem que efetivamente participou da pesquisa se enquadrava no grupo selecionado para a pesquisa. Para controle inicial da pesquisa, sabendo da importância de tais dados, foi divulgado um Termo de Consentimento para participação da pesquisa; tal termo me guiou para enviar os questionários apenas aos jovens que aceitaram participar da pesquisa. Contudo, como destacado, pensando em evitar o compartilhamento com pessoas fora deste grupo, considerei importante inserir tal seção para não só identificar, mas controlar o andamento da pesquisa.

Na seção perfil socioeconômico o objetivo será conseguir traçar mais precisamente os traços sociais e econômicos dos jovens. Considero que no meio da pesquisa consegui dados importantes para esse entendimento, pois no Plano Plurianual de Gestão da Etec Sales Gomes é possível encontrar alguns dados dentro da seção “Perfil Discente”. Contudo, alguns ainda permanecem ocultos e seria importante, por exemplo, separar a renda familiar da renda exclusiva do estudante e a própria renda durante o curso e após o curso.

No bloco “trajetória escolar” do questionário as questões foram construídas para identificar a vivência do jovem dentro do ambiente escolar. As questões tinham o interesse em saber se o jovem obteve algum tipo de reprovação, se passou por processos conflituosos com qualquer um dos agentes escolares e se a própria motivação mercadológica inserida dentro da educação influenciou o processo de decisão em evadir. Também foram levantadas questões relativas COVID-19 no processo de evasão e a reforma do ensino médio. Em relação a esta reforma, o interesse seria entender se ela causou algum tipo de impacto na desistência do jovem, considerando que o recorte proposto para esse projeto

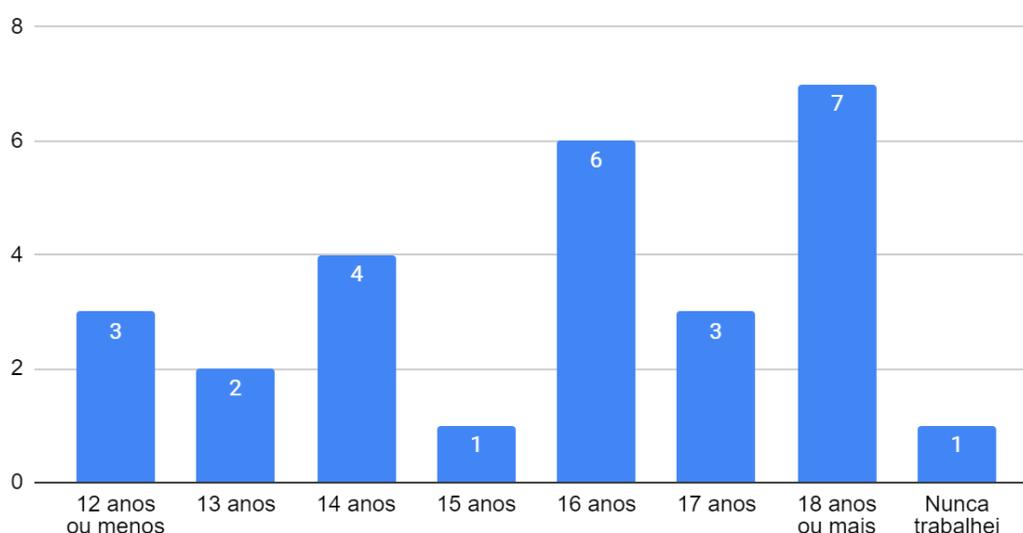
foi de estudantes entre 2016 e 2021, portanto a reforma passou como pauta de discussão e teoricamente influenciou em alguns novos cenários dentro da instituição.

Na seção “trabalho e estudo”, a principal intenção seria identificar a questão de integração entre o jovem estudante e o mercado de trabalho, entendendo como ocorreu essa interação e os prejuízos e/ou benefícios oriundos deste processo. Como discutido anteriormente o mundo do trabalho é uma realidade vivenciada pelos jovens e em grande maioria em nosso país a experiência com o trabalho ocorre muito cedo, ainda enquanto se vive dentro das escolas e nem sempre apresentando também as melhores condições. Contudo, se relaciona que nem sempre o trabalho exerce influência negativa na vida escolar, sendo ele por vezes o motivo inclusive de permanência nos estudos. Portanto busco identificar como esse fator foi abordado pelos jovens da pesquisa.

E por fim a seção “trajetória e perspectivas” foi elaborada tentando identificar, mesmo que basicamente, as motivações que levaram o estudante a escolher o ensino técnico e quais seriam os desejos por conta dessa escolha. Será uma seção complementar ao da escola e trabalho considerando que aqui o pesquisado indicaria os motivos preliminares que o levaram ao ensino técnico e como refletem sobre a decisão de evasão.

A pesquisa proporcionou alguns dados importantes para entendermos melhor o público que configura atualmente as Etecs. No gráfico 1 destaco que entre os entrevistados nessa pesquisa, 26 estudantes tiveram certo tipo de contato com o mundo do trabalho, dividindo-se dos 12 aos 18 anos. Nas questões para identificar esse contato foi questionado qualquer tipo de envolvimento, abordando principalmente se eram práticas formalizadas (CLT) ou informais, bem como se foi via programas de estágio e/ou aprendizagem.

Gráfico 1. Idade dos jovens em seu primeiro contato com o mundo do trabalho



Fonte: elaboração própria

Uma série de autores da educação definem o ensino técnico como a constituição de uma escola do trabalho, cuja perspectiva era que ali se aplicasse uma educação politécnica. Entretanto, o Brasil sofreu uma série de fracassos na evolução de sua educação, principalmente passando pelo período ditatorial, cujo ensino público e principalmente o ensino técnico marginalizou-se da evolução, e as políticas públicas bem como os devidos investimentos para modernização não ocorreram. A qualificação profissional surgiu como promessa de empregabilidade e uma série de programas governamentais foram criados para atuar diretamente nesse cenário de transição do jovem. Destaco o termo utilizado por Sposito e Carrano (2003, p. 71) que passávamos por um “[...] fetiche da capacitação do jovem para um mercado de trabalho de poucas oportunidades”. Tal crítica vem alinhada aos critérios de estabelecimento de competências para o mercado de trabalho trazidas pelo empresariado, cobrando além de conhecimentos técnicos também habilidades cognitivas e comportamentais (TOMASI e CORROCHANO, 2020). Portanto, nesse cenário, exclui-se também qualquer tipo de desigualdade no processo de inserção no mercado de trabalho, cabendo única e exclusivamente ao jovem conseguir tal caminhada.

Ciente da emblemática e importante transição do jovem entre o mundo escolar e o mundo do trabalho, bem como da operacionalidade do ensino técnico voltado a essa integração, na pesquisa levantei se o envolvimento com o mundo do trabalho trouxe ao jovem a motivação para evasão. Conforme gráfico 2 o resultado apontado é que trabalhar não foi motivo de evasão para 14 dos jovens entrevistados, enquanto 11 não trabalharam enquanto estavam no ensino técnico. Tornando assim tal perspectiva inconclusiva.

O trabalho pode ser considerado um dos motivos de evasão de seu curso?

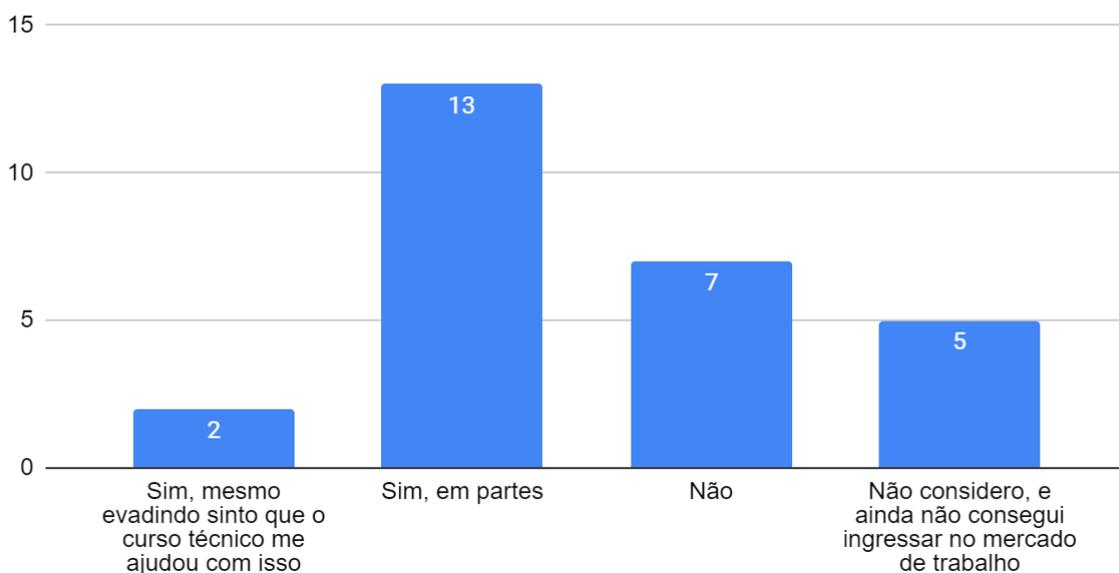


Fonte: elaboração própria

Se ao público analisado o envolvimento com o mundo de trabalho não é uma determinante de evasão, assim como de forma interessante é possível identificar que o estudante do ensino técnico não estava presente no mercado de trabalho (e não era esse seu principal interesse quando estava inserido nesse contexto), logo precisamos olhar para suas perspectivas ao ingressar na Etec. Importante trazer também os estudos de José Machado Pais nesse momento, com uma característica peculiar da geração de jovens portugueses, que mesmo inseridos em outro contexto, podemos trazer similaridades para esta análise. Pais definiu os jovens como a “geração ioiô”; sua ideia era fazer analogia com o brinquedo infantil que representa um vai e vem de escolhas entre o aluno evadir da escola e logo em seguida retornar e fazer isso ao longo de toda sua trajetória escolar (PAIS, 2001). Isto explica um pouco os resultados obtidos ao longo da pesquisa, pois grande parte dos entrevistados evadiram do ensino técnico, mas não abandonaram sua vida escolar.

No gráfico 3, os resultados sobre a perspectiva de que o ensino técnico pode contribuir para inserção no mercado de trabalho o resultado foi que: dois acreditavam que mesmo evadido o ensino técnico pode contribuir para integração ao mercado de trabalho, cinco informaram que o ensino técnico não ajudou e não entraram para o mercado de trabalho, sete não consideraram o ensino técnico como determinante para entrar no mercado de trabalho e 13 acreditam que sim, mas em partes. Portanto, temos que, está um pouco longe a determinação de que estar no ensino técnico é um sinal de certeza quanto a empregabilidade.

Gráfico 3. Perspectiva do jovem quanto a determinante de um curso técnico realizar sua inserção no Mercado de Trabalho



Fonte: elaboração própria

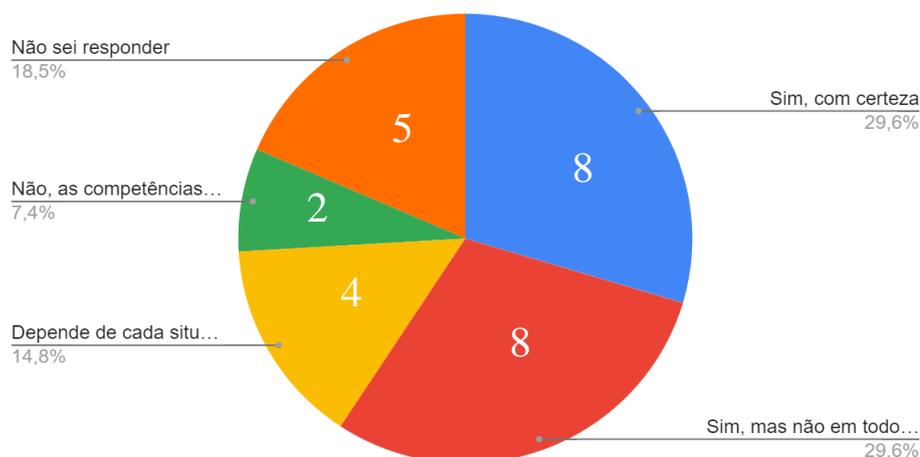
Por fim, levantou-se também na pesquisa as observações dos jovens sobre perspectivas de sexo, gênero e raça (gráfico 4). O que se buscou entender ao longo das perguntas é se os jovens notaram desigualdades no processo, seja de ensino ou de integração ao mercado de trabalho. Além disso, pretendia-se identificar se essas questões estariam acima das competências técnicas, ou seja, se para eles existiria uma pré-disposição do mercado em aceitar homens e brancos e preterir negros e mulheres. Tais afirmações foram construídas sobre hipóteses levantadas em referenciais como de Kabengele Munanga, quando indicou vivenciarmos um “crime perfeito” do racismo no Brasil e reforçado por Silvio Luiz de Almeida, que define o racismo como estrutural, ou seja é uma “[...] manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade” (ALMEIDA, 2019, p. 136)

Seguindo, em minha pesquisa também levantei referenciais sobre a discussão racial no Brasil, como Carlos Hasenbalg (2005) em “Discriminação e desigualdades raciais no Brasil”, cujo trabalho define que o racismo se entrelaça com a estrutura das relações ideológicas capitalistas, bem como as políticas; eis que passa então a ocorrer uma divisão racial (e sexual) de uma maneira articulada e sem necessariamente precisar se buscar identificar elementos subjetivos. Esse cuidado no entendimento das questões raciais é reforçado por Guimarães, descrevendo que:

(...) as desigualdades raciais, além de constatadas, precisam também ser compreendidas, sob o risco de dar-se margem a uma excessiva politização do tema e a uma certa contaminação moral e ideológica, como se estes estudos pudessem ser reduzidos a dados estatísticos a munir o ativismo e as políticas sociais (GUIMARÃES, 2004, p. 28).

Outro ponto de vista, bem forte e que nos instiga, é o que apresenta Soares (2000, p. 24) “[...] se o negro ficar no lugar a ele alocado, sofrerá pouca discriminação. Mas se porventura tentar ocupar um lugar ao sol, sentirá o peso da discriminação sobre seus ombros”.

Gráfico 4. Análise das questões raciais e de gênero sobre as competências Técnicas no Mercado de Trabalho



Fonte: elaboração própria

Os resultados foram que 29,6% dos jovens acreditam que fatores de gênero e raça estão acima de qualquer habilidade técnica apresentada pelos jovens e 29,6% creem que sim, mas não em todos os casos. Os demais acenaram com alternativa “depende de cada situação” (14,8%), que não consideram que tais fatores sobressaem (7,4%) e não souberam responder (18,5%). Fato interessante para essa pesquisa é que no público participante 55,6% eram homens e 59,3% eram brancos; não se buscou predominância desse público, a ideia foi manter equidade e a separação dos dados sem dar preferência para nenhum gênero ou raça, entretanto foi o perfil com maior envolvimento com a pesquisa neste momento.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar ao término deste texto, após investigação preliminar com estes 27 participantes, alunos que evadiram do ensino técnico, jovens que estiveram vivenciando o universo oferecido pelas escolas técnicas (Etecs) ao mesmo tempo que também passaram pelo ensino médio, sendo evadidos do ensino técnico, mas que seguiram com seus estudos no ensino médio é possível ter algumas conclusões, cabe antecipar que neste estudo ainda poderia caber novas perspectivas e até mesmo maior aprofundamento em alguns aspectos abordados até aqui.

De princípio destaco que a evasão escolar é um fenômeno que necessita de múltiplos olhares para sua análise. Estudos quantitativos nos mostram alguns determinados caminhos para entender melhor a evasão escolar, mas se tratando de pessoas é sempre muito importante transpassar essa barreira e lembrar que são indivíduos e o ato de evadir de uma vida escolar é uma situação construída

junto a uma série de fatores, portanto muito complicado de se cravar uma determinante para isso. O problema crônico da evasão escolar foi apresentado e se indica que seus reflexos já estão sendo visualizados em diversos setores. Quando se mostrou a evasão vinda do ensino fundamental e ensino médio, esse fato influencia diretamente o ensino técnico, por entre outras questões, pois a conclusão de ambos são previstas como obrigatórias para que o aluno possa terminar o ensino técnico; além disso, o aluno que está cursando o ensino médio a partir da 2ª série já está habilitado para ingressar em um curso de Etec, mas se por qualquer razão ele evadir, não poderá finalizar seu curso, tornando-se automaticamente um evadido também na Etec. Entretanto esse fato não se fez presente na pesquisa, mas já começa aparecer nas demandas de vestibular para ingresso nas Etecs, que no retorno do ensino presencial teve uma queda muito grande conforme dados que se podem visualizar no sítio eletrônico www.vestibulinhoetec.com.br.

Um dos pontos que é possível destacar com maior força na construção deste trabalho é a mudança da perspectiva do jovem que está presente nas Etecs. Quando se levantou o histórico das escolas técnicas no país foi dito que este sistema de ensino foi construído para os filhos de operários, para a classe social que teria esse curso técnico como a única fonte de conseguir uma profissionalização, portanto esta modalidade de ensino seria o limite ao jovem e nela ele teria seu direcionamento para o mercado de trabalho. Tal perspectiva ainda se faz presente, tendo inclusive o empresariado muito alinhado com as ações desenvolvidas pelo Centro Paula Souza. Contudo, é muito comum hoje em dia encontrar jovens que estão na Etec, mas que não desejam ingressar no mercado de trabalho. Essa resposta foi muito comum ao longo do questionário, configurando situações em que o jovem cursava o ensino médio, o ensino técnico, mas não trabalhava e nem desejava ingressar no mercado de trabalho naquele momento.

Seguindo nessa linha de pensamento, se o jovem está em uma modalidade de ensino cujo objetivo é ensinar para o mercado de trabalho, mas ele não deseja ingressar no mercado de trabalho a chance de ele criar uma insatisfação é grande, pois seus desejos não estão alinhados com o da instituição de ensino. O que se encontra frequentemente em jovens dentro das Etecs hoje é o desejo de seguir com os estudos, utilizar o ensino técnico como fonte de conhecimento e seguir para um ensino superior. Inclusive mesmo não sendo tema esta pesquisa, talvez esse fator motivador esteja relacionado à criação do que hoje denominamos como NovoTec AMS (Articulação Médio-Superior), o programa implantado para trazer ao jovem que busca o ensino técnico integrado ao ensino médio no Centro Paula Souza um passaporte para ser inserido nas Faculdades de Tecnologia (Fatecs) automaticamente após sua conclusão do médio e técnico, seguindo com uma formação tecnológica (nível superior). Essa ação visa manter o estudante focando na formação técnica e tecnológica,

seguindo ainda os direcionamentos mercadológicos, mas satisfazendo mesmo que timidamente esse desejo de seguir com os estudos de nível superior.

Outra frente que se buscou na pesquisa entender mais precisamente foi o contato do estudante com o mundo do trabalho. Muitas discussões constroem sobre a influência do trabalho na evasão escolar: ele é determinante para evasão ou por conta dele o jovem segue na escola? Bem, tal resposta não tenho e pelos levantamentos teóricos realizados não sei se é possível alguém afirmar, pois novamente a evasão escolar é um fenômeno que se pode identificar estatisticamente, mas que é direcionada a um indivíduo, portanto nesta pesquisa identifiquei que o trabalho pode ter ambos resultados. Obviamente que há variações no tipo e na qualidade de inserção no mercado de trabalho; há situações em que o trabalho é decente, quando o jovem tem direitos e dignidade respeitada, uma experiência exploratória, sem sombra de dúvidas haverá uma perda irreparável ao jovem que com isso se envolveu. É possível identificar em minha pesquisa que apesar de muitos jovens durante o ensino técnico apontarem que não estavam trabalhando durante a realização do curso técnico, identificou-se grande presença de participações no mundo do trabalho: desde os 12 anos até os 18 anos quase todos tiveram contato com o mundo do trabalho. Ressalta-se que mas é totalmente ilegal qualquer forma de trabalho abaixo dos 14 anos, o que, infelizmente, ainda é comum encontrar. Entre os 14 e 16 anos vemos jovens já presentes em programas de estágio, mas se trata de uma situação que também merece destaque, pois é uma prática diferente do menor aprendiz.

O estágio não é, e não deveria ser considerado como trabalho. O estágio é um ato educativo supervisionado que proporciona ao estudante uma visão de como é um mundo do trabalho, fazendo daquela vivência uma forma de ampliar seus conhecimentos acerca daquilo que o estudante está aprendendo em seu curso. Contudo, é extremamente comum encontrar uma série de jovens (e adultos) atuando em estágios em substituição a um trabalhador formal, com obrigações cotidianas e tendo ali inclusive uma renda para sustentação familiar, o que desconfigura totalmente o que a lei do estágio construiu. O empregador muitas vezes sabe disso, mas alinha a necessidade do estagiário em ter uma renda com o desejo de conseguir baratear sua mão de obra, e, portanto, torna ali uma prática exploratória do mercado de trabalho. Destaco a diferença do aprendiz ao estagiário, pois na lei do aprendiz, aí sim já existe a determinação legal para práticas profissionais e asseguradas na CLT. Portanto, a presença junto ao mercado de trabalho em condições satisfatórias ao estudante, em alguns casos por conta do esforço excessivo, é tida como fator de evasão escolar, mas também muitos estudantes seguem e finalizam seus cursos por conta do envolvimento com o trabalho.

Dois pontos abordados em paralelo na pesquisa foram a percepção e compreensão do jovem sobre a construção do conhecimento técnico nas Etecs e sua vivência considerando alguns possíveis fatores discriminatórios. Na pesquisa não conseguimos extrair com maior vigor as tendências

discriminatórias existentes no processo de inserção ao mercado de trabalho, talvez pelo perfil que se construiu de jovens não ser exatamente aquele que sente com maior tendência esse fato. Contudo os participantes indicaram que é possível identificar que a desigualdade existe e muitas vezes ultrapassa o conhecimento técnico, ou seja, questões raciais ou de gênero se sobrepõem aos conhecimentos técnicos. O enfrentamento de tal problema na discussão sobre a formação específica ao mercado de trabalho é difícil para as escolas, uma vez que a instituição escolar não conseguiria - ou nesse momento não teria ferramentas - dar garantias ao estudante de que com determinado gênero ou determinada raça/etnia ela conseguiria integrá-lo ao mercado de trabalho, desejo constantemente manifestado como fator pela busca por cursar Etec pelos estudantes.

No que diz respeito à pandemia, obviamente não é possível descartar que foi, e inclusive ainda é, uma situação que levou diversos jovens e adultos à evasão escolar. No contexto das Etecs, principalmente no que se refere aos cursos de maior envolvimento prático em suas aulas e de maior dependência da utilização de laboratórios específicos para o desenvolvimento de suas aulas, a evasão se apresentou muito maior do que aqueles que puderam se adaptar ao contexto do ensino remoto. Essa realidade foi vivenciada por Etecs e Fatecs, tendo inclusive um movimento de interesse pela manutenção do ensino remoto por parte dos estudantes dos cursos de informática e administração, entre os quais, aliás, houve um aumento da evasão quando se retornou o ensino presencial. A realidade da pandemia também trouxe em discussão uma outra questão dentro das realidades das Etecs: antes muito se discutia e apontava as questões estruturais (laboratórios defasados, ausência de equipamentos, problemas prediais e outros) como um dos maiores motivadores de evasão escolar, mas neste momento não entra mais a estrutura física como responsável por evasão, inclusive não teve nenhum apontamento relevante neste trabalho sobre ela.

Quanto à reforma do ensino médio, ao perguntar aos alunos um pouco mais da metade tinha conhecimento sobre ela, mas pouco se observou na realidade das Etecs mudanças efetivas daí decorrentes. Concluindo nesse ponto que não se pode neste momento apontar que se trata de fator de baixa relevância para explicar a evasão escolar nesta pesquisa. Contudo, as reformas em curso podem ser relacionadas, mesmo que indiretamente, a um processo de resignificação das Etecs, o que impacta as demandas dos cursos técnicos, principalmente daqueles ofertados no período vespertino das Etecs. Quanto ao primeiro ponto, a discussão se faz sobre o certame de que as Etecs possuem a formação voltada ao mercado de trabalho, mas as escolas de ensino médio agora possuem essa característica, ambas não conseguem cumprir com o devido rigor tal promessa, ampliando o número de estudantes formados para este fim, mas sem necessariamente conseguir; outro ponto é a implantação do Programa de Ensino Integral, alterando a jornada escolar dessas escolas estaduais - passando a abranger tanto os períodos da manhã, quanto da tarde -, retirando boa parte dos estudantes que faziam

concomitantemente o ensino médio em escolas públicas pela manhã e o técnico no período vespertino. Inclusive, essa atitude vem fazendo as Etecs criarem estratégias para adaptar seus cursos.

Na abordagem sobre o cotidiano escolar, considerando que conflitos pedagógicos e qualquer tipo de violência são fatores que contribuem para a evasão escolar, os resultados obtidos pelos questionários não demonstram relevância do fenômeno, mas um percentual baixo apontou que evadiu da unidade por conta de brigas com colegas ou por ter sofrido algum tipo de desigualdade na unidade. Outrossim, meu contato com alunos forneceu relatos de alunos que vivenciaram tal situação, mas que não emergiram por meio dos dados obtidos na pesquisa, uma vez que a minoria indicou tais fatos como principal motivador de evasão escolar na Etecs.

Assim, pode-se concluir provisoriamente neste momento que não é possível apontar uma causa da evasão nas Etecs com tamanha firmeza, mas que se é possível entender a movimentação que o mercado proporciona e influencia diretamente no cotidiano escolar. Entretanto, cabe maior aprofundamento de tal, pois estamos falando de cerca de 300 mil estudantes em todo estado de São Paulo que recebem o ensino das Etecs, cuja taxa de evasão escolar vem circulando em torno de 20%. A mudança na postura dos jovens das Etecs almejando ingressar no ensino superior e não apenas ser preparado para o mercado de trabalho com conhecimentos técnicos é outra questão que precisa ser levada em consideração.

7. REFERÊNCIAS

BDCETEC, Banco de Dados da CETEC.: **Mapeamento**. Unidade do Ensino Médio e Técnico do Centro Paula Souza. Disponível em: <http://www.cpsctec.com.br/bdcetec/index.php>. Acesso em 05 set 2022

BOCLIN, Roberto. **Justificativa para um novo ensino técnico**. Avaliação (Campinas) 24 (02), jul. 2019. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S1414-40772019000200004>> Acesso em 12 set 2022

BRASIL. **Constituição Federal de 1934**. Diário Oficial da União, de 16 de julho de 1934. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em 12 jun. 2021

COHN, Gabriel. **Crítica e resignação**. Fundamentos da sociologia de Max Weber. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.

COLLINS, Patrícia Hill. **Pensamento feminista negro**. Boitempo, 1ª ed. 2000. Disponível em <https://boitempoeditorial.files.wordpress.com/2019/12/minilivroboitempo_patricia-hill-collins.pdf> acesso em 13 set 2022.

CORROCHANO, Maria Carla; TOMASSI, Livia de. **O Qualificar ao empreender**: políticas de trabalho para jovens no Brasil. Estudos avançados, 34 (99), 2020. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/ea/a/7gJR8dVYp3WdpCy8hPnNMdF/>> Acesso em 13 set 2022

CORTI, Ana Paula. **À deriva**. Um estudo sobre a expansão do ensino médio no estado de São Paulo (1991-2003). Tese Doutorado - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, s.n., 2015

DUBET, François. **As desigualdades multiplicadas**. Tradução Maria do Carmo Duffles Teixeira. Revista Brasileira da Educação, 2001. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/DYTMchb9qK7FQdSNpcZpBnC/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em 03 mai 2022.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** Caderno de pesquisa, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

DUBET, François. **El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad**. Barcelona: Gedisa, 2006

ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1994

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Preconceito de cor e racismo no Brasil**. Revista de Antropologia, v. 47, nº 1. São Paulo, USP, 2004

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2ª edição, Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005. p.121 e 124

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. trad. Mana Luiza M. de Carvalho e Silva, Londrina: Editora Planta, 2004. xxi, 324p.; 22cm

KRAWCZYK, Nora Rut. **Conhecimento crítico e política educacional: um diálogo difícil, mas necessário**. In: KRAWCZYK, N. (Org.). Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014.

KRAWCZYK, Nora Rut. **Reflexões sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje**. Cadernos de pesquisa: Ação educativa, 2011. V.41 n.144, set./dez. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf>>. Acesso em 15 fev. 2021

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. Educação e pesquisa, São Paulo, v. 30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004. Disponível em <<http://old.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07.pdf>> acesso em 12 set 2022

MARTUCCELLI, Danilo; ARAUJO, Kathya. **La escuela y la cuestión del mérito: reflexiones desde la experiencia chilena**. Educ. Pesquisa. São Paulo, v. 41, ñ. Especial, p. 1503-1518, dez. 2015.

MUNANGA, Kabengele. **A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil**. Entrevista de Kabengele Munanga. Estudos avançados 18 (50), 2004

NETO, Alberto Emiliano de Oliveira. **O princípio da não discriminação e sua aplicação às relações de trabalho**. Jus.com.br. São Paulo. 2016. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/8950/o-principio-da-nao-discriminacao-e-sua-aplicacao-as-relacoes-de-trabalho#ixzz3UfsD9mMm>>. Acesso em 13 set 2022.

PAIS, José Machado. **Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro**. Lisboa: Âmbar, 2001

PPG, Plano Plurianual de Gestão. **Plano Plurianual de Gestão 2020 a 2024 da Etec Sales Gomes**. Disponível em <<https://www.etcsalesgomes.com.br/upload/download/1605017743.pdf>>. Acesso em 14 mar 2021.

SOARES, Sergei Suarez Dillon. **O Perfil da Discriminação no Mercado de Trabalho** – Homens Negros, Mulheres Brancas e Mulheres Negras. IPEA, Brasília, 2000.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Juventude e políticas públicas no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov/Dez. 2003, nº 24. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/dH674czshpNpQDsJ8vsJHLh/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 13 set. 2022.

TARÁBOLA, Felipe de Souza. **Mérito relacional?** Tensões e ambiguidades do reconhecimento escolar de jovens universitários egressos de escolas públicas brasileiras na década da diminuição da desigualdade social do início do século XXI. *In Mérito, desigualdades e diferenças: cenários de (in)justiça escolar no Brasil e em Portugal*. Alfenas – MG: Editora Universidade Federal de Alfenas, 2017, p. 69-94.

Possíveis intersecções entre educação e trabalho: um debate contemporâneo

Vanderlei da Silva Mendes¹

RESUMO

Neste artigo procuramos apresentar alguns conceitos sobre educação e sua relação com o trabalho, bem como suas transformações no mundo moderno. Estabelecemos como objetivo possibilitar a discussão de possíveis intersecções entre educação e trabalho a partir de autores que o defendem sob uma perspectiva materialista, histórica e crítica. Destacamos ainda que este se insere no campo dos estudos teóricos, entendido como área fundamental para a construção de conceitos capazes de fornecer subsídios de interpretação de uma realidade social em constante mudança.

Palavras-chave: Educação; Trabalho; História; Essência Humana.

INTRODUÇÃO

Durante o século XX o trabalho passou por grandes transformações, recebendo os contornos e características que percebemos mais explicitamente hoje. Novas formas de trabalho surgiram para modificar sua natureza. Tivemos o surgimento de novas tecnologias, formas inovadoras de produção e novas formas de trabalho.

Pretendemos neste artigo discutir a relação entre educação e o trabalho, bem como suas transformações no mundo moderno. Estabelecemos como objetivo possibilitar a discussão de possíveis intersecções entre educação e trabalho a partir de autores que o defendem sob uma perspectiva histórica e crítica, como por exemplo Karl Marx e Antônio Gramsci.

O texto inicia com uma discussão mais geral sobre os conceitos de educação, suas formas e o trabalho como forma de organização produtiva. Num segundo momento, apresentamos o trabalho como essência humana, relacionando-o com a educação; a partir do novo modo de produção, o trabalho torna-se uma categoria central na organização e desenvolvimento do capitalismo. Num terceiro momento discorremos que, com o advento do capitalismo, as mudanças nas relações entre educação e trabalho, deixam de ser naturais para serem sociais, através do contrato social.

Nesta conjuntura a escola se torna importante para a sociedade burguesa, porque ela aparece como agente ligada ao progresso, a especialização, a preparação para um saber fazer, às necessidades de hábitos civilizados, os quais correspondem à vida em sociedade e à formação do cidadão.

¹ Licenciado em Filosofia PUCPR; Especialista em Cultura e Meios de Comunicação PUCSP; Doutorando em Educação PPGE/UNESC – Bolsista PROSUC/CAPES E-mail: mendes.vanderlei@yahoo.com.br.

Por isso faz-se necessário um olhar mais atento e crítico para que tipo de cidadão se está formando na escola. Segundo Frigotto (2008) a educação tem um papel fundamental para o desenvolvimento do capitalismo, promovendo desigualdades entre as nações e grupos sociais.

A partir disso, poderíamos afirmar que o capitalismo por si só já promove desigualdades; cabe a educação aprofundar ou diminuir tais disparidades.

1. Educação: um fenômeno próprio dos seres humanos

O debate a respeito do que é Educação e da sua finalidade não é recente. Desde a Antiguidade inúmeras reflexões filosóficas fundamentavam e levantavam os mais diversos debates sobre como deveria ser feita a educação e o seu papel para a formação humana. Por exemplo, a educação grega era centrada na formação integral do indivíduo. Quando não existia a escrita, a educação era ministrada pela própria família, conforme a tradição religiosa. A transmissão da cultura grega se dava também, através das inúmeras atividades coletivas (festivais, banquetes, reuniões).

Jaeger (1994) diz que “[...] por mais elevadas que julguemos as realizações artísticas, religiosas e políticas dos povos anteriores, a história daquilo a que podemos com plena consciência chamar de cultura só começa com os gregos”. (p.5).

A Paideia, é a denominação do sistema de educação e de ensino na Grécia Antiga, que busca a formação do homem em suas várias esferas, isto é, uma educação mais antropológica e que considera o homem como ser racional. Essa educação contribui ao homem, uma identidade cultural e histórica.

O Dicionário de Filosofia, de Nicola Abbagnano, apresenta algumas definições para o termo Educação:

Em geral, designa-se com esse termo a transmissão e o aprendizado das técnicas culturais, que são as técnicas de uso, produção e comportamento, mediante as quais um grupo de homens é capaz de satisfazer suas necessidades, proteger-se contra a hostilidade do ambiente físico e biológico e trabalhar em conjunto, de modo mais ou menos ordenado e pacífico. Como o conjunto dessas técnicas se chama cultura, uma sociedade humana não pode sobreviver se sua cultura não é transmitida de geração para geração; as modalidades ou formas de realizar ou garantir essa transmissão chamam-se educação. Esse é o conceito generalizado de Educação, que se tornou indispensável graças à consideração do fenômeno não só nas sociedades chamadas civilizadas, mas também nas sociedades primitivas. As formas de Educação nesses dois tipos de sociedade não apresentam diferenças de desenvolvimento ou grau (como comumente se crê), mas de atitude ou orientação. A sociedade primitiva caracteriza-se pelo fato de que nela a E. visa garantir a imutabilidade das técnicas de que dispõe: por isso tende a atribuir caráter sacro a tais técnicas, o que leva a proibir como sacrílega qualquer inovação ou correção. Uma sociedade civilizada está, acima de tudo, aparelhada para enfrentar situações novas ou em mudança; logo, tende a tornar flexíveis e corrigíveis as técnicas de que dispõe e a confiar à E. a tarefa não só de transmiti-las, mas também de corrigi-las e aperfeiçoá-las. Sem dúvida, essas duas orientações nunca se acham em estado puro: não existem sociedades absolutamente primitivas, que não permitam – ainda que subrepticamente – ou modificações lenta em suas técnicas, assim como não existem sociedades absolutamente civilizadas que permitam a rápida e incessante correção

das técnicas mais delicadas, que não são as técnicas de produção de objetos, mas as que controlam a conduta dos indivíduos e seus comportamentos recíprocos (ABBAGNANO, 2007, p. 305-306).

Observa-se nessa definição clássica o vínculo entre educação e cultura destacados no método de transmissão e aprendizagem, na preocupação do trabalho em conjunto, na realização de uma atividade coletiva e na transmissão de geração para geração.

A partir disso, podem-se, portanto, distinguir duas formas fundamentais de Educação:

1) A que simplesmente se propõe transmitir as técnicas de trabalho e de comportamento que já estão em poder do grupo social e garantir a sua relativa imutabilidade; 2) a que, através da transmissão das técnicas já em poder da sociedade, se propõe formar nos indivíduos a capacidade de corrigir e aperfeiçoar essas mesmas técnicas. (ABBAGNANO, 2007, p. 306).

Percebemos nesta citação de Abbagnano uma forma de educação que simplesmente transmite, repassa as técnicas, muito próximo daquilo que hoje poderíamos chamar de educação tradicional, e que está sob o poder de um grupo hegemônico que não deseja mudanças significativas na sociedade, quer simplesmente manter o *status quo*; e uma forma de educação, que já está em poder da sociedade, é problematizadora, propõe mudanças, discussão e aperfeiçoamento das técnicas, podemos dizer muito mais democrática e libertadora, como propunha Paulo Freire (1999).

Falar de educação não é uma tarefa fácil. O assunto carrega consigo certa complexidade. Falar de educação é se perguntar: Que projeto de ser se deseja construir? Que tipo de humanidade almejamos? Qual a nossa relação com o meio em que estamos inseridos? Qual o papel do educando na transformação da sociedade? Qual o compromisso e a responsabilidade do educador diante dos desafios da sociedade moderna?

Arriscamos dizer que a compreensão da educação requer o conhecimento da sociedade e do seu funcionamento, suas leis, suas regras, as relações de poder, as relações de produção, as relações sociais. Essas relações sociais, que são temporalmente definidas pela produção material dos homens, dão forma aos processos educacionais. Podemos afirmar, portanto, que a educação é uma prática social.

Situado na categoria do trabalho não- material, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

O trabalho educativo é, portanto, uma atividade intencionalmente dirigida por fins. Daí o trabalho educativo diferenciar-se de formas espontâneas de educação, ocorridas em outras atividades, também dirigidas por fins, mas que não são os de produzir a humanidade no indivíduo. Quando isso ocorre, nessas atividades, trata-se de um resultado indireto e inintencional. Portanto, a produção no ato educativo é direta em dois sentidos. O primeiro e mais óbvio é o de que se trata de uma relação direta entre educador e educando. O segundo, não tão óbvio, mas também presente, é o de que a educação, a humanização do indivíduo é o

resultado mais direto do trabalho educativo. Outros tipos de resultado podem existir, mas serão indiretos (DUARTE, 1998, p. 01-03).

O trabalho educativo diferencia-se de outras formas espontâneas de educação, de fazer de forma improvisada ou de qualquer jeito. Exige preparação, organização, trabalho coletivo, discussão entre educador e educando com o objetivo de humanização do indivíduo. Através do processo de trabalho o homem humaniza-se.

É desta dimensão ontológica que Marx aponta o trabalho como um *princípio educativo*. Trata-se de um pressuposto ético-político de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. Socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência, pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos, é fundamental para não criar indivíduos, ou grupos, que exploram e vivem do trabalho de outros. Na expressão de Antônio Gramsci, para não criar *mamíferos de luxo*. (FRIGOTTO, 2001, p. 41, itálicos do autor).

Podemos dizer que em cada época, em cada sociedade desenvolvem-se formas educacionais correspondentes ao modo como ela se organiza, se pensa ou se idealiza, ou seja, correspondentes às suas crenças religiosas, seus valores culturais, econômicos e políticos, como por exemplo o já mencionado anteriormente, modelo de educação do homem grego.

A educação seria elemento essencial na constituição humana. “Ser homem consiste em ter que educar-se. Caso se desleixe um só instante de tão importante tarefa, deixa-se de ser homem. [...] O homem é, forçosamente, um educando; não é questão de alguém querer educar-se ou de querer permanecer deseducado; acontece que, ou nos educamos e alcançamos a constituição humana, ou deixamos de educar-nos permanecendo num estado de animalidade elementar.” (FULLAT, 1994).

Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana. O que diferencia os homens dos demais seres vivos é sua necessidade de produzir continuamente sua própria existência. Enquanto os demais seres vivos se adaptam à realidade natural e assim têm sua existência garantida, os homens devem adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la, o que é feito pelo trabalho, através da técnica, uma ação intencional.

Segundo Marx (1983) é justamente essa capacidade que o homem tem de transmitir significado à natureza por meio de uma atividade planejada, consciente e que envolve uma dupla transformação entre o homem e a natureza, que diferencia o trabalho do homem de qualquer outro animal.

Saviani (1944) corrobora tal ideia ao falar que “a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos”. Ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho.

Conforme Luzuriaga (2001), o conceito de educação apresenta dois sentidos que se complementam. Pode ser entendida como o esforço ordenado, sistemático de uma sociedade sobre a infância e a juventude a fim de formá-la e encaminhá-la numa dada direção, que é a chamada educação formal. Num outro sentido, mais geral, a educação é compreendida como a ação genérica, ampla de uma sociedade sobre as gerações jovens, com o fim de conservar e transmitir a existência coletiva. Nesse sentido, a educação é parte integrante, essencial da vida do homem em sociedade, e existe desde quando há seres humanos sobre a Terra. Trata-se de uma educação informal, espontânea e, muitas vezes inconsciente.

Num sentido mais geral, a educação vai se formando através de situações presenciadas e experiências vividas por cada indivíduo ao longo da sua vida, estendendo-se às diversas esferas da vida social, podendo ser oferecida por instituições como a família, a igreja, o convívio social, o ambiente de trabalho, entre tantas outras.

Em outras palavras, a educação está inserida na sociedade e, conforme esta se organiza, organizam-se as instituições sociais. Assim, os processos educacionais se dão, quer no convívio de uma determinada sociedade, quer em instituições responsáveis para tal fim específico (SILVA, 2014).

2. O Trabalho como essência humana

O trabalho é um dos temas de investigação mais importantes da Economia, Filosofia, Sociologia e até mesmo das teorias da Administração. Nele estão conjugados diversos aspectos da existência humana, como a História, as condições materiais da vida, as relações de poder, as lutas de classes, as ideologias e até mesmo o aprimoramento das técnicas e o surgimento das tecnologias.

Para o filósofo Karl Marx, o trabalho é o elemento fundador da sociedade capitalista, o ato ontológico inerente ao ser social, isto, porque o trabalho possui os elementos que fazem dele o objeto responsável pelo salto ontológico do ser natural para o ser social (TONET, 1999).

O trabalho para Marx (2010) constitui o ser humano e é através dele que se faz a mediação entre o homem e a natureza e, dessa interação, decorre o processo de formação humana. Para ele é pelo trabalho que o homem transforma a si e à natureza, e, ao transformá-la de acordo com suas necessidades, imprime em tudo que o cerca a marca de sua humanidade.

O homem é o único ser capaz de realizar trabalho e, ao realizá-lo, modifica o meio ambiente em que vive e a si mesmo. Diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm de adaptar a natureza a si.

Antes, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo

se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (Marx, 1983, p.149).

Na concepção de Saviani (1996, p. 152), o trabalho é definido como “o ato de agir sobre a natureza, adaptando-a às necessidades humanas”. A partir dessa definição, é possível perceber o trabalho como essência humana. Mostrando que para o homem continuar existindo, ele necessita produzir sua própria existência pelo seu trabalho, fazendo com que sua vida seja determinada pelo modo que sua existência é produzida.

Saviani parece corroborar a tese de Marx, ao definir o trabalho como um ato intencional de agir sobre a natureza, adaptando-a às nossas necessidades. O homem é o único ser capaz de realizar trabalho, e ao fazê-lo modifica não somente a natureza, mas a si mesmo e aqueles que estão ao seu redor.

Segundo Abbagnano,

o trabalho seria uma atividade cujo fim é utilizar as coisas naturais ou modificar o ambiente e satisfazer às necessidades humanas. Por isso, o conceito de trabalho implica: 1) dependência do homem em relação à natureza, no que se refere à sua vida e aos seus interesses: isso constitui a necessidade, num de seus sentidos (v.); 2) reação ativa a essa dependência, constituída por operações mais ou menos complexas, com vistas à elaboração ou à utilização dos elementos naturais; 3) grau mais ou menos elevado de esforço, sofrimento ou fadiga, que constitui o custo humano do trabalho. Era principalmente nesse aspecto que se baseava a condenação da filosofia antiga e medieval ao Trabalho manual. (ABBAGNANO, 2007, p. 964).

Além da educação, podemos estabelecer também relações do trabalho com a cidadania. Autores como Bauman (2001) e Cerquier-Manzini (2010) sustentam que a valorização do trabalho representa um marco distintivo para a efetivação da cidadania em sua forma moderna.

Se na antiguidade clássica o trabalho era visto como algo indigno, destinado apenas aos escravos e definido como condição não humana, e na idade média o trabalho esteve permeado por relações de servidão, em uma rígida hierarquia social, na modernidade, a contribuição de cada um e de todos por meio da participação na divisão social do trabalho passou a ser compreendida como elemento unificador de um projeto de civilização, dotado de legitimidade social crescente.

Foi Hegel quem formulou a primeira teoria filosófica do trabalho, utilizando os resultados a que chegara Adam Smith na economia política. A ideia de Hegel, de que o trabalho é a mediação entre o ser humano e o mundo, está presente no livro Lições de Jena (1803-1804). Ele afirmava que o trabalho era uma atividade espiritual e que o homem só podia ser realmente homem se fosse capaz de satisfazer suas necessidades por meio do trabalho.

Hegel considerava o trabalho como "mediação entre o homem e seu mundo"; isso porque, diferentemente dos animais, o homem não consome de imediato o produto natural, mas elabora de maneiras diferentes e para os fins mais diversos a matéria fornecida pela natureza, conferindo-lhe assim valor e conformidade com o fim a que se destina. Só na satisfação de suas necessidades através do trabalho é que o homem é realmente homem, porque assim se educa tanto teoricamente, por meio dos conhecimentos que o trabalho exige, quanto na prática, ao habituar-se a ocupação, ao adequar suas atividades à natureza da matéria e ao adquirir aptidões universalmente válidas. Por isso, ao contrário do bárbaro, que é preguiçoso, o homem civilizado é educado no costume e na necessidade da ocupação. (ABBAGNANO, 2007, p. 965-966).

Hegel também evidenciou o crescimento indefinido das necessidades, a importância da divisão do trabalho e a relevância assumida pela distinção de classes, com base nessa divisão. Viu também que a divisão do trabalho leva à substituição do homem pela máquina. Isso porque, com essa divisão, aumenta realmente a facilidade do trabalho — portanto da produção —, mas ao mesmo tempo ocorre a limitação a uma única habilidade, portanto a dependência incondicional do indivíduo ao contexto social. A própria habilidade torna-se mecânica e ocasiona a substituição do trabalho humano pela máquina.

Esses princípios hegelianos foram aceitos por Marx, que, no entanto, insiste no caráter natural ou material da relação criada pelo trabalho entre o homem e o mundo, contra o caráter espiritual atribuído por Hegel, que permitia considerá-lo um momento ou uma manifestação da consciência.

3. Educação e trabalho: Das relações naturais às relações sociais

Trabalho e educação são atividades intrínsecas ao ser humano e que se relacionam diretamente, visto que, ao produzir a existência por meio do trabalho, os seres humanos educam-se mutuamente.

Vale a pena lembrar e ressaltar que a escola é uma invenção (política) específica da polis grega e que a escola grega surgiu como uma usurpação do privilégio das elites aristocráticas e militares na Grécia antiga.

Na escola grega, não mais era a origem de alguém, sua raça ou “natureza” que justificava seu pertencimento à classe do bom e do sábio. A escola fornecia tempo livre, isto é, tempo não produtivo, para aqueles que por seu nascimento e seu lugar na sociedade (sua “posição”) não tinham direito legítimo de reivindicá-lo. Ou, dito ainda de outra forma, o que a escola fez foi estabelecer um tempo e espaço que estava, em certo sentido, separado do tempo e espaço tanto da sociedade (em grego: polis) quanto da família (em grego: oikos). (MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. 2014, p. 12)

Fazendo um recorte temporal, podemos dizer que no mundo moderno a escola vai se modificando de acordo com o desenvolvimento das forças produtivas e com as mudanças nas relações de produção e de poder.

Com o surgimento do capitalismo, as relações entre educação e trabalho mudam, deixam de ser naturais para serem sociais, através do estabelecimento do contrato social. Agora o trabalhador tem liberdade para vender a sua força de trabalho para os donos dos meios de produção em troca de um salário. Segundo Marx, o sistema capitalista alimenta-se do antagonismo de classes, pois a apropriação por parte dos capitalistas daquilo que ele chamou de mais-valia só se efetiva através da exploração do trabalho assalariado, ou seja, através da exploração da classe trabalhadora e de sua força de trabalho.

Segundo Castro (2010), nesta conjuntura a escola se torna importante para a sociedade burguesa, porque ela aparece como agente ligada ao progresso, às necessidades de hábitos civilizados, os quais correspondem à vida em sociedade e à formação do cidadão. Por isso, a sociedade moderna e burguesa defende a escola universal, gratuita e obrigatória para todos.

Na modernidade, a ascensão da burguesia como classe social hegemônica condiciona a construção de uma nova diretriz ideológica sobre a forma de viver, pautada em uma visão de mundo que legitima a propriedade privada como direito humano natural. Neste contexto, a educação possui um papel decisivo, visto que cabe a ela garantir a incorporação dos valores burgueses por indivíduos e grupos sociais específicos (CERQUIER-MANZANI, 2010).

A sociedade capitalista se caracteriza pela propriedade privada, a qual pertence às pessoas das classes dominantes, os donos dos meios de produção segundo Marx, e se o saber é força produtiva, esse saber não pode pertencer às pessoas das classes populares, porque se eles tiverem acesso a esses saberes, eles passarão a possuir também os meios de produção, o que vai de encontro com as ideias capitalistas, a qual diz que o trabalhador só pode ter a sua força de trabalho, não podendo ter acesso aos conhecimentos (CASTRO, 2010). Mas sem o conhecimento, esse trabalhador não poderá produzir, porque para produzir algo, é preciso ter o mínimo de conhecimento, que pode ser adquirido pela educação.

E é nesse contexto da modernidade que surge a escola para que as pessoas pertencentes à classe ociosa e dominante pudesse frequentar para desenvolver estudos significativos, com atividades nobres e dignas, aprendendo atitudes cortesias e atividades guerreiras. Enquanto a grande maioria da população continuava se educando pelo trabalho, no próprio processo de produzir a sua existência e a existência de seus senhores (SAVIANI, 1996).

O indivíduo, uma vez impedido de atuar em sua função social através do trabalho, se encontra excluído do conjunto da sociedade. Isto “significa condenar os indivíduos à morte social, quando não

à própria morte física” (TONET, 1999), deixando de exercer o seu papel de cidadão. Marx afirma ainda que, “a totalidade do que se chama história mundial é apenas a criação do homem através do trabalho”. Portanto, é por meio do trabalho que o indivíduo se torna um ser social – o ser social é um processo que serve de base e acompanha a vida de cada geração, em uma determinada estrutura social (FERREIRA, 1993).

Antunes (2000) relaciona o sentido do trabalho com o sentido na vida, afirmando que uma vida desprovida de sentido no trabalho é incompatível com uma vida cheia de sentido fora do trabalho. Dessa forma, para que haja uma vida dotada de sentido é necessário que o indivíduo encontre realização na esfera do trabalho. Para o autor, se o trabalho for autodeterminado, autônomo e livre, também será dotado de sentido ao possibilitar o uso autônomo do tempo livre que o ser social necessita para se humanizar e se emancipar em seu sentido mais profundo. A busca de uma vida dotada de sentido a partir do trabalho permite explorar as conexões decisivas existentes entre trabalho e liberdade.

Num tom mais crítico, Saviani (1996) diz que a escola é ao mesmo tempo desvalorizada e hipertrofiada, e também ampliada e esvaziada, porque a partir do momento em que a humanidade é dividida em classes, surge a escola, com essa divisão, colocando as pessoas em posições antagônicas, com uma classe que explora, e outra que domina. Mas a escola que é defendida pela sociedade burguesa, aquela universal, gratuita, obrigatória, leiga e para todos, acaba sendo contraditória, porque era destinada às elites, tendo a base de sua formação o trabalho intelectual. Já a escola destinada às massas, apenas se limitam à escolaridade básica, com o objetivo de promover as habilidades para a formação profissional. (CASTRO, 2010)

Segundo MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. (2014, p. 5), “apesar da narrativa escolar de igualdade de oportunidades para todos, segundo eles, a escola facilita mecanismos sutis que reproduzem a desigualdade social. Não há igualdade de acesso e não há igualdade de tratamento, e, mesmo que houvesse, a discriminação continua a existir na sociedade em geral e no mercado de trabalho.

A escola reproduz essa desigualdade, independentemente do profissionalismo e da objetividade educacional que ela reivindica – e alguns diriam que é precisamente por isso que a escola é capaz de reproduzir a desigualdade”. Embora poderíamos apresentar a escola também como um lugar de resistência e que possibilitasse condições para a construção do pensamento crítico.

Sobre este assunto, Frigotto (2008, p. 10) diz que a educação tem um papel fundamental para a evolução do capitalismo, promovendo desigualdades entre as nações e grupos sociais. Essa materialização ocorre por meio da educação profissional, inculcando nos seus frequentadores que para eles conseguirem um emprego precisam se tornar cidadãos produtivos, adaptados, adestrados e

treinados. E assim, a educação acaba sendo caracterizada “pelo viés economicista, fragmentário e tecnicista”.

Neste sentido poderíamos mencionar a crítica feita pelo filósofo Gramsci (2001), para ele o trabalho como princípio educativo baseia-se não no modelo de escola profissional de sua época que apenas cumpria a função de eternizar as estratificações de classes e a predestinação da maioria ao trabalho alienante sob falsos princípios democráticos, mas baseia-se em uma escola que proporcione as condições para “[...] que cada ‘cidadão’ possa tornar-se ‘governante’ e que a sociedade o ponha, ainda que ‘abstratamente’, nas condições gerais de poder fazê-lo [...]”. (GRAMSCI, op. cit., p. 50).

Partindo desse princípio, Gramsci compreende a escola como unitária, espaço de formação para a vida, assim como para o trabalho e para a cultura. A proposta de escola unitária fundamenta-se na busca pela emancipação humana e pela aquisição de maturidade intelectual. Para o referido filósofo não há várias escolas, onde o pensar e o agir (trabalho manual) são separados, mas deveria haver uma única escola que unisse o pensar e o agir de forma a elevar a consciência humana.

A partir dessa crítica de Gramsci ao modelo de escola profissional, é importante destacar que uma educação tecnicista influencia diretamente na formação e organização do trabalho docente. Segundo Kawamura (1990, p. 44), “o conteúdo tecnicista da educação influi na reorientação da formação do professor, cuja prática profissional torna-se eminentemente técnica”. O professor antes de se preocupar com a ação pedagógica e a formação dos alunos, deve-se atentar aos programas e prazos por meio de extensos relatórios de atividades.

Enfim, nos deparamos ainda hoje com um sistema educacional que capacita o aluno para competir na busca de uma colocação no mundo do trabalho. O sistema de ensino se tornou um operador eficaz para satisfazer as necessidades do capitalismo, a preocupação não é, formar para a emancipação humana, para a construção de uma escola unitária e participativa, mas um modelo de educação e de escola para satisfazer as necessidades impostas pelo capital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi exposto, podemos concluir que o papel da educação é o de atualizar a própria natureza humana considerando as condições reais da sociedade. Educação implica um exercício constante, de uma vida inteira, de formar a si mesmo e daqueles que estão ao nosso redor, e dar sentido a nossa existência. É essencial ter consciência que nossa ação tem implicações sobre o espaço em que vivemos e sobre o outro.

Para que isso aconteça é necessário que a educação desenvolva uma visão de mundo e de sociedade ampla, crítica, uma capacidade dialógica e o esforço de superação do etnocentrismo, do individualismo e da servidão à lógica do capital.

Como afirma Freire (1999), uma educação completamente diferente da colonial. Uma educação pelo trabalho, que estimule a colaboração e não a competição. Uma educação que dê valor à ajuda mútua e não ao individualismo, que desenvolva o espírito crítico, a criatividade e não a passividade. Uma educação que se fundamente na unidade da prática e da teoria, entre o trabalho manual e o trabalho intelectual e que, por isso, incentive os educandos a pensar certo. Por meio da definição de trabalho, é possível perceber que é ele quem define a essência da humanidade, mostrando a sua importância para que as pessoas continuem existindo.

Percebemos que trabalho e educação são atividades intrínsecas ao ser humano e que se relacionam diretamente, uma vez que, ao produzir a existência por meio do trabalho, os seres humanos educam-se mutuamente.

A lógica e o conhecimento objetivo não conseguem sozinhos preparar as pessoas para a complexidade do mundo. A vida é permeada por relações, conflitos, colocar-se no lugar do outro, imaginando-se no contexto e no mundo em que ele está tornando-se, assim, dotado de possibilidade de compreender a história, emoções, anseios e desejos da pessoa inserida naquela situação, numa relação empática.

Mesmo vivendo numa era dos sistemas informacionais, numa sociedade globalizada, a qual as máquinas estão substituindo as próprias operações intelectuais, a escola nesse contexto precisa ser unitária, na qual busque desenvolver ao máximo as potencialidades dos indivíduos, promovendo e oferecendo a todos a possibilidade de desenvolver o processo criativo, produtivo e crítico, sendo uma escola de formação geral sólida, trabalhando a capacidade de manejar conceitos, desenvolvendo o pensamento abstrato.

Enfim, na intersecção entre educação e trabalho concluímos que há necessidade da construção de novos aportes teóricos que contribuam para a superação da lógica instrumental, mecanicista e econômica. Desse modo, a educação pode significar um ponto de partida para pensar o trabalho como mecanismo essencial para efetivação da formação humana, baseado no pensamento crítico e na capacidade criativa.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2000.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

CASTRO, Jeimes Nogueira de. **A relação entre trabalho e educação no Colégio técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro**. Revista Digital. Buenos Aires, ano 15, n. 147, agosto de 2010.

CERQUIER-MANZINI, M. **O que é cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 2010.

DUARTE, N. **Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar**. In: Cad. CEDES v. 19 n. 44 Campinas Abr. 1998.

FERREIRA, M. F.; PENA, A. dos A. P.; ZIENTARSKI, C. **A escola unitária de Gramsci e os fundamentos da pedagogia histórico-crítica**: vinculações teórico-conceituais no campo da didática. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 21, n. 00, p. e021021, 2021. DOI: 10.20396/rho.v21i00.8658014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8658014>. Acesso em: 19 nov. 2022.

FERREIRA, Nilda Teves. **Cidadania: Uma Questão para a Educação**. Nova Fronteira, RJ, 1993.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**. Cortez, 1999.

FRIGOTTO, G. **A nova e as velhas faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos**. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org.). Teoria e educação no labirinto do capital. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001

FRIGOTTO, G. **Concepções e Mudanças no Mundo do Trabalho e o Ensino Médio**. Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia, Bahia, 2008.

FULLAT, Octavi. **Filosofias da Educação**. Vozes, RJ, 1994.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Volume 2. 6ª. Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paideia: a formação do homem grego**. 3 ed. Tradução Artur M. Parreira, São Paulo, Martins Fontes, 1994.

KAWAMURA, Lili. **Educação tecnicista**. In: _____. Novas tecnologias e educação. São Paulo: Ática, 1990. p. 34- 47.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2001.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010. 191p.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Economistas, v. 1).

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. Coleção: Experiência e Sentido.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. SBARDELOTTO Denise Kloeckner. A escola unitária: educação e trabalho em Gramsci. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.30, p.275-291, jun.2008. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5157/art17_30.pdf. Acesso em: 20 nov. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico- crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 1944.

SAVIANI, Dermeval. **O Trabalho como Princípio Educativo Frente às Novas Tecnologias**. In: Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar. Org. Ferretti, C. J. et al., Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

SILVA, Daniele Hungaro da. **Reflexões sobre a educação e trabalho na sociedade capitalista**: uma articulação necessária. X ANPED SUL. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/495-1.pdf. Acesso em: 20 novembro, 2022.

TONET, Ivo. **Educação e concepções de sociedade**. Universidade e Sociedade. v. 9, n. 19, SP, 1999, p. 100-104.

Traduzir a Educação Museal: ato político em epistemologia

Thiago Consiglio¹

RESUMO

A educação praticada em instituições museais é tão antiga quanto os próprios museus. Tendo sido denominada de diversas formas durante seu desenvolvimento histórico, essa prática poderia ter seu sentido dissipado em uma multiplicidade de perspectivas. Aqui acreditamos que a defesa da terminologia “educação museal” tem um potencial de fortalecer o campo de atuação como um todo porque traduz o acúmulo histórico da área na 1ª política pública de âmbito nacional, no caso brasileiro – Política Nacional de Educação Museal. PNEM (BRASIL, 2017). Objetivamos no presente trabalho discutir alguns dos possíveis fundamentos desse campo de atuação em estado de consolidação (IBRAM, 2018). Com isso buscamos fortalecer a luta – ato político, por excelência – empenhada por diversos agentes que buscam o reconhecimento da área enquanto autônoma. Considerando a lacuna existente, entre a publicação da PNEM em 2017 e o 1º setor educativo institucionalizado no Brasil em 1927 no Museu Nacional (UFRJ), argumentamos que a Educação Museal se encontra em uma condição histórica estratégica. Ao mesmo tempo em que ela dá nome à política pública, ela traduz – aqui, unificando – as diversas terminologias anteriores nesta atual, insistindo em um movimento da tradução contemporânea que inverte a causalidade, alterando do presente o passado instituído. Também por ser relativamente novo, o campo encontra-se em momento de consolidação, enfrentando os desafios de buscar consensos entre seus agentes e elaborar uma perspectiva original. Para isso, partimos do princípio de “tudo vale” do anarquismo epistemológico do filósofo Paul Feyerabend (2011) para aumentar a capacidade empírica da reflexão em busca de uma metodologia pluralista. As novas perspectivas epistemológicas que vão permitir o desenvolvimento deste campo encontram-se projetadas em teorias que especulam a construção do conhecimento no contemporâneo a partir da crise do conhecimento científico. Neste contexto, a articulação pretende responder à sensação de perda de confiança epistemológica (SANTOS, 2018), em uma direção mais positiva. Nessa direção articulamos alguns elementos metodológicos apresentados pelo sociólogo Boaventura de Sousa Santos e o filósofo Bruno Latour, respectivamente: “metodologia pós-abissal” (2019) e “sociologia das associações” (2012). A ideia de articulação entre essas duas perspectivas dá-se novamente pelo ato de tradução – agora, plurificando – porque expande o contexto inicial em direções imprevistas. O presente exercício de articular as “epistemologias do Sul” (SANTOS, 2019) e a “teoria do Ator-Rede” (LATOURE, 2012) pode ser considerado como prática de uma tradução epistemológica enquanto um esforço em possibilitar “inteligibilidade mútua entre experiências possíveis e disponíveis sem destruir a sua identidade” (SANTOS, 2010, p. 95). Ambas as perspectivas partem de uma premissa semelhante que transcria a construção de conhecimento tradicional e considera os sujeitos, anteriormente ignorados, como protagonistas. Assim, os agentes da educação museal partem da resistência em direção à revolta. Buscamos condição para que essas novas vozes possam ser pronunciadas e reconhecidas enquanto tais. O procedimento de tradução enquanto articulação teórica serve, segundo Santos (2010, p. 127), para definir “em concreto, em cada momento e contexto histórico, quais as constelações de práticas com maior potencial contra-hegemônico”. É nesse sentido contra-hegemônico que traduzimos a Educação Museal e nos posicionamos politicamente através da epistemologia.

¹ Doutorando em Educação (PPGED – UFSCar, *campus* Sorocaba). Pesquisador membro do GPEM – Grupo de Pesquisa em Educação Museal: conceitos, história e políticas (IBRAM-CNPq).

INTRODUÇÃO

A educação praticada em instituições museais é tão antiga quanto os próprios museus. Tendo sido denominada de diversas formas durante seu desenvolvimento histórico, o sentido da Educação Museal poderia se dissipar em uma multiplicidade de perspectivas.

O esforço de tradução proposto neste trabalho – que também reverbera de minha pesquisa de doutorado, em andamento – se insere em um debate amplo em torno da prática e teoria da Educação Museal e seus fundamentos, a partir da consideração de que o campo de atuação está em fase de consolidação (IBRAM, 2018). Nos debates sobre os fundamentos do conhecimento no contemporâneo os aspectos epistemológicos estão cada vez mais em contato com situações políticas de reconhecimento.

Falar de novas perspectivas em epistemologia e educação implica um exercício de imaginação epistemológica (SANTOS, 2019) que possibilita a emergência de novos atores em territórios anteriormente desconhecidos ou previamente ignorados. Fundamentalmente, a imaginação enquanto ação permite que sejam reconhecidas visões de mundo outras, por exemplo imaginando abertura onde há fronteiras rígidas, assim expandindo exponencialmente o campo de percepção.

É acompanhando esse movimento de reconhecimento que objetivo no presente trabalho discutir alguns dos fundamentos epistemológicos do campo de atuação da Educação Museal, em estado de consolidação, a partir de uma perspectiva pluralista. Com isso busco fortalecer a luta – ato político, por excelência – empenhada por diversos agentes que buscam o reconhecimento da área enquanto autônoma.

Como estratégia de ação, acompanho dois movimentos da tradução linguística que propõem a articulação de ideias em direções diferentes, mas que se complementam.

O primeiro movimento se estabelece com a capacidade da operação de tradução em unificar a causa a partir do território das políticas públicas buscando fortalecer as articulações na esfera pública, seja a partir do Estado ou da sociedade civil. Já o segundo movimento da tradução linguística trata da possibilidade de “plurificar”² a causa, se apropriando do conceito em uma direção de seu reconhecimento em multiplicidade, apontando para um futuro imprevisto.

É a partir deste território que a ferramenta da tradução emerge como procedimento para fazer articular ideias em torno de uma causa unificada ao mesmo tempo em que o que se articula é plural,

2 Utilizo uma palavra híbrida – entre “pluralidade” e “unificação” – para seguir o movimento da tradução linguística que propõe a transcrição enquanto ação de apropriação que incentiva uma relação mais inventiva e criativa com a linguagem, assim como os poetas concretos fizeram em sua apropriação antropofágica; “uma aplicação radical do conceito modernista de *antropofagia* como estratégia particular de leitura da tradição” (LAGES, 2007, p. 90, grifo da autora).

possibilitando que a diferença apareça como ampliação e reverberação dos sentidos postos em diálogo, sem apagar suas identidades e em busca de seu reconhecimento.

1. TRADUZIR A EDUCAÇÃO MUSEAL COMO RESISTÊNCIA: UNIFICAR A CAUSA

Acredito que o ponto de partida para defender a terminologia “Educação Museal” – ou EM, abreviado – seja no sentido de que ela traduz o acúmulo histórico da área na 1ª política pública de âmbito nacional, no caso brasileiro – a Política Nacional de Educação Museal, ou PNEM (BRASIL, 2017).

A PNEM representa um movimento coletivo que não envolveu somente o poder público institucional mas se construiu em diálogo com diversos atores da sociedade civil, sejam pesquisadores ou integrantes das Redes de Educadores em Museus. Como resultado foi publicado pelo Instituto Brasileiro de Museus³, o “Caderno da PNEM” (IBRAM, 2018) que serviu como desdobramento do campo de atuação dos pontos levantados pela Política.

Considerando a lacuna existente de 90 anos entre a publicação da PNEM em 2017 e o 1º setor educativo institucionalizado no Brasil em 1927 (IBRAM, 2018) no Museu Nacional – hoje vinculado à UFRJ –, argumento que a EM encontra-se em uma condição histórica estratégica.

Ao mesmo tempo em que ela dá nome à política pública, a terminologia reivindicada traduz – aqui no sentido de unificar – as diversas terminologias anteriores nesta atual, insistindo em um movimento da tradução contemporânea de inversão da causalidade, alterando do presente o passado instituído.

A pesquisadora Susana Kampff Lages (2007, p. 91, grifo da autora) comenta este movimento da tradução a partir de uma radical apropriação do tradutor que modifica o sentido da obra original. Ela cita o crítico literário Harold Bloom que chama esse gesto de “leitura forte” e que “realiza uma espécie de inversão da ordem temporal, uma inversão da causalidade, pela qual o texto atual determina *a posteriori* a leitura de seus antecessores na cadeia da tradição”.

Então, ao mesmo tempo em que a terminologia da EM pode ser considerada como relativamente *nova*, ela se põe em diálogo com a tradição porque se reconhece de partida que está em processo de consolidação.

No Caderno da PNEM, há uma série de verbetes apresentados a partir de conceitos-chave para o campo. No “Verbete Educação Museal” por exemplo, também há o reconhecimento de forma

³ O IBRAM é a autarquia pública que realiza a gestão em nível federal das políticas públicas para a área dos museus (BRASIL, 2013).

preliminar de que “o termo vem sendo usado por vários autores para se referir ao conjunto de práticas e reflexões concernentes ao ato educativo e suas interfaces com o campo dos museus” (COSTA et al, 2018, p. 73).

E é a partir dessa visão abrangente sobre o campo que gostaria de reforçar o caráter político da terminologia da EM, porque ela dá espaço para uma abertura. Ao mesmo tempo em que se pauta por uma política pública de Estado, vinculando-se ao campo institucional, a EM também representa uma perspectiva que expande seus próprios limites, a partir de uma visão dissensual de seus agentes.

Assim, traduzindo a Educação Museal como unificação de uma causa posta em jogo, inicialmente destaco a política pública institucional, e aqui faço coro com o Caderno da PNEM (IBRAM, 2018, p. 11) de que sua publicação “é um marco decisivo”, mas acredito que depois de a declararmos devemos avançar mais.

A ideia de sustentar políticas públicas serve também para expandi-las. Segundo a pesquisadora e educadora museal Fernanda Castro (2018, p. 22), “as políticas públicas são elaboradas não somente pelo Estado, mas pela complexa rede de relações entre ele e a sociedade civil”. Nesse sentido, a PNEM representa essa articulação porque não foi determinada simplesmente pelo Estado, mas construída coletivamente.

Por outro lado, a política pública também dá-se de forma não determinada exclusivamente pelo institucional. Considero que o agente da educação museal atua em um cenário como “extrainstitucional” (MORAES, 2017). Neste sentido, mesmo vinculado à instituição, este pode provocar discursos críticos considerados “indesejados”, representando uma zona de atuação pela borda institucional – ao mesmo tempo, dentro e fora da instituição e de seus compromissos.

Nos aproximando mais ainda do território do agente da educação museal, dentro da própria instituição museal, acredito ser necessário reconhecer dois grandes desafios para a construção de uma perspectiva epistemológica para a EM.

Por um lado, há uma precariedade na área de atuação, como aponta a autora da arte/educação Ana Mae Barbosa (2009, p. 14), considerando que há uma dificuldade de reconhecimento vinda de muitos profissionais do campo – como os curadores, críticos, historiadores e artistas, por exemplo. Estes resistem em considerar o museu como espaço essencialmente educativo, o que acaba rebaixando os educadores como sujeitos secundários.

Ainda sobre a precarização da área, a dissertação da pesquisadora e educadora Cintia Maria da Silva (2017, p. 180) problematiza a precarização de uma profissão que não foi ainda

regulamentada. Apesar disso, a autora reconhece que muitas vezes o discurso institucional coloca a função da mediação cultural⁴ em uma posição de destaque.

Por fim, politicamente destaco que a terminologia da Educação Museal pode ser estratégica pelo fato de se reconhecer de partida a partir de um passado e de uma tradição. A partir desse acúmulo histórico é possível constatar também que a EM é *relativamente* nova. Assim a EM pode se tornar mais uma terminologia no meio de várias ou fazer um esforço de unificar a causa e propor um desenvolvimento outro, mais aberto, que permita diálogos em direções que não podemos ainda prever para sua consolidação.

Até aqui, a motivação pela tradução linguística foi a da Resistência. Com a resistência estabelecemos uma diferenciação com aquilo que já existe. A partir daqui, a direção a ser percorrida começa a se estabelecer através de uma positividade, em que proponho começar o estabelecimento de critérios de demarcação de um território que apesar de ter uma história e uma tradição, está em vias de se consolidar.

É a partir desse horizonte, um futuro imaginável onde a Educação Museal atinge seu reconhecimento, que adentramos a esfera da epistemologia.

2. TRADUZIR A EDUCAÇÃO MUSEAL COMO REVOLTA: *PLURIFICAR A CAUSA*

Considerando a novidade da Educação Museal, destaco também a criação do GPEM – Grupo de Pesquisa “Educação Museal: conceitos, história e políticas” – que aconteceu em 2019, sediado pelo Museu Histórico Nacional no Rio de Janeiro, vinculado ao IBRAM e ao CNPq. O grupo tem dentre suas linhas de pesquisa⁵ uma voltada à “Perspectivas conceituais, teóricas e metodológicas”, assunto intensamente debatido no âmbito do Grupo e que este trabalho está reverberando.

Da mesma forma que o GPEM considera a Educação Museal como um “conceito em construção” (CASTRO et al, 2020, p. 72) aqui busco contribuir para esse desenvolvimento apontando para possíveis caminhos metodológicos como sustentação de uma teoria da Educação Museal futura, ainda em processo de consolidação e também de reconhecimento – um dos atos políticos fundamentais de hoje em dia.

4 Considerando que a Educação Museal passa por um processo de consolidação, destaco a proximidade da função de Mediação Cultural adotada por muitas instituições culturais que não se consideram necessariamente museais. Sobre o termo filosófico “mediação” que também embasa esta prática, cf. o “Verbete Mediação” do Caderno da PNEM (MARTINS, 2018, p. 84-88).

5 Mais sobre o Grupo, cf. na base de dados dos Grupos de Pesquisa do CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico: Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/501637>> Acesso em 18 de fev. de 2023.

Reverberando o eixo temático deste artigo, considero que as novas perspectivas epistemológicas que vão permitir o desenvolvimento deste campo encontram-se projetadas em teorias que especulam a construção do conhecimento no contemporâneo a partir da crise do conhecimento científico moderno.

Tomo essa consideração a partir da leitura histórica do filósofo da ciência estadunidense, Thomas Kuhn (2017), que aponta para o desenvolvimento da ciência em um ciclo de consolidação de paradigmas, em que um se torna dominante, entra em crise e abre espaço para novas consolidações.

O momento de crise é onde diversos candidatos entram em disputa para uma nova hegemonia. Para ele (2017, p. 147), as novas teorias emergem “precedida por um período de insegurança profissional pronunciada [...] essa insegurança é gerada pelo fracasso constante dos quebra-cabeças da ciência normal em produzir os resultados esperados”.

Portanto, enquanto há uma crise, a disputa passa por uma relação que não deixa de ser política. Após a crise vem a revolução segundo Kuhn (2017, p. 178), e não é com facilidade que esse desenvolvimento se faz, “as revoluções políticas visam realizar mudanças nas instituições políticas, mudanças essas proibidas por essas mesmas instituições que se quer mudar”.

Acompanhando esse sentimento de estarmos em uma fase de transição, o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2018, p. 17), acredita que a era atual se dá a partir de um sentimento de perda da confiança epistemológica que também representa um “fim de um ciclo de hegemonia de uma certa ordem científica”.

O autor também aponta algumas características que considera como rombos no paradigma da ciência moderna, abalando nossa percepção sobre o fazer científico. Como exemplo, ele cita (2018, p. 43-46) Albert Einstein e a Teoria da Relatividade Geral, e Werner Heisenberg e o Princípio da Incerteza.

No primeiro exemplo, a Relatividade foi capaz de abalar algumas certezas universais, superando a ideia de simultaneidade absoluta do tempo e espaço (2018, p. 44) observadas desde Isaac Newton – século XV. No segundo exemplo, a ideia de apreensão da realidade adentra outro nível de complexidade no mundo quântico, porque a ação do agente que observa interfere em seu próprio objeto. Assim, segundo Santos (2018, p. 46) a distinção entre sujeito/objeto perde seus contornos e assume uma forma de um “*continuum*”.

Portanto, é neste ambiente de perda da confiança epistemológica que tomo mais um posicionamento político no campo da epistemologia e acompanho também o “anarquismo epistemológico” do filósofo da ciência austríaco, Paul Feyerabend (2011).

Segundo ele (2011, p. 37), observando o próprio desenvolvimento histórico da ciência podemos perceber que os cientistas não permaneceram dentro dos limites da tradição. Como

consequência “descobrimos, então, que não há uma única regra, ainda que plausível e solidamente fundada na epistemologia, que não seja violada em algum momento. [...] Pelo contrário, vemos que são necessárias para o progresso”.

A partir disso, algum leitor desavisado poderia concluir que devemos rejeitar todos os padrões. Mas para Feyerabend (2011, p. 42, grifo do autor) reconhecemos com essa relatividade os limites da estrutura científica e devemos partir de uma igualdade de pontos de vistas: “há apenas um princípio que pode ser defendido em *todas* as circunstâncias e em todos os estágios do desenvolvimento humano. É o princípio de que *tudo vale*”.

Aqui tomo cuidado para que não se conclua rapidamente um relativismo irrestrito, pelo contrário com essa perspectiva metodológica, Paul Feyerabend (2011, p. 44, grifo do autor) sugere que um cientista que busca potencializar seu conteúdo empírico a partir de suas próprias concepções “deve, portanto, introduzir outras concepções, ou seja, precisa adotar uma *metodologia pluralista*”.

Com isso, busco uma trilha para o desenvolvimento de uma metodologia para a Educação Museal que considera não haver um novo sistema conceitual único e rígido para ser alcançado. Não acompanho o caminho de substituir um conjunto de regras gerais por outro, porque, concordando com Feyerabend (2011, p. 46) “todas as metodologias, até mesmo as mais óbvias, têm seus limites”.

Para buscarmos uma nova metodologia, pluralista, da Educação Museal, acredito que há muitos caminhos possíveis. A proposta que segue, parte de um exercício de articulação entre teorias que convida o leitor à sua própria imaginação – seja epistemológica, poética ou ainda em outras direções –, e portanto se faz aberta e incerta.

2.1 IMAGINAÇÃO EPISTEMOLÓGICA: ARTICULAÇÕES PARA UMA TEORIA DA EDUCAÇÃO MUSEAL

Se todas as metodologias têm suas limitações, seria contraditório argumentar uma teoria da Educação Museal que fosse geral. Como estive argumentando, a possibilidade de se pensar de forma pluralista, não só aumenta a potencialidade empírica da reflexão mas também aprofunda seu caráter múltiplo.

É nesse sentido que o filósofo esloveno Slavoj Žižek (2008) utiliza a metáfora do campo da óptica para falar em uma “visão em paralaxe”⁶ que apreende a realidade através de saltos. Nesta situação a mudança aparente de um objeto quando se muda o ponto de vista transforma-se em uma materialidade, de fato. O objeto muda fundamentalmente com a mudança de visão.

⁶ Segundo Žižek (2008, p. 32), “a definição padrão de paralaxe é: o deslocamento aparente de um objeto (mudança de sua posição em relação ao fundo) causado pela mudança do ponto de observação que permite nova linha de visão.”

Inspirando-se no filósofo alemão Friedrich Hegel, Žižek (2008, p. 32) considera que “sujeito e objeto são inerentemente ‘mediados’, de modo que uma mudança ‘epistemológica’ do ponto de vista do sujeito sempre reflete a mudança ‘ontológica’ do próprio objeto”.

Então, aquilo que apreendemos como Real, em suas inconsistências, encontra-se fundamentalmente em uma “lacuna paraláctica”, que seria o próprio salto que altera o ponto de vista e põe a percepção em um movimento. Assim, a multiplicidade também se faz pluralista.

Neste sentido dinâmico da epistemologia, proponho o diálogo com o “procedimento de tradução” proposto pelo sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2010) como uma resposta à crise da teoria geral. O autor (2010, p. 123) considera o problema da fragmentação do Real como algo a ser superado e questiona suas limitações,

Como dar conta teoricamente da diversidade inesgotável do mundo? Se o mundo é uma totalidade inesgotável cabem nele muitas totalidades, todas necessariamente parciais, o que significa que todas as totalidades podem ser vistas como partes e todas as partes como totalidades.

É a partir dessa perspectiva de incompletude que o sociólogo (2010, p. 95) sugere que não devemos afirmar uma teoria geral para substituir outra mas buscar um caminho pela tradução – aqui em uma dimensão epistemológica, intercultural – que é “capaz de criar uma inteligibilidade mútua entre experiências possíveis e disponíveis sem destruir a sua identidade”.

Portanto, aqui adotamos essa tradução em um formato mais dinâmico porque busca articular diferentes tipos de saberes, seja a partir dos saltos paralácticos ou da articulação intercultural. Sendo um trabalho tanto intelectual quanto político, Santos (2010, p. 129) evidencia que o exercício dessa articulação através da tradução trata-se de um trabalho fundamental de transgressão.

Sendo assim, considerando o contexto da crise do conhecimento científico no contemporâneo, proponho articular duas propostas que podem auxiliar no trabalho de estabelecer um território mais aberto para a Educação Museal a partir de uma via contrahegemônica que possibilita o trabalho de emergência de novos atores, anteriormente ignorados.

2.1.1 POR UMA EDUCAÇÃO MUSEAL BRASILEIRA: POSSÍVEIS ASPECTOS METODOLÓGICOS

Do ponto de vista metodológico, busco aproximar as seguintes propostas – que também chamarei de “bandeiras”⁷ – chamadas de “epistemologias do Sul” (SANTOS, 2019), “teoria do Ator-

7 Aqui “bandeira” é considerado como metáfora imagética de apropriação para destacar os aparatos teóricos considerados mais “engajados” se observados a partir de categorias tradicionais como a da neutralidade por exemplo. Segundo Santos

Rede” (LATOURE, 2012) e “perspectivismo xamânico ameríndio” (VIVEIROS DE CASTRO, 2018) – como mais uma dentre outras possíveis articulações.

Neste contexto, as propostas partem de uma premissa semelhante que transcria a construção de conhecimento tradicional e considera sujeitos anteriormente ignorados como protagonistas. É nesse movimento da Resistência em direção à Revolta que procuro estabelecer condições para que novas vozes possam ser pronunciadas e reconhecidas enquanto tais.

Sobre essa transcrição do conhecimento tradicional, o autor português Boaventura de Sousa Santos (2019, p. 19) reitera que o campo da epistemologia atualmente tem como função central analisar as condições de produção do conhecimento enquanto válido, o que implica fortemente em uma dimensão normativa.

Nesse sentido, Santos (2019, p. 18, grifo do autor) propõe a ideia de que “as epistemologias do Sul *ocupam* o conceito de epistemologia para o re-significarem enquanto instrumento de interrupção das políticas dominantes e dos conhecimentos que as sustentam”.

A primeira característica que coloca essa “bandeira” como estratégica para a Educação Museal é que ela se concentra a partir de conhecimentos inicialmente dados como inexistentes – considerando sua condição rebaixada ou precária. Segundo o sociólogo português (2019, p. 19) resgatar sujeitos considerados ausentes “é um gesto eminentemente político” e sua *bandeira* também propõe que esse resgate transforme sujeitos ausentes em sujeitos presentes.

Somado a isso, o filósofo francês Bruno Latour (2012, p. 159) com sua *bandeira* da “teoria do Ator-Rede” comunica que na investigação sociológica não estamos atrás de uma força geral chamada de “social” mas sim buscamos uma certa rede de interações entre atores que deixam vestígios. O que se observa nessas conexões do coletivo, pode ser algo inesperado, portanto, transformado ativamente ou traduzido.

Nesse contexto, Latour (2012, p. 44) dá conta de que os atores não devem ser silenciados porque eles tem participação ativa na construção do conhecimento afinal, “a tarefa de definir e ordenar o social deve ser deixada para os próprios atores, não ao analista”. Neste sentido, o autor dá condição para esse gesto político que dá voz aos investigados e não os submete à sua própria vontade.

Ao dar voz aos atores e não silenciá-los, o analista deixa de ter uma autoridade – autoritária – e passa para uma condição de formiga⁸, que arrasta um equipamento pesado para conseguir estabelecer os vínculos que encontra, por menores que estes sejam.

(2019, p. 74), “do ponto de vista das epistemologias do Sul, a neutralidade não faz sentido porque o critério de que depende a confiança se encontra nas vicissitudes da luta contra a opressão”.

⁸ O termo “teoria do Ator-Rede” pode ser substituído pela abreviação ANT, por causa do seu original em inglês. Segundo Latour (2012, p. 28) “o acrônimo ANT (*Actor-Network Theory*) era perfeitamente adequado para um viajante cego, míope, viciado em trabalho, fãrejador e gregário. Uma formiga (*ant*) escrevendo para outras formigas, eis o que condiz muito bem com meu projeto!”.

Por outro lado, ao analista cabe a tarefa de “seguir os atores” a partir de uma “infralinguagem” (2012, p. 53) que o permite se deslocar de um quadro de referência a outro, potencializando ainda mais a ideia de pluralidade no contemporâneo já mencionada.

Para não cairmos na relatividade irrestrita, retomo a *bandeira* das epistemologias do Sul para ajudar no pensamento sobre a objetividade do conhecimento. Segundo Santos (2019, p. 66) “os conhecimentos devem ser avaliados e [...] validados de acordo com a sua utilidade” e também, de forma pragmática, os conhecimentos estão sempre determinados por compromissos éticos concretos.

O primeiro compromisso é então o reconhecimento da linha “abissal” que separa as sociabilidades coloniais das metropolitanas. Para o autor português (2019, p. 42), essa linha marca uma divisão do sistema cognitivo planetário entre dois mundos incomensuráveis. Assim, a luta por justiça social passa também por uma luta cognitiva e um pensamento “pós-abissal”.

Então, se falamos de uma teoria para a Educação Museal não estamos falando de forma desterritorializada, mas fortemente situada no espaço e no tempo. Aqui, falo em uma Educação Museal a partir do Brasil – que também representa a ideia de sul geográfico mas precisamos expandir essa qualidade do sul para outros suís, no plural mesmo – na condição das epistemologias do Sul⁹, porque estas representam ideias epistemológicas e anti-imperialistas.

Na mesma linha de Latour, de provocar o pesquisador para uma nova relação com os que estuda, Santos (2019) destaca na concepção “pós-abissal” uma metodologia que seja “não-extrativista” porque reconhece o conhecimento dito não-científico como “artesanal” e coloca o pesquisador em uma posição de “retaguarda” em vez de vanguarda.

Para o autor português (2019, p. 214, grifo do autor) a ciência deve se articular em um modo cooperativo com outros tipos de conhecimentos para que ambos possam se beneficiar, “recorrendo a um termo camponês – *minga* – utilizado pelos povos indígenas andinos [...] poderíamos chamar aquela cooperação de *minga epistêmica*”.

Desta forma, Santos (2019, p. 188) destaca que as epistemologias do Sul compõem dois momentos essenciais, “em termos negativos, um momento de interrupção; em termos positivos, são um momento de imaginação”. A imaginação epistemológica proposta pelo autor tem como objetivos “ressignificar a imaginação política” e “fortalecer as lutas sociais contra a dominação”.

Para fazer mais uma proposta de articulação em direção de uma teoria da Educação Museal brasileira, considero a ancestralidade do território brasileiro emprestando a ideia do “perspectivismo xamânico ameríndio” apresentada pelo antropólogo amazonista brasileiro Eduardo Viveiros de Castro (2018).

9 O Sul em questão, segundo Santos (2019, p. 180), inclui as “lutas de inúmeras populações do sul e do norte geográficos contra o domínio do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado”.

Da mesma forma que Viveiros de Castro assume o ponto de vista dos povos amazônicos para experienciá-lo de fato, penso que a condição subalterna dos agentes da educação museal permite um certo paralelo¹⁰. Acredito que da mesma forma que os povos originários “não existiam” enquanto sujeito cosmológico – do ponto de vista do pensamento dominante –, igualmente os agentes da educação museal podem passar à existência em uma condição semelhante de protagonismo.

Articular ambos os pensamentos, o indígena – este, obviamente diverso – e o da educação museal representa uma das possíveis “traduções sul-sul”, que segundo Santos (2019, p. 61) por exemplo, são traduções de luta que se fazem contra exclusões abissais.

O trabalho do pesquisador neste contexto, segundo o autor (2019, p. 63) é como o de um artesão que encara seu trabalho de forma política, em contraposição às epistemologias do Norte que privilegiam a substituição das mãos artesanais pelas máquinas, “sejam essas ‘mãos’ partidos, programas, regulamentos ou estatísticas”.

O Perspectivismo dos povos originários também propõe, segundo Viveiros de Castro (2018, p. 65) “de um lado, uma unidade representativa puramente pronominal – é humano quem ocupa vicariamente a posição de sujeito cosmológico [...] do outro lado, uma radical diversidade real ou objetiva”. Então, o ponto de vista de que se parte; cria, não o objeto, mas o próprio sujeito de que se fala. E a realidade se dá como múltipla, novamente.

Para o antropólogo (2018, p. 50) o ponto de vista do xamanismo ameríndio se dá a partir de um modo de agir que implica um modo de conhecer: “conhecer é ‘personificar’, tomar o ponto de vista daquilo que deve ser conhecido”. Boaventura de Sousa Santos (2019, p. 135) também destaca que a construção de conhecimento a partir de sua *bandeira* se dá situada historicamente e materializada corporalmente, sejam em corpos individuais ou coletivos.

Por fim, a característica xamânica ameríndia¹¹ também pode nos ajudar como uma estratégia que pode ser desenvolvida pelo analista que busca uma teoria da Educação Museal e que propõe um objetivo político para ela, ao fazer cruzar discursos múltiplos e interespecie. Segundo Viveiros de Castro (2018, p. 49) os xamãs têm a capacidade de assumir uma comunicação ativa no diálogo “transespecífico” e ainda são “capazes de voltar para contar a história”. Isso, segundo o autor é um processo perigoso e diplomático, ou seja “uma arte política”.

10 O pensamento indígena é um exemplo clássico de ponto de vista considerado como inexistente a partir do paradigma ocidentocêntrico. Colocar o ponto de vista dos indígenas como relevante em uma forma concreta é um exercício que também visa seu reconhecimento filosófico (VIVEIROS DE CASTRO, 2018, p. 32).

11 Segundo Viveiros de Castro (2018, p. 49) o “xamanismo ameríndio pode ser definido como a habilidade manifesta por certos indivíduos de cruzar deliberadamente as barreiras corporais entre as espécies e adotar a perspectiva de subjetividades ‘estrangeiras’”.

APONTAMENTOS FINAIS

Considerando o contexto atual da Educação Museal em estado de consolidação, gostaria de retomar a ideia de tradução como ação política que sustenta a EM como parte de uma leitura de um conceito em relação com a tradição ao mesmo tempo em que configura uma projeção de desejos futuros em uma articulação teórica pluralista e aberta. O presente trabalho buscou dessa forma elaborar um caminho de discussão metodológica com o objetivo de fortalecimento do campo em direção de seu reconhecimento.

Então, inicialmente, a escolha pelo termo é política porque reforça institucionalmente a Política Nacional de Educação Museal (BRASIL, 2017) e porque ela traduz, a partir do presente, o acúmulo histórico dos diferentes termos usados para designar essa prática em um único termo que unifica a causa. Por outro lado, a escolha pelo termo é também política porque em estado de consolidação, ela mantém uma dimensão aberta e incerta, o que permite *plurificar* a causa em direções imprevistas.

A partir de um momento de crise (KUHN, 2017) do pensamento científico no contemporâneo, aponto para uma metodologia pluralista (FEYERABEND, 2011) que pretende articular diferentes pontos de vista em sentido de complementação, colocando o pensamento em movimento. Neste movimento, literalmente de saltos – ou lacunas paraláticas (ŽIŽEK, 2008) – compreendemos que a capacidade de apreensão se amplia, permitindo articulações plurais.

É a partir desta abertura do pensamento científico contemporâneo que proponho o exercício da tradução epistemológica (SANTOS, 2010) que visa articular saberes diversos em uma perspectiva cosmológica, com vistas a uma fundamentação do campo de atuação da Educação Museal enquanto área autônoma.

A articulação que proponho parte da positividade, no contexto contemporâneo, dos aparatos teóricos-metodológicos das “epistemologias do Sul” (SANTOS, 2019), “teoria do Ator-Rede” (LATOIR, 2012), e “perspectivismo xamânico ameríndio” (VIVEIROS DE CASTRO, 2018); como um dos caminhos possíveis para se sustentar uma teoria para a Educação Museal brasileira, que parte de sujeitos sem protagonismo, seja porque rebaixados (BARBOSA, 2009) ou precarizados (SILVA, 2017).

Ao fazer diálogo entre as “bandeiras” de Boaventura de Sousa Santos e Bruno Latour, proponho o método da tradução epistemológica de Boaventura de Sousa Santos (2010, p. 127) que “visa esclarecer o que une e o que separa os diferentes movimentos e as diferentes práticas, de modo a determinar as possibilidades e os limites de articulação ou agregação entre eles”.

Esse tipo de tradução, enquanto método, pode ser realizado por outros agentes do campo entre outros pensamentos e caminhos que aqui não posso prever. Como uma proposição aberta, e sem pretensão de se determinar uma nova teoria geral, o campo em consolidação deve emergir desses exercícios de “imaginação epistemológica” com o objetivo de “fortalecer as lutas sociais contra a dominação” (SANTOS, 2019, p. 189).

Da mesma forma que o GPEM – Grupo de Pesquisa em Educação Museal – (CASTRO et al, 2020, p. 73) avalia que devemos buscar um ponto de vista dissensual ao mesmo tempo em que buscamos uma Teoria que tenha uma essência crítica para sustentar a Educação Museal, acredito que devemos alimentar a imaginação do campo e permitir que surjam novos encontros como esses. Plurais, abertos, incertos e insurgentes.

Por fim, acredito que minha contribuição para o campo já será suficiente se o aparato teórico levantado for mobilizado na direção dos objetivos das *bandeiras* articuladas com o objetivo de dar voz aos agentes da Educação Museal e que esses possam representar seus interesses por si próprios.

Para a “teoria do Ator-Rede”, Latour (2012, p. 198, grifo do autor) nos indica que “a tarefa consiste em *desdobrar* os atores *como* redes de mediações” o que implica um caráter descritivo da observação científica, porque são os atores que agem, como protagonistas. O filósofo francês (2012, p. 189, grifo do autor) também resume “em palavras mais simples: um bom relato ANT é uma narrativa, uma descrição ou uma proposição na qual todos os atores *fazem alguma coisa* e não ficam apenas observando”.

Já em relação às epistemologias do Sul, Santos (2019, p. 17) destaca o objetivo metodológico e defende “que os grupos sociais oprimidos representam o mundo como seu e nos seus próprios termos”. Assim, acredito que podemos nos pautar pelas epistemologias do Sul que buscam transformar “corpos-vítimas em corpos-resistentes” (2019, p. 242) em uma ferramenta de ação coletiva e política.

Assim como o antropólogo Viveiros de Castro (2018, p. 20) faz ressignificar seu campo – a antropologia – para que emergam condições em que o pensamento indígena se manifeste de fato, acredito que devemos adotar a mesma missão de se buscar uma “teoria-prática da descolonização permanente do pensamento” no processo de consolidação da Educação Museal.

Neste contexto também, segundo Viveiros de Castro (2018, p. 68, grifo do autor) a tarefa dos analistas se desenvolve em paralelo com a tarefa dos xamãs, afinal o objetivo da “tradução perspectivista [...] não é portanto o de encontrar um *sinônimo* [...] ao contrário, é não perder de vista a diferença oculta dentro dos *homônimos* equívocos que conectam-separam nossa língua e a das outras espécies”.

É a partir desse exercício de tradução da Educação Museal como ato político – em suas dimensões coletiva e epistemológica – é que considero a imaginação epistemológica contrahegemônica como possibilidade de um ponto de partida para se pensar em uma teoria para a Educação Museal brasileira enquanto campo de atuação em emergência.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Mediação cultural é social. In: BARBOSA, Ana Mae e COUTINHO, Rejane Galvão (orgs.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 13-22.

BRASIL. **Decreto n. 8.124** de 17 de outubro de 2013. Regulamenta dispositivos da Lei n. 11.904, de 14 de janeiro de 2009, que institui o Estatuto de Museus, e da Lei n. 11.906, de 20 de janeiro de 2009, que cria o Instituto Brasileiro de Museus – Ibram. Diário Oficial da União, Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/decreto/d8124.htm>. Acesso em 18 fev. 2023.

BRASIL, **Portaria n. 422** de 30 de novembro de 2017. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Museal – PNEM e dá outras providências. Disponível em: <<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=13/12/2017&jornal=515&pagina=5&totalArquivos=192>>. Acesso em 18 de fev. 2023.

CASTRO, Fernanda Santanna Rabello de. **Construindo o campo da educação museal: um passeio pelas políticas públicas de museus no Brasil e em Portugal**. 2018. 279p. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2018.

CASTRO, Fernanda; SILVA, Jonatan; BORGES, Priscila; CONSIGLIO, Thiago. O Grupo de Pesquisa Educação Museal: Conceitos, História e Políticas. In: CASTRO, Fernanda; SOARES, Ozias; COSTA, Andrea (orgs.). **Educação Museal: conceitos, história e políticas. Vol. III** (Sistematização da educação museal: planejamento, registro e avaliação de ações educativas museais & Teoria educacional, formação, pesquisa e comunicação na educação museal). Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2020. p. 65-74.

COSTA, Andrea; CASTRO, Fernanda; CHIOVATTO, Milene; SOARES, Ozias. Verbete Educação Museal. In: Instituto Brasileiro de Museus. **Caderno da Política Nacional de Educação Museal – PNEM**. Brasília, DF: IBRAM, 2018. p. 73-77.

FEYERABEND, Paul. **Contra o método**. Tradução Cezar Augusto Mortari. 2ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

IBRAM, Instituto Brasileiro de Museus. **Caderno da Política Nacional de Educação Museal – PNEM**. Brasília, DF: 2018. Disponível em: <<https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/Caderno-da-PNEM.pdf>>. Acesso em 18 de fev. 2023.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**; tradução Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 13ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

LAGES, Susana Kampff. **Walter Benjamin: Tradução e Melancolia**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

LATOURE, Bruno. **Reagregando o social**: uma introdução à Teoria do Ator-Rede. Salvador: EDUFBA, 2012.

MARTINS, Mirian Celeste. Verbete Mediação. In: Instituto Brasileiro de Museus. **Caderno da Política Nacional de Educação Museal – PNEM**. Brasília, DF: IBRAM, 2018. p. 84-88.

MORAES, Diogo de. **Públicos em emergência**: modos de usar ofertas institucionais e práticas artísticas. 2017. 264p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2018.

SILVA, Cintia Maria da. **Mediador cultural: profissionalização e precarização das condições de trabalho**. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2017.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Metafísicas canibais**: elementos para uma antropologia pós-estrutural. São Paulo: Ubu Editora, n-1 edições, 2018.

Eixo 2 - Participação da Epistemologia na Pesquisa Educacional

Trata-se das pesquisas que apresentem propostas que aproximem a epistemologia das abordagens metodológicas e sua utilização nas pesquisas em educação.

A abordagem metodológica do *walking ethnography* na educação ambiental e educação em saúde

Valéria Ghislotti Iared¹
Tiago Venturi²

RESUMO

Tomando o corpo como base da nossa interpretação do mundo, muitos estudos das mais diferentes disciplinas e campos do saber tem se apropriado do *walking ethnography* como proposta metodológica. Percepção corporal e movimento estão emaranhados em um mesmo fluxo relacional, os quais são cogeradores na produção de significados (*meaning-makings*). As investigações sobre as práticas corporais têm sido percebidas como fundamentais para percepção das multissensorialidades do mundo-mais-que-humano e como potentes para ampliar a compreensão das várias agências que compõem processos econômicos, políticos, sociais nos níveis estruturais e experienciais. Ao nos atentarmos a como nosso corpo responde às agências humanas e mais-que-humanas, abrem-se oportunidades de maior compreensão da nossa existência (*corpo~mente*) no fluxo de relações como o mundo (biológico, político, social). Soma-se a essa perspectiva, as orientações filosóficas das teorias não-representacionais, pois entende-se que métodos convencionais se apoiam em descrições verbais e textuais não são suficientes para capturar e expressar o nível experiencial e afetivo. Investigações no campo da pesquisa em educação ambiental vem se baseando no *walking ethnography* como possibilidade de apreender as experiências estéticas na natureza. Nesses estudos, a concepção de estética transcende a noção do belo e é concebida como corpo somático que é a base para interpretar nossas percepções e correspondências com as agências mais-que-humanas. Na educação em saúde, essa metodologia pode permitir uma compreensão de saúde para além da biomédica, que relaciona saúde à ausência de doenças, ampliando o olhar para elementos sócio-políticos, ambientais e existenciais. Baseado em movimentos contemporâneos como o novo materialismo e as viradas ontológicas e afetivas, o *walking ethnography* permite pensar em novas epistemologias, formas de compreender o mundo e construir conhecimentos na pesquisa educacional. Essa proposta rompe com ideias cartesianas e positivistas na pesquisa em educação e, no caso da educação ambiental e educação em saúde, pode possibilitar a articulação de dois campos que historicamente parecem dicotomizados, mas que na realidade possuem complementaridades e possibilidade de integrarem-se em uma compreensão de mundo mais equilibrada, considerando *corpo~mente~mundo*. Compreensão esta que ultrapassa o campo da teoria ao campo da prática na formação docente e na realidade escolar. No trabalho, pretendemos apresentar autores como Tim Ingold, Richard Shusterman, Alberto Acosta (entre outros) e conceitos como o Bem Viver, educação da atenção e somaestética, os quais vem pautando nossos estudos para pensar essa metodologia como possibilidade de interface entre os campos.

¹ Doutora em Ciências (UFSCar). Professora Adjunta do Departamento de Biodiversidade da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Pesquisadora membro do GPEACS - Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental e Cultura da Sustentabilidade (UFPR). E-mail: valeria.iared@ufpr.br.

² Doutor em Educação Científica e Tecnológica (UFSC). Professor Adjunto do Departamento de Educação, Ensino e Ciências da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Pesquisador membro dos grupos: CASULO - Pesquisa e Educação em Ciências e Biologia (UFSC); JANO: Filosofia e História na Educação em Ciências (UFPR); e Alfabetização Científica e Tecnológica na Educação em Ciências (UFPR). E-mail: tiago.venturi@ufpr.br.

1. Introdução

Ao tomar o corpo como base da nossa interpretação do mundo, muitos estudos, das mais diferentes disciplinas e campos do saber, têm se apropriado do *walking ethnography* como proposta metodológica, uma vez que concebem que percepção corporal e movimento estão emaranhados em um mesmo fluxo relacional, o qual é cogerador na produção de significados (*meaning-makings*).

As investigações sobre as práticas corporais têm sido percebidas como fundamentais para percepção das multissensorialidades do mundo-mais-que-humano e como potentes para ampliar a compreensão das várias agências³ que compõem processos econômicos, políticos, sociais nos níveis estruturais e experienciais, nos quais estão imersos também os processos educacionais. Ao nos atentarmos a como nosso corpo responde às agências humanas e mais-que-humanas, abrem-se oportunidades de maior compreensão da nossa existência (corpo~mente) no fluxo de relações como o mundo (biológico, político, social). Soma-se a essa perspectiva, as orientações filosóficas das teorias não-representacionais, pois entende-se que métodos convencionais se apoiam em descrições verbais e textuais não são suficientes para capturar e expressar o nível experiencial e afetivo.

Investigações no campo da pesquisa em educação ambiental vêm se baseando no *walking ethnography* como possibilidade de apreender as experiências estéticas na natureza. Nesses estudos, a concepção de estética transcende a noção do belo e é concebida como corpo somático que é a base para interpretar nossas percepções e *correspondências* com as agências mais-que-humanas. Na educação em saúde, ainda não foram encontrados estudos que se utilizem do *walking ethnography*, entretanto, acreditamos que essa metodologia pode permitir uma compreensão de saúde para além da biomédica, que relaciona saúde à aspectos anátomo-fisiológicos e ausência de doenças, ampliando o olhar para elementos sócio-políticos, ambientais e existenciais.

Baseado em movimentos contemporâneos como o novo materialismo e as viradas ontológicas e afetivas, o *walking ethnography* permite pensar em novas epistemologias, formas de compreender o mundo e construir conhecimentos, especialmente, na pesquisa educacional. Essa proposta rompe com ideias cartesianas e positivistas na pesquisa em educação e, no caso da educação ambiental e educação em saúde, pode possibilitar a articulação de dois campos que historicamente parecem dicotomizados, mas que na realidade possuem complementaridades e possibilidade de integrarem-se em uma compreensão de mundo mais equilibrada, considerando corpo~mente~mundo. Compreensão esta que ultrapassa o campo da teoria ao campo da prática na formação docente e na realidade escolar.

³ O conceito de agência do mundo mais-que-humano advém de vários pensadores, dentre eles, Bruno Latour. Esse conceito reconhece que o mundo mais-que-humano (vento, chuva, temporalidade, rochas, animais, plantas, tecnologias) tem potencial de afecção.

No presente trabalho, pretendemos apresentar autores como Tim Ingold, Richard Shusterman e Alberto Acosta e conceitos como o Bem Viver, educação da atenção e somaestética, os quais vem pautando nossos estudos para pensar essa metodologia como possibilidade de interface entre os campos e na legitimação da pesquisa educacional.

2. Pesquisa em Educação: referenciais teórico-metodológicos e filosóficos

As práticas corporais têm sido um conceito chave nos pressupostos fenomenológicos de Maurice Merleau-Ponty. Os questionamentos do filósofo francês sobre as dualidades cartesianas se deslocaram de uma epistemologia da percepção, descritos no livro *Fenomenologia da Percepção* (MERLEAU-PONTY, 2011) para o conceito de “carne do mundo” em *O visível e o invisível* (MERLEAU-PONTY, 2014), que remete a uma proposta ontológica de total indivisibilidade entre corpo~mente, sujeito~objeto, razão~emoção. Apesar de sua morte repentina em 1961 e manuscritos inacabados, o filósofo francês deixou um legado que inspira pensadores contemporâneos.

Dentre as teorias emergentes nas últimas décadas, destacamos os novos materialistas, os quais divergem dos estudos culturais por se fundamentarem na existência de uma realidade independente dos significados humanos. Para os novos materialistas, existem agenciamentos, os quais compreendemos como potências e gerenciamento de ações, para além do que é humano. Em outras palavras, estamos mergulhados em materialidades que afetamos ao mesmo tempo que somos afetados: como negar os efeitos do clima, do tempo, dos cheiros e texturas que nos atravessam cotidianamente? Como reduzir a existência da chuva, da água e da vida ao que é fruto da concepção humana? Recentemente, testemunhamos o mundo social, político e econômico se adaptar a um vírus que foi o protagonista de uma pandemia (IARED; HOFSTATTER, 2022).

A representação mental, já pautada pelos fenomenólogos, é colocada em evidência pelos autores que seguem a teoria não representacional. Evocar afetividades, emoções e sentimentos por meio de palavras e números não são suficientes para expressar e/ou descrever a experiência. Nigel Thrift (2008), um dos autores de referência no campo, argumenta que a teoria não representacional, baseada em uma grande literatura gerada sobre corporeidade, mais particularmente pelas teorias feministas, objetiva ir além do construtivismo, justamente porque esse defende que os sujeitos constroem suas representações sociais. Ele argumenta pela expressão dos afetos e as sensações (THRIFT, 2008, p. 13, tradução nossa):

Esses são conceitos-percepções tão importantes quanto os signos e as significações, mas que só recentemente começaram a receber o que lhe é devido. Recentemente, como vários autores, dei uma guinada afetiva com este trabalho, baseando-me em uma combinação de Spinoza, Freud, Tomkins, Ekman, Massumi e uma série de teóricas feministas, bem como

tradições biológicas, incluindo teoria evolutiva e etologia, a fim de entender o afeto como a maneira pela qual cada 'coisa' ao agir, viver e se esforçar para preservar seu próprio ser 'nada mais é do que a própria essência da coisa' (Spinosa et al. 1997).

O nível experiencial e corporal da pesquisa, proposto pela fenomenologia, a proposta de agências mais-que-humanas como partícipe dessas experiências e a preocupação com produções que vão além das representações mentais são também postuladas, embora não explicitamente, pelo conceito de somaestética de Richard Shusterman (2008). A palavra estética, oriunda do grego *Aisthesis*, já ultrapassa a concepção do belo ao assumir o conceito como sentir o mundo com os sentidos. Shusterman (2008) amplia essa noção pelo prefixo soma e enfatiza a corporeidade nesse processo relacional com o mundo:

Com a ideia de soma esse papel não é simplesmente aquele de um objeto de apreciação estética (atrativamente bronzeado e modelado num traje de banho revelador); ela também inclui o papel da subjetividade ao aproveitar da sua própria experiência somaestética da praia: uma soma que se excita com cada sopro de ar fresco do oceano, como ele se sente com o calor do sol, como os seus suaves movimentos de alongamento dissolvem gradualmente as tensões musculares. Como pano de fundo, isso gera um poderoso prazer estético de estar feliz e completamente vivo e atento ao eu somático e as suas agradáveis relações com o seu mundo (SHUSTERMAN; ESTEVEZ; VELARDI, 2018, p. 130).

A atenção ao corpo (na postura, ou no movimento, ou na respiração) e suas aptidões somaestéticas são pontos centrais para a consciência corporal das nossas limitações, das nossas performances, do que nos faz bem, do que nos faz mal nos níveis individuais (autoconhecimento, *self*) e coletivos/sociais/ ambientais (SHUSTERMAN, 2008).

O “ser atento” é narrativa constante nas obras de outro teórico, Tim Ingold, que converge com essas posturas filosóficas críticas das dicotomias, ontologias cartesianas e as representações mentais. Tim Ingold (2010; 2012; 2017), ao longo de vários de seus textos, desenvolve o que ele chama de educação da atenção. Em uma das suas produções mais citadas, o autor inicia sua indagação questionando “Como a experiência que adquirimos ao longo de nossas vidas é enriquecida pela sabedoria de nossos ancestrais?” (INGOLD, 2010, p. 06). Ao longo das quase 20 páginas de argumentos e contra-argumentos, o antropólogo estabelece um diálogo entre diversos pensadores da biologia evolutiva e da psicologia cognitiva. Ele se opõe a noção de capacidades inatas e competências adquiridas, se contrapondo até mesmo aos conceitos de “capacidades” e “competências” defendendo, ao invés deles, as habilidades que vão sendo desenvolvidas ao longo de processos contínuos e relacionais de uma educação da atenção.

Para Ingold (2010; 2017), as habilidades são emergentes e vão sendo construídas na medida que o iniciante copia do experiente em um processo criativo e de improviso no qual o iniciante também desenvolve suas habilidades. O processo de cópia exige uma atenção movimento corporal

do iniciante para que se alinhe ao experiente. Essa sintonia fina, como ele mesmo chama, solicita um afinamento do sistema perceptivo ao ambiente. Ou seja, a mesma atenção ao corpo (postulada por Richard Shusterman) e às materialidades do ambiente (defendidas pelos novos materialistas) são trazidas para o debate por Tim Ingold, apesar de não mencionarem um ao outro.

O alinhamento dos movimentos corporais é chamado de correspondência por Tim Ingold, que suscita a noção de que um corpo responde ao outro na medida que se desenrolam por linhas que tecem a malha da vida (INGOLD, 2012). A primazia ao movimento é uma das afirmativas que Ingold se apoia para defender que conceber o movimento como uma postura ontológica nos permite enxergar o mundo como um devir, um tornar-se, um brotar que nunca cessa de gerar mais vida. Portanto, o sol e o vento têm vida, porque respondem aos movimentos do mundo e porque outros seres na malha da vida, respondem aos seus movimentos:

Mas o que dizer do vento? Novamente, o cientista teria suas próprias explicações: o vento é causado por diferenças horizontais e verticais na pressão do ar atmosférico. Isso também é um efeito. Na maior parte das cosmologias anímicas, no entanto, os ventos são considerados vivos e apresentam poderes agentivos próprios; em muitas cosmologias eles são pessoas importantes que dão forma e direção ao mundo em que as pessoas vivem, assim como fazem o sol, a lua e as estrelas (INGOLD, 2013, p.19).

Posto nosso referencial teórico-filosófico, nos debruçamos sobre a pesquisa em educação. Cabe ressaltar que esse referencial vem sendo apropriado nos mais diferentes campos do saber: geografia, artes, antropologia, sociologia, linguística, etc. Portanto, cabe a nós, articular os pressupostos às metodologias de pesquisa em educação, especificamente, educação ambiental e educação em saúde.

3. Rigor e Legitimação: a importância da teoria na pesquisa em educação

Inicialmente é preciso esclarecer que cada campo de pesquisa possui suas epistemologias para a construção de conhecimentos científicos, portanto, não é possível falar em um “único método” para fazer ciência. Não seria diferente com o campo da educação, ou ciências da educação, que encontra diálogos consistentes com outros campos epistemológicos como o da educação em ciências⁴. Como vimos advogando, a construção de conhecimentos educacionais não pode restringir-se às metodologias e concepções cartesianas e positivistas, a comunidade epistêmica em pesquisa

⁴ As áreas de Educação e Ensino – Ensino de Ciências e Matemática -, apesar da sua articulação, diálogos e fenômenos de estudo em comum, encontram-se separadas, dicotomia cuja vigilância para não ressurgir em tentações de que a área de Ensino tenha objetos de investigação controláveis tais como as ciências “duras” que a precede. Em oposição, a defesa é de que ambas as áreas buscam investigar, compreender e produzir conhecimentos acerca dos processos e fenômenos educativos (DIAS; THERRIEN, FARIAS, 2017).

educacional vem argumentando acerca da necessidade de compreensões do fenômeno educacional e seus elementos, é claro que requisitando rigor e solidamente apoiadas por discussões teóricas robustas, já avaliadas e validadas por essa comunidade de pesquisadores.

O conceito de comunidade epistêmica é relevante para nossos diálogos, pois, comunidade epistêmica pode ser entendida como o grupo de pessoas, pesquisadores, estudiosos que formam uma comunidade que, de acordo com Brito (2019, p.28), “busque, com base em práticas e critérios largamente compartilhados, alcançar objetivos epistêmicos tais como adquirir conhecimento, entendimento ou sabedoria”. Ainda de acordo com o autor,

[...] é a partir dela [comunidade epistêmica] que são estabelecidos quais Teorias e/ou Modelos podem ser propostos, quais fenômenos de interesse podem ser delimitados, como esses fenômenos podem ser investigados, quais as formas possíveis de testes e quais as restrições e expansões epistêmicas que podemos utilizar, dada a nossa formação e atuação como membros de uma dada comunidade epistêmica. [...] Consideramos como agente epistêmico um indivíduo ou uma comunidade que seja capaz de tomar atitudes cognitivas a respeito de sua busca pela verdade, pelo entendimento, pelo conhecimento, pelos fundamentos de sua crença, entre outros possíveis sucessos epistêmicos (BRITO, 2019, p. 57).

Desta forma, consideramos que esta comunidade, com seus valores epistêmicos (modos de conhecer o mundo) e ontológicos (compreensões/visões de mundo), tem habilidades para decidir sobre as possibilidades de construção de conhecimentos, pois essas comunidades tornam-se autoridades científicas daquela área. A exemplo da área Biomédica relacionada à produção de vacinas, “são os membros daquela comunidade epistêmica (e não autoridades políticas ou autoridades advindas de outras comunidades epistêmicas) que podem confirmar se os procedimentos metodológicos para a produção de uma nova vacina adotaram o rigor científico, ou não, se uma vacina tem eficácia comprovada, ou não” (VENTURI, 2022, p. 156). Do mesmo modo, as pesquisas em educação possuem suas características que vêm sendo discutidas pelos pesquisadores que fazem parte da comunidade epistêmica deste campo.

Gatti (2012) afirma que uma das principais características da pesquisa em educação é o fato de possuir uma perspectiva integradora, que dialoga com diversas áreas do conhecimento, mas que sempre terá como ponto de partida os fenômenos ou processos educativos. É no mesmo sentido que Godoy (1995) argumenta que os pesquisadores qualitativos em educação não partem de hipóteses estabelecidas a priori como essência, mas sim, partem de questões ou focos de interesse amplos, que vão se tornando mais diretos e específicos no transcorrer da investigação, motivo pelo qual, objetivos específicos e metodologias vão sendo ajustadas no transcorrer da investigação. Entretanto, a pesquisa em educação, ao considerar tais flexibilizações em virtude da necessidade de considerar e integrar ontologia e epistemologia, reconhecer a inexistência de neutralidade na pesquisa e evidenciar as

relações sociais e humanas, requisitam discussões acerca do rigor na pesquisa em educação (assim como as demais pesquisas sociais).

Fortes críticas são realizadas à pesquisa em educação, dentre as quais destacam-se os reflexos da supervalorização da prática e o desprezo pela teoria presentes em políticas públicas educacionais neoliberais, que caracterizam a necessidade de que as pesquisas possuam intervenções para serem analisadas (ANDRÉ, 2001). O empresariamento educacional adentrou também os campos de pesquisa que, somados à precarização da pós-graduação e pressão por avaliações de produtividade desiguais, resultam no recuo da teoria em função de um empirismo exacerbado (MORAES, 2001). Hart (2014) crítica o foco nas metodologias ou no método de pesquisa em educação e evidencia a negligência nas discussões e aprofundamentos teóricos de caráter ontológico e epistemológico.

Entretanto, para superar esses desafios, alguns autores têm se debruçado sobre uma abordagem pós-crítica na pesquisa em educação (DAVIES, 2014), que estabelece novas concepções, perspectivas, abordagens e metodologias para a pesquisa neste campo de estudos e práticas. Essas abordagens se afastam-se do empirismo que, muitas vezes, objetivam explicar, prever e controlar para legitimar uma abertura ao desconhecido, para gerar ideias e práticas alternativas.

Lather (1996; 2006) tem caracterizado as pesquisas sociais, se incluem aqui as pesquisas educacionais, como positivistas (focada na previsão e controle); interpretativa e fenomenológica (nas quais os pesquisadores objetivam a compreensão do fenômeno); críticas e marxistas (com visões emancipadoras dos seus sujeitos de pesquisa) e a pesquisa pós-crítica, as quais procuram desconstruir verdades e posturas concebidas como certas, pois “neste quadro pós-crítico, pesquisadores são capturados por versões da verdade e excedem eles” (DAVIES, 2014, p. 443, tradução nossa).

A pesquisa pós-crítica envolve uma ampla variedade de instrumentos de pesquisa, já estabelecidos ou alternativos (entrevistas, observação, pesquisa participante, autobiografia, biografia coletiva, etnografia, etc); sem relação com protocolos prescritos; mas com essencial preocupação enquadrar a questão de pesquisa, sua produção e análise de dados dentro dos termos de conceitos filosóficos que estruturam a investigação (DAVIES, 2014). A própria crise da representação é colocada em pauta na pesquisa em educação e o caminho para o enfrentamento é recorrer a filosofia (HART, 2014). Segundo o autor, as metodologias e métodos na pesquisa em educação tornam-se por si só questões de pesquisa.

A pesquisa em educação deve se abrir ao desconhecido e não ao que já é conhecido. Nessa perspectiva, ao invés de “coletarmos dados” (como se os dados já estivessem disponíveis para isso), produzimos emaranhados de encontros em que o pesquisador também é atravessado. Ao assumirmos esse posicionamento, nos deslocamos de uma pesquisa analítica tradicional para uma análise encarnada na própria biografia do pesquisador (HART, 2014). Portanto, a legitimidade da pesquisa

em educação não reside na obediência de métodos enquadrados e/ou já estipulados e sim na comensurabilidade entre ontologia~epistemologia~metodologia.

Hart (2014) reitera a importância do debate ativo e permanente sobre rigor e metodologias de pesquisa educacionais e das profundas diferenças de caráter filosófico e ético acerca do que legitima essa pesquisa. André (2001) já discutia que tais debates devem ser realizados por universidades, pesquisadores, agências de fomento, periódicos, o que denominamos anteriormente de comunidade epistêmica, a fim de construir as concepções de rigor e parâmetros que contribuam para a legitimação de pesquisas em educação, a fim de identificar diálogos teóricos inovadores, consolidados ou insuficientes.

São debates que contribuem para o reconhecimento da importância dos quadros teóricos e filosóficos que conduzem às escolhas metodológicas – portanto o julgamento da qualidade de pesquisa leva em conta fundamentos teórico-filosóficos e metodologia de pesquisa, mas que não se resumem apenas aos quadros filosóficos. Smith (2014) afirma que os quadros filosóficos que embasam determinadas metodologias de pesquisa social já demonstraram limites, portanto requerem novas formas de fazer pesquisa educacional – de conhecer - com a finalidade de responder perguntas ainda não respondidas ou refinar o conhecimento já produzido. Motivo pelo qual concordamos com Gamboa (2008, p. 404), pois a

qualidade dos trabalhos dos grupos de pesquisa se consolida quando aprofundam as suas reflexões sobre as questões epistemológicas e, dessa forma, articulam as técnicas com métodos, com as teorias e, essas teorias, com critérios de rigor e de verdade científicos. Dessa maneira, definindo uma epistemologia, podemos aprofundar essa lógica recuperando os pressupostos gnosiológicos, (teoria do conhecimento), e as visões de mundo (ontologia) que explicitam melhor os compromissos dos pesquisadores com a realidade que analisam.

Nesse sentido, buscamos encontrar o que Hart (2014, p. 370) chama de “*continuum*”, ou seja, reconhecer que a pesquisa educacional vai muito além de uma construção positivista lógica, pois ela trata de pensamentos e vivências sociais. Uma das formas de legitimar este tipo de pesquisa é por meio do diálogo reflexivo, a partir de diversos autores, outros estudos, pesquisadores que atuam/publicam na temática e estabelecem uma rede de reflexões robustas, ou seja, o “*continuum*” de posicionamentos com base em fundamentos ontológicos e epistemológicos.

Assim, apesar da subversão ao empirismo cartesiano, o domínio da tríade ontologia~epistemologia~metodologia solicita uma leitura teórica-filosófica robusta e uma postura investigativa crítica para contestar, transformar, se expor e romper com padrões predeterminados. De acordo com St. Pierre (2011), devemos lutar como pesquisadores com nossas noções de quem somos e como representamos nossas suposições teóricas e descobertas no relato da pesquisa.

Isto posto, defendemos uma pesquisa educacional transparente, ética, aberta ao desafio, ou ao refinamento e destacamos o papel estratégico do aprofundamento e da reflexão teórica e crítica sobre e na pesquisa em educação, que ao transcender o empirismo ou a mera descrição de fenômenos, empodera-se em favor da construção de conhecimentos educacionais científicos, propositivos, tolerantes, plurais, especialmente na educação ambiental e na educação em saúde. E, concordando com Gatti (2008), ao observarmos o surgimento de novas aproximações entre campos de investigação, que abrem leques de temas à investigação, buscamos integrar os campos da educação ambiental e da educação em saúde, como discutiremos na próxima seção.

4. Integração dos campos - Educação Ambiental e Educação em Saúde: bem viver

Historicamente, as áreas de pesquisa e prática em educação ambiental e educação em saúde traçaram paralelos por estarem embricados em pautas que se afetam reciprocamente (VENTURI; IARED, 2022). Todavia, existem poucas pesquisas se debruçando sobre as possibilidades ontológicas~epistemológicas~metodológicas de aproximação dessas práticas pedagógicas. Não concebemos aqui uma afecção linear de causa e efeito (mesmo porque estaríamos indo contra o nosso referencial fenomenológico), mas como campos que fazem parte do mesmo horizonte de preocupação com a sustentabilidade do planeta.

Não tomamos como conceito de sustentabilidade os ideais de desenvolvimento sustentável postulados pela Organização das Nações Unidas (ONU). Autores como Blühdorn (2012), Carvalho (2008) e Payne (2022) tem problematizado o falso consenso acionado por vieses neoliberais que compreendem a natureza como uma fonte de recursos a serem utilizados. Segundo esses autores, as “mega” políticas mobilizadas pela ONU nada mais são que espetáculos maquiados de verde e pelo prefixo “eco” que se orientam por pautas econômicas que visam o lucro ao invés de deslocar a “oposição natureza/sociedade, para situar o ambiente como espaço das relações humanos-humanos e humanos-mais -que- humanos constituído pelas práticas históricas e culturais que estas interações performam” (CARVALHO, 2008, p. 47).

Multirreferencializado no âmbito acadêmico, das políticas públicas e nas utopias e horizontes de algumas comunidades, a filosofia do Bem Viver é um convite para repensar padrões hegemônicos de sociedade. Fundada nas cosmologias dos povos ameríndios, o Bem Viver atualmente é concebido como uma postura de vida que pode pautar outros povos e nações. Assume-se aqui um olhar de aprendiz em que nós, autora e autor desse capítulo, buscamos formas alternativas e emergentes de povos originários que podem nos auxiliar a *ficar com o problema* e a *viver e morrer bem* ao performar mundos (HARAWAY, 2016). Ao invés de um modelo desenvolvimentista e da crença indiscriminada

na tecnologia como solução dos problemas, o Bem Viver propõe um resgate de valores e princípios seculares dos povos originários, preconizando por uma revisão lenta e profunda dos nossos modos de ser. Alberto Acosta, um dos pensadores mais experientes no campo do Bem Viver, é autor de uma das obras que é referência na contextualização da terminologia:

O Bem Viver – isto é fundamental – supera o tradicional conceito de desenvolvimento e seus múltiplos sinônimos, introduzindo uma visão muito mais diversificada e, certamente, complexa. Por isso mesmo, as discussões sobre o Bem Viver, termo em construção, são extremamente enriquecedoras. O Bem Viver revela os erros e as limitações das diversas teorias do chamado desenvolvimento. Crítica a própria ideia de desenvolvimento, transformada em uma enteléquia que rege a vida de grande parte da Humanidade – que, perversamente, jamais conseguirá alcançá-lo (ACOSTA, 2016, p. 32).

Ao contrapor-se ao antropocentrismo e reconhecer o mundo-mais-que-humano como partícipe do fluxo da vida no planeta, o Bem Viver culmina como uma tessitura alinhada aos princípios da educação ambiental postulados desde Tbilisi, mas silenciados ao longo das décadas por políticas hegemônicas. Enquanto a educação em saúde liberta-se de perspectivas biomédicas, normativas e comportamentalistas impostas à ausência de doença como exclusivo requisito à saúde, associando elementos ambientais, psicológicos, biológicos, educacionais, culturais, ocupacionais, políticas públicas, dentre outros, em prol de um empoderamento que reconhece e reconstrói o contexto e a comunidade como local de vida.

Pautado em princípios-chaves como “reciprocidade, relacionalidade, complementariedade e solidariedade entre indivíduos e comunidades” (ACOSTA, 2016, p. 41), o Bem Viver tem por ideal uma reversão dos modelos socioeconômicos e desenvolvimentistas contemporâneos para reivindicar uma ética do cuidado (ao outro e a si mesmo), do respeito e da vida (humana e mais-que-humana). Essa ruptura - que concebemos aqui como ontológica, porque nos demanda uma cicatrização entre o ser~conhecer, corpo~mente, natureza~sociedade, humanos~mais-que-humanos - é a zona de convergência que identificamos entre as atuações do campo da educação ambiental e educação em saúde.

Tecidas as considerações acerca do nosso referencial teórico e, conseqüentemente, das ontologias e epistemologias por nós assumidas, discorreremos, no próximo tópico, sobre o *walking ethnography* como abordagem metodológica que também poderá ser um caminho de interface entre os campos. Além disso, buscamos estabelecer um diálogo coerente com as defesas da seção anterior sobre a legitimação das pesquisas em educação, especialmente ao integrar educação ambiental e educação em saúde a partir deste olhar teórico que resulta em uma recriação de metodologias para produção e interpretação de dados resultantes de processos educacionais, sobre os quais *walking ethnography* também pode apresentar contribuições, conforme discutiremos a seguir.

4. *Walking ethnograph* – como pesquisa e prática na integração destes campos

Como já explicitado, nos apoiamos em um quadro teórico que dá primazia ao movimento. Portanto, argumentamos que o movimento é co-gerador na percepção corporal e na produção de significados (*meaning-makings*) estéticos~éticos~políticos (IARED; OLIVEIRA, 2017). Ou dito de outro modo, compreendemos o movimento~corpo~mente como potente para compreender as multissensorialidades do mundo. Maxine Sheets-Johnstone, em seu livro, *The corporeal turn*, argumenta pela não dissociação espaço-temporal entre sentir, perceber, atribuir significado. Nas palavras de Merleau-Ponty (2014), corpo, ação e percepção são “carne do mundo”:

o sentir e o movimentar não se reúnem em virtude de sua ocorrência num mesmo corpo, ou por serem partes de um mesmo corpo. Percepções são entrelaçadas em um fluxo de movimento do aqui-agora assim como meu fluxo de movimento do aqui-agora é entrelaçado em minhas percepções. Movimento e percepção estão perfeitamente ligados; não há nenhum “fazer-mental” que é separado do “fazer-corporal” (SHEETS-JOHNSTONE, 2009, p. 32, tradução nossa).

Do ponto de vista da pesquisa, Csordas (2008) define a corporeidade como um indeterminado campo metodológico definido pela experiência perceptual e pelo modo de presença e engajamento no mundo. Transcendendo isso para o contexto educacional, a educação da atenção de Tim Ingold nos auxilia a entender como o movimento do corpo é fonte de aprendizagem. Ora, se a presença do corpo no mundo não está restrita aos invólucros materiais, o conhecimento se dá a partir dos modos como nos relacionamos e percebemos o mundo no/em movimento, isto é, ser e conhecer acontecem em tempo real (INGOLD, 2010). E outras palavras, conhecer é habitar o mundo no sentido de que nos juntamos a ele no seu processo de produção e formação.

Esse processo exige movimento e movimento gera vida. Ingold (2012) define que o movimento de “seguir” o outro é diferente de “reproduzir” assim como a “interação” e “conexão” são diferentes de “itinerar”. Reproduzir, conectar e interagir remetem a corpos com invólucros ao passo que seguir e itinerar (acompanhar) os movimentos dos outros é juntar-se a ele em uma cópia criativa. Para o autor, é assim que aprendemos: nos juntando aos movimentos dos outros (sejam humanos ou mais-que-humanos) no qual vamos copiando criativamente para desenvolver nossas habilidades. Essa relação de correspondência (corresponder/ responder aos movimentos dos outros) é chamada por Ingold de educação da atenção (INGOLD, 2010; 2017).

É daí que se desenrola uma alternativa metodológica intitulada *walking ethnography* (INGOLD; VERGUNST, 2008). Segundo Iared e Oliveira (2017, p. 103), existem outras denominações que se assemelham a essa proposta:

“caminhada compartilhada” - shared walk (LEE; INGOLD, 2006; LEE, J.; INGOLD, T. Fieldwork on foot: perceiving, routing, socializing. In: COLLINS, P.; COLEMAN, S. (Eds). Locating the Field. Space, Place and Context in Anthropology. Oxford: Berg Publishers, 2006, p. 67-86.), o “acompanhar natural” - natural go-along (KUSENBACH, 2003), “caminhada comentada” - commented walks (WINKLER, 2002), “entrevista em movimento” - walking interview (EVANS; JONES, 2011), “etnografias móveis” - mobile ethnographies (PORTER et al., 2010).

Justamente por compreendermos que ação e percepção não estão separadas do ponto de vista espacial e temporal, é que argumentamos que estudos que buscam essa perspectiva empírica tem a potencialidade de captar os processos relacionais da educação da educação. Iared e Oliveira (2017), ao realizarem uma revisão bibliográfica sobre o tema, argumentam que não há um protocolo preestabelecido na adoção desse referencial metodológico. Todavia, existem algumas convergências, independente do contexto e questão de pesquisa: a) justamente por ser uma experiência corporal e sensorial (e que desfoca o verbal e textual), há a preocupação em transcender a representação da vivência; b) ressignificar a relação pesquisador~participante já que todos imersos na mesma experiência alinhando-se à noção de observação participante e correspondência de Tim Ingold; c) desarranjar os métodos convencionais como entrevistas, grupos focais e questionários como centrais nos instrumentos de coleta de dados por apresentarem limitações na captação da corporeidade, do movimento, das afetividades e dos fluxos sensoriais.

E, desta forma, aproximações teóricas entre educação ambiental e educação em saúde nos permitem articular as noções de experiência, corporeidade, afetividade, sensações, movimento, contexto e comunidade em recriações do ser~conhecer e do corpo~mente~ambiente, que, no sentido de André (2001), permitem novas formas de pesquisar em educação, de produzir e interpretar os fenômenos educacionais, produzindo novos conhecimentos ou refinando àqueles já produzidos.

Assim como pode gerar conhecimentos em pesquisa, acreditamos nas potencialidades da abordagem teórico-metodológica do *walking ethnography* como estratégia formativa para formação de professores, visto a articulação de perspectivas ontológicas, epistemológicas e metodológicas da educação em saúde e da educação ambiental que (re)inovam em direção a uma filosofia de Bem Viver. E assim caracterizando e legitimando uma pesquisa educacional com possibilidades de transformações sociais e educacionais, como defendem André (2001) e Gamboa (2008), e ainda buscar a consolidação da robustez de posicionamentos apregoada pelo “*continuum*” de Hart (2014), com vistas à uma vida em harmonia, pessoal e socioambiental, que pode ter como resultado um mundo socialmente e ambientalmente justo, democrático, tolerante, ético-estético, solidário e saudável.

5. Considerações finais

Marli André (2001) já afirmava em 2001 a necessidade de debates sobre a pesquisa em educação, tal como promovido pelo Iº Simpósio Educação e Epistemologia (UFSCAR, UNINOVE e UNESP), que possam expor ideias, que dialoguem com outras pesquisas do campo e entre campos de investigação para que possamos ampliar e enriquecer o debate em busca do aperfeiçoamento em nossas investigações e práticas. A este debate nos propusemos e vimos nos propondo pensar na ontologia~epistemologia~metodologia na pesquisa educacional que, consolidando-se como tríade indissociável, nos permite novas formas de compreender, viver e pesquisar em educação ambiental e educação em saúde. Contudo, sem negligenciar o diálogo e o aprofundamento teórico e sem desviar das preocupações com a legitimação e o rigor da pesquisa educacional.

Em curso temos pesquisas que articulam educação ambiental e educação em saúde em debates teóricos e históricos; que por meio de caminhadas com idosos e suas experiências buscam aprofundar enlaces teórico-epistemológicos da articulação entre estes campos; com debates acerca das possibilidades curriculares e práticas desta articulação em cursos de formação inicial e continuada de professores, buscando diálogos com as necessidades docentes para formar cidadãos responsáveis consigo e com o mundo. A pesquisa, o debate e a luta por legitimação e por transformação continuam!

REFERÊNCIAS

ACOSTA, A. **O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos**. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.

ANDRÉ, M. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.

BLÜHDORN, I. The Politics of Unsustainability: COP15, Post-Ecologism, and the Ecological Paradox. **Organization & Environment**, v. 24, n. 1, p. 34–53, 2012.

BRITO, B. P. L. O papel dos valores na proposição e aceitação de teorias e modelos nas ciências biológicas: uma contribuição desde a epistemologia. Tese do Programa de Pós-Graduação - Ensino, Filosofia e História das Ciências: UFBA, 2019.

CARVALHO, I. C. M. Educação para sociedades sustentáveis e ambientalmente justas. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado Em Educação Ambiental**, v. especial, p. 46-55, 2008.

CSORDAS, T. **Corpo/Significado/Cura**. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

DAVIES, B. Legitimation in Post-critical, Post-realist Times, or Whether Legitimation? In: REID, Alan D.; HART, Paul; PETERS, Michael (Eds). **A Companion to Research in Education**. London: Spinger, 2014, p. 443-450.

- DIAS, A. M. I., THERRIEN, J., FARIAS, I. M. S. As áreas da educação e de ensino na Capes: identidade, tensões e diálogos. **Revista Educação e Emancipação**, v.10, n.1, p.34–57, 2017.
- GAMBOA, S. A. S. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contrapontos**: Itajaí, v. 3, n. 3, p. 393-405, set./dez. 2003.
- GATTI, B. A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **RBPAAE** - v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012
- GATTI, B. A. A Pesquisa na Pós-Graduação e seus impactos na Educação. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 35-49, jan./dez. 2008
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p.57-63, 1995.
- HARAWAY, D. **Staying with the Trouble**: making kin in the Cthulucene. Durham: Duke University Press, 2016.
- HART, P. Destabilizing Representation of Research in Education In: REID, Alan D.; HART, Paul; PETERS, Michael (Eds). **A Companion to Research in Education**. London: Spinger, 2014, p. 479-488.
- IARED, V.G.; HOFSTATTER, L. J. V. Our SARS-CoV-2 teacher: Teachings of the pandemic about our relations with the more-than-human world. **The Journal of Environmental Education**, v. 53, n. 02, p. 117-125, 2022.
- IARED, V. G.; OLIVEIRA, H. T. Walking ethnography for the comprehension of corporal and multisensorial interactions in environmental education. **Ambiente & Sociedade**., v. 20, n. 02, p. 99-116, 2017.
- INGOLD, T. Repensando o animado, reanimando o pensamento. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 10-25, jul./dez. 2013.
- INGOLD, T.; VERGUNST, J.L. (Eds). **Ways of walking: ethnography and practice of Foot**. Surrey, UK: Ashgate Publishing, 2008.
- INGOLD, T. **Anthropology and/as Education**. Abingdon, UK: Routledge, 2017.
- INGOLD, T. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, 2010.
- INGOLD, T. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, v. 18, n. 37, p. 25-44, jun. 2012.
- LATHER, P. Troubling clarity: the politics of accessible language. **Harv Educ Rev**, v.66, n. 3, p. 525-554, 1996.
- LATHER, P. Paradigm proliferation as a good thing to think with: teaching research in education as a wild profusion. **Int J Qual Stud Educ**, v. 19, n. 1, p. 35–57, 2006.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- MERLEAU-PONTY, M. **O visível e o invisível**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

MORAES, M. C. M. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 1, p.7-25, 2001.

PAYNE, P. Tbilisi's "Sounds Of Silence"—(In)action in the policy ≠ embodiments of environmental education. **The Journal of Environmental Education**. Ahead of print, 2022.

SHEETS-JOHNSTONE, M. **The corporeal turn: an interdisciplinary reader**. Exeter: Imprint Press, 2009.

SHUSTERMAN, R.; ESTEVEZ, A. A. M.; VELARDI, M. A Somaestética e a filosofia pragmatista de Richard Shusterman: uma entrevista. **Cognitio-Estudos: revista eletrônica de filosofia**, v. 15 n. 1, p. 119-131 (2018).

SHUSTERMAN, R. **Body consciousness: a philosophy of mindfulness and somaesthetics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

SMITH, K. J. Quality in Educational Research. In: REID, Alan D.; HART, Paul; PETERS, Michael (Eds). **A Companion to Research in Education**. London: Springer, 2014, p. 375-488

ST. PIERRE, E. Post qualitative research: the critique and the coming after. In: Denzin N, Lincoln Y (eds) **The SAGE handbook of qualitative research**. Sage, Los Angeles, p. 611–625, 2011.

THRIFT, N. **Non-representational theory: space politics affect**. London: Routledge, 2008.

VENTURI, T. Educação em saúde e ensino de ciências e biologia: reflexões em tempos de pandemia e negacionismo científico. In EYNG, A. M; COSTA, R. R. **Educação e formação de professores: inspirações, espaços e tempos da educação em diálogo**. Curitiba, 2022. p. 153-167.

VENTURI, T.; IARED, V. G. Educação em Saúde e Educação Ambiental: tendências e interfaces. In: Nilson de Souza Cardoso, et al.. (Org.). **Ciência e democracia: interfaces e convergências**. 21ed. Campina Grande: Realize Editora, 2022, v. 1, p. 1012-103

O bacharelismo jurídico e a formação do intelectual orgânico no Brasil Império

Clovis Hiran Fuentes Mauá Filho¹
Sílvio César Moral Marques²

RESUMO

Este trabalho versa sobre a gênese epistemológica do ensino jurídico brasileiro, no séc. XIX, e a formação de bacharéis nas faculdades de Direito de São Paulo e Olinda/Recife, associando o fenômeno do “bacharelismo”, qual seja, de formação de uma classe de bacharéis destinados à vida política, à administração pública e privada e à intelectualidade em geral, (VENÂNCIO FILHO, 1982; ADORNO, 1988; HOLANDA, 1995; CARVALHO, 2007) ao conceito gramsciano de “intelectual orgânico” (GRAMSCI, 1999; 2001; MARTINS, 2011), de formação de uma classe de intelectuais alinhada aos interesses das classes dominantes. A compreensão dos bacharéis em direito enquanto “intelectuais orgânicos” foi estudada por Barboza (2007). Busca-se, mais especificamente, compreender a gênese epistemológica do ensino jurídico no Brasil, formada pelo amálgama da tradição católica, a dogmática oriunda da faculdade de Direito de Coimbra, e o liberalismo e jusnaturalismo então em voga (BARBOZA, 2007; TAGLIAVINI, 2017). Para tanto, utiliza-se do materialismo histórico dialético e, no arcabouço da tradição marxista, as compreensões de Pachukanis (1988) sobre o papel da relação jurídica nas relações sociais capitalistas, e de Gramsci (1999; 2001) acerca do direito como elemento superestrutural e do “intelectual orgânico” como “funcionário” da superestrutura. Conclui-se que o processo de “bacharelismo” jurídico do séc. XIX teve como legado epistemológico a consolidação complexa de métodos e metodologias por vezes antagônicas e nem sempre plenamente compreendidas, em um processo de adaptação à realidade brasileira, através dos papéis sociais que os bacharéis ocuparam na vida social e política nacional do período. Atualmente, mesmo com as incorporações e transformações epistemológicas ocorridas posteriormente, a fórmula desenvolvida no século XIX ainda possui grande influência no ensino jurídico brasileiro.

Palavras-chave: epistemologia jurídica; ensino jurídico; Gramsci; bacharelismo; intelectuais orgânicos.

1. Introdução

Este artigo trata da formação do ensino jurídico no Brasil Império do séc. XIX, o papel político e social exercido pelos bacharéis em Direito de então, e a consolidação epistemológica das duas primeiras faculdades de Direito do país - São Paulo e Olinda/Recife. Nessa seara de estudos, um conceito analítico se destaca na doutrina, o do “bacharelismo”, em especial, o bacharelismo jurídico, que diz respeito à função exercida pelas duas escolas de Direito pioneiras no século XIX na formação

¹ Doutorando em Educação (PPGED-UFSCar, *campus* Sorocaba). Membro do GEPEE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Epistemologia (UFSCar, *campus* Sorocaba). E-mail: hiran@adv.oabsp.org.br.

² Doutor em Filosofia (USP). Professor Associado IV – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED-UFSCar, *campus* Sorocaba). Membro do GEPEE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Epistemologia (UFSCar, *campus* Sorocaba). E-mail: silviocmm@ufscar.br.

de intelectuais aptos a cumprir cargos públicos e funções sociais no nascente Estado brasileiro, recém independente, porém profundamente ligado à realidade colonial pretérita.

Tais bacharéis, mais que intelectuais ou burocratas ao serviço do Estado e de suas posições sociais, foram mediadores e legitimadores de uma sociedade complexa e contraditória. Os bacharéis em Direito foram verdadeiros “intelectuais orgânicos”, na acepção de Antonio Gramsci, engajados com a instauração, legitimação e manutenção de um “bloco histórico” ligado à formação e consolidação do Brasil como Estado independente.

Cumprir ressaltar que, ao se buscar a análise de um fenômeno (o “bacharelismo”) definido pela pena de estudiosos de lavra weberiana como Sérgio Buarque de Holanda, pelo olhar de uma categoria marxista desenvolvida por Antonio Gramsci (os “intelectuais orgânicos”), é preciso lidar com uma divergência epistêmica. Este artigo buscou fazer tal análise pelo materialismo histórico dialético. Apoiou-se, para tanto, nos conceitos de Estado e Direito de Antonio Gramsci e Evgeni Pachukanis, para realizar uma síntese entre o “intelectual orgânico” e o “bacharelismo”. Em que pesem as divergências de método nos conceitos de “bacharelismo” e “intelectual orgânico”, estes são analisados à luz do desenvolvimento das primeiras bases epistemológicas das faculdades de Direito de São Paulo e Olinda/Recife, para compreender o processo de formação dos bacharéis em Direito no século XIX no Brasil.

Não se olvida que Gramsci fez sua análise dos intelectuais orgânicos em uma realidade social e histórico-geográfica diversa da deste texto (qual seja, a Itália do fascismo pré-guerra), enquanto, aqui, tratou-se do bacharelismo jurídico do século XIX no Brasil. Buscou-se, a bem da análise, não realizar a mera transplantação de conceitos teóricos, mas a necessária transformação à materialidade temporal e espacial do objeto em tela.

2. Breves notas sobre método e categorias de análise em Gramsci

Gramsci tem por bases epistêmicas o materialismo histórico dialético de Marx e o realismo político de Maquiavel, com o objetivo de “conceber a teoria e a prática militante” (BARBOZA, 2007, p. 13), valorizando a política³ e pensando sua historicidade na sociedade de classes capitalista (COUTINHO, 2003, p. 91-96 *apud* BARBOZA, 2007, p. 15). A visão economicista, que prevalecia à época de Gramsci, acreditava que o crescimento econômico mostraria a superioridade⁴ do socialismo sobre o capitalismo (SADER, 2009, p. 130). A visão de Gramsci se fez de especial

³ Em especial, em um contexto histórico de exacerbação do economicismo soviético, “que privilegia o desenvolvimento das forças produtivas como alavanca da luta anticapitalista na esfera política” (SADER, 2009, p. 122).

⁴ “Acreditou que estava no limiar de superar o capitalismo no plano econômico e não na qualidade, no tipo de sociedade” (SADER, 2009, p. 130).

importância porque afastou a hipótese economicista e enfrentou a questão do desenvolvimento socialista em um país como a Rússia, que não passou pelo desenvolvimento capitalista anteriormente à sua revolução socialista. Nesse sentido:

Gramsci caracterizava tal ruptura como uma “revolução contra o capital”, no sentido de que não obedecia à previsão de Marx de que se daria nos países mais desenvolvidos, pelo próprio grau superior de expansão das forças produtivas. Lênin interpretou este desvio como um nó que tinha de ser desatado, ao afirmar que era mais fácil tomar o poder na Rússia – pela fragilidade do czarismo – que construir o socialismo – não apenas pelo atraso econômico, mas também pela formação da classe trabalhadora, tanto objetivamente quanto subjetivamente (SADER, 2009, p. 122).

No método gramsciano, estrutura e superestrutura formam “blocos históricos” (COUTINHO, 2003, p. 91-96 *apud* BARBOZA, 2007, p. 15), onde há uma correlação de forças entre um primeiro objeto – de relações econômicas, e um segundo objeto – de relações políticas (COUTINHO, 2003, p. 91-96 *apud* BARBOZA, 2007, p. 15). As relações econômicas, para Gramsci, não se resumem à produção de bens materiais, “mas também a reprodução das relações sociais globais, determinada por fatores objetivos (econômicos) e por fatores subjetivos, os quais se desenvolvem no interior dos fatores objetivos, nos limites delimitados pela economia” (BARBOZA, 2007, p. 15).

A visão de Gramsci sobre o Estado, política e relações jurídicas, com base em Marx e Engels, é a de um Estado que “opera a partir das forças econômicas, como parte da superestrutura na qual se organiza e se desenvolve a produção econômica” (BARBOZA, 2007, p. 18). Sua abordagem para as questões ligadas ao Estado se dá em duas perspectivas: como análise teórica e como problema estratégico (BUCI-GLUCKSMANN, 1990 *apud* BARBOZA, 2007, p. 22), sendo a análise teórica voltada para a práxis e de acordo com o momento histórico vivido, estabelecendo as bases para a atuação política adequada – ou seja, o problema estratégico (BARBOZA, 2007, p. 22-23).

Gramsci desenvolve, ainda, o conceito de “Estado ampliado”, que “abarca sociedade civil e sociedade política” (BARBOZA, 2007, p. 53), posicionando a sociedade civil na superestrutura, junto à sociedade política (BARBOZA, 2007, p. 53). A sociedade civil mantém a hegemonia e a sociedade política controla o Estado e seus recursos de força coercitiva, sustentando-se através de uma ideologia orgânica. A sociedade civil atrela-se a um momento histórico da superestrutura, onde se encontram os organismos privados de hegemonia do grupo dominante sobre o resto da sociedade (PORTELLI, 1990, p. 20 *apud* BARBOZA, 2007, p. 18). “A sociedade civil é o local onde se estabelece a hegemonia. É o campo, por excelência, do consenso” (BARBOZA, 2007, p. 56). Em tal visão do arranjo político e social, a ideologia consiste em mais que um sistema de ideias, sendo o conjunto da prática social, da vivência, do hábito, em consonância com a hegemonia dinâmica do grupo social dominante (BARBOZA, 2007, p. 42). A ideologia é a forma de representação ou abstração das

relações de produção conforme os interesses das classes dominantes (BARBOZA, 2007, p. 42), mas vai além, abarcando as visões de mundo implícitas no agir individual e coletivo (GRAMSCI, 2000a, p. 99 *apud* BARBOZA, 2007, p. 42). A ideologia, quando dominante, deixa de ser mero conjunto de ideias e sedimenta-se como um “modo de vida” aceito pela coletividade, tornando-se senso comum e sustentando a classe dominante a qual representa os interesses (BARBOZA, 2007, p. 45-46).

Gramsci faz distinção entre ideologias de natureza arbitrária (como o fascismo que combateu) de “ideologias orgânicas”, inspiradas “em grandes bases filosóficas e históricas, originadas de classes ou grupos com vocação para o exercício da hegemonia” (BARBOZA, 2007, p. 44). Como exemplos ideologicamente distintos, tanto o liberalismo quanto o socialismo, em suas acepções clássicas, são considerados, assim, como ideologias orgânicas. Enquanto as ideologias arbitrárias não se sustentam frente ao desenrolar da história, as ideologias orgânicas, do contrário, são “constitutivas de qualquer exercício de hegemonia real ao longo da história” (BARBOZA, 2007, p. 44). As ideologias orgânicas garantem “o vínculo entre a base econômica, a vida produtiva, e a vida social, política e cultural” (BARBOZA, 2007, p. 44).

Quanto ao Direito e ao fenômeno jurídico, se tanto Marx e Engels, quanto Gramsci, não desenvolveram uma teoria própria a respeito, a questão jurídica é, outrossim, transversal na obra desses pensadores. No marxismo, em suma, há a compreensão da existência de uma superestrutura jurídica e política que corresponde a formas sociais de consciência sobre a estrutura econômica da sociedade, que encerra a totalidade das relações de produção (MARX, 1982, p. 25 *apud* BARBOZA, 2007, p. 18). Na visão Gramsciana, o Direito não é expressão transcendental de justiça, tampouco da vontade geral do povo – e sim, a representação e operação de ideais e interesses das classes dominantes, como instrumento de controle e gerenciamento. Gramsci segue, em linhas gerais, a definição de Marx e Engels, porém, vivendo em momento histórico posterior, possui outra percepção sobre o Estado e a política. Nesse sentido:

A teoria do Estado e da política de Gramsci apresenta distinções entre seu pensamento e as teses de Marx e Engels. Enquanto Marx e Engels foram contemporâneos do Estado gendarme, materializado essencialmente nos aparelhos de repressão, com os movimentos operários se constituindo a partir da ação revolucionária focalizada e localizada, Gramsci viveu a época do capitalismo monopolista consolidado, dos grandes sindicatos, da estruturação de partidos operários e de movimentos de massa dos trabalhadores na democracia fundada no sufrágio universal, na ampliação da representatividade do parlamento estatal. Vivenciou, ainda, o prelúdio, os fatos e as consequências da Revolução Russa (BARBOZA, 2007, p. 17).

É de se destacar que Gramsci teve o destino de sua vida e obra intimamente ligados à ascensão do fascismo italiano e de sua operacionalização jurídica⁵ – o que também deve ser levado em conta

⁵ Gramsci foi preso em 1926 e posteriormente sentenciado a vinte anos de prisão. Com a saúde debilitada, foi solto em 1934, sob liberdade condicional, vindo a falecer em 1937. Durante o período de prisão, escreveu o principal conjunto de sua obra, organizado posteriormente nos “Cadernos do Cárcere”.

para sua compreensão do Direito e do fenômeno jurídico. Para o intelectual italiano, sendo o Estado um elemento racionalizador da superestrutura (2000c, p. 28 apud BARBOZA, 2007, p. 61), o direito se põe superestruturalmente em sua função da “racionalização e organização da vida social” (BARBOZA, 2007, p. 61). Nesse sentido, o Direito assume papel garantidor e mediador das classes dominantes sobre as classes dominadas (BARBOZA, 2007).

3. Direito e fenômeno jurídico para Pachukanis

Apurada compreensão marxista do Direito vem de Evgeni Pachukanis, que o entendeu como correspondência do fenômeno comercial que atingiu seu ápice com a sociedade burguesa (KAMENKA *in* BOTTOMORE, 2012). Em sua concepção, os princípios e instituições jurídicas seguem o modelo de contrato (KAMENKA *in* BOTTOMORE, 2012), evidenciando ontologicamente a equivalência entre a “forma jurídica” e a “forma mercadoria” e, assim, rompendo com o edifício teórico tradicional do Direito, que confere à norma jurídica posição axiológica mais elevada que as leis e interpretações econômicas. Conforme Casalino (2017, p. 174):

A estupenda originalidade de seu pensamento [de Pachukanis] reside na aproximação entre forma jurídica e forma mercantil, ou seja, entre direito e mercadoria. De fato, ao abrir o Capítulo II de O Capital, Marx explica, em uma passagem que já se tornou clássica, que as mercadorias não podem ir por si mesmas ao mercado para se trocarem umas com as outras. Cabe a seus guardiões, os proprietários destas “coisas”, o papel de relacioná-las entre si. Para que a troca ocorra, no entanto, é preciso um ajuste de vontades: o contrato. Este enlace volitivo entre proprietários privados é precisamente a relação jurídica, cuja forma contratual, reconhecida ou não em lei, é um reflexo da relação econômica. Dito de outro modo: a troca de mercadorias “põe” a relação jurídica.

Ao se aproximar Direito e mercadoria, o “sujeito jurídico” – despido de idealismos, como no jusnaturalismo – confunde-se conseqüentemente com o “proprietário da mercadoria” (CASALINO, 2017, p. 175). Nesse ponto, interessa a compreensão de Pachukanis sobre o papel superestrutural do Direito:

Se a análise da forma mercantil revela o sentido histórico concreto da categoria do sujeito e põe a nu os fundamentos dos esquemas abstratos da ideologia jurídica, o processo de evolução histórica da economia mercantil-monetária e mercantil-capitalista acompanha a realização destes esquemas sob a forma de superestrutura jurídica concreta. Desde que as relações humanas têm como base as relações entre sujeitos, surgem as condições para o desenvolvimento de uma superestrutura jurídica, com suas leis formais, seus tribunais, seus processos, seus advogados etc. [...] Conclui-se, então, que os traços essenciais do direito privado burguês são ao mesmo tempo os atributos característicos da superestrutura jurídica (PACHUKANIS, 1988, p. 10).

Partindo da “forma sujeito”, Pachukanis realiza a crítica das categorias da Teoria Geral do

Direito, tendo na “relação jurídica” (e não na “norma jurídica”) o ponto mais central de sua teoria (CASALINO, 2017, p. 175-176). Já quanto à forma do Estado capitasta, “Pachukanis anotou que sua gênese reside no momento em que a organização do poder da classe dominante abrange relações mercantis suficientemente extensas” (CASALINO, 2017, p. 176). Com isso, a mercadoria seria constituinte das classes sociais e, também, do Estado moderno (CASALINO, 2017, p. 176).

4. “Intelectuais” e “intelectuais orgânicos” para Gramsci

Marcos Francisco Martins (2011) aponta a dificuldade inicial de se falar em “intelectuais”, visto se tratar de expressão que pode assumir inúmeras conotações. À luz de Gramsci, é interessante a compreensão dos intelectuais em sua relação com o engajamento político e a disputa pelo poder. Gramsci “adota como referência a categoria marxiana de classe social” (MARTINS, 2011, p. 133), o que lhe permitiu “identificar a seara do trabalho intelectual também como um espaço em que se desenvolve a disputa pela hegemonia”⁶ (MARTINS, 2011, p. 133).

Assim, “o fio condutor da análise gramsciana sobre os intelectuais reside no papel que desempenham na disputa pela hegemonia entre as classes de uma determinada formação econômica e social”⁷ (MARTINS, 2011, p. 134). Nota-se que os intelectuais não são compreendidos, por Gramsci, como aqueles que não exercem atividades “físicas” ou “braçais”⁸, mas pela função que desempenham “no complexo processo de transformação ou de conservação do modo pelo qual se desdobra a totalidade da vida social capitalista, fundada na contradição de classe” (MARTINS, 2011, p. 135). Assim:

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc., etc. (GRAMSCI, 2001, p. 15).

⁶ “Na primeira metade do século XX, Gramsci tratou dessa questão de maneira original, legando ao presente a possibilidade de distinguir o engajamento político mediado pela visão classista de outros tipos de engajamento, que podem ser intercedidos, por exemplo, por valores morais, espírito religioso, concepção filosófica, identidade de grupo (étnica, de gênero, opção sexual, faixa etárias, etc.)” (MARTINS, 2011, p. 133).

⁷ Gramsci analisa a questão dos intelectuais na Itália, em particular, e na Europa, de forma geral, na primeira metade do século XX (MARTINS, 2011, p. 134).

⁸ “§ 3. Quando se distingue entre intelectuais e não-intelectuais, faz-se referência, na realidade, somente à imediata função social da categoria profissional dos intelectuais, isto é, leva-se em conta a direção sobre a qual incide o peso maior da atividade profissional específica, se na elaboração intelectual ou se no esforço muscular-nervoso. Isto significa que, se se pode falar de intelectuais, é impossível falar de não-intelectuais, porque não existem não-intelectuais. Mas a própria relação entre o esforço de elaboração intelectual-cerebral e o esforço muscular-nervoso não é sempre igual; por isso, existem graus diversos de atividade especificamente intelectual” (GRAMSCI, 2001, p. 52).

Gramsci (2000, p. 21) compreende os intelectuais orgânicos como os prepostos da classe dominante “para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político”. Os intelectuais orgânicos geralmente são “funcionários de nível médio (engenheiros, professores, advogados, etc.)” (MARTINS, 2011, p. 137) que “assumiram a tarefa de soldar estrutura e superestrutura, isto é, adequar a ideologia [...] às funções da vida prática burguesa” (MARTINS, 2011, p. 137). Dessa forma, a expressão “intelectual orgânico” diz respeito “ao engajamento vital do intelectual com as classes fundamentais de um determinado modo de vida social” (MARTINS, 2011, p. 144), sendo tal organicidade “o compromisso vital que os intelectuais podem ter com as classes no processo que travam na disputa pela hegemonia em uma totalidade sócio-histórica [...]” (MARTINS, 2011, p. 144).

5. A fundação das Faculdades de Direito de Olinda/Recife e São Paulo

Gramsci posiciona a escola como “um dos principais aparelhos de reprodução da visão de mundo e da sociabilidade burguesa, [...] responsável pela formação dos intelectuais” (MARTINS, 2011, p. 138) – papel exercido pelas duas faculdades de Direito pioneiras no país.

Antes da criação das primeiras faculdades no Brasil, a política lusa era de barrar o ensino superior na colônia, por ser entendido como um passo para a emancipação política e uma ameaça ao pacto colonial (SERRA; SILVA, 2017, p. 2618) e nem mesmo a instalação da Corte no Brasil, em 1808, foi suficiente para romper imediatamente com esse arranjo (KOZIMA, 2002 *apud* ROCHA; SOUSA, 2016, p. 84). Durante o período da sede da coroa portuguesa no Brasil (1808 a 1822), houve a fundação de cursos superiores ligados às carreiras militares, engenharia e medicina, mas os primeiros cursos de Direito foram fundados apenas após a Independência (KOZIMA, 2002 *apud* ROCHA; SOUSA, 2016, p. 84), em 1824, nas cidades de Olinda (com o curso posteriormente transferido para a capital, Recife) e São Paulo.

Os objetivos envolvidos na fundação das duas escolas de Direito eram de cunho político-estratégico: sistematizar e difundir nas elites a ideologia do liberalismo, utilizando-a como elemento de integração ideológica e servindo na configuração do projeto de nação (MOSSINI, 2010 *apud* SERRA; SILVA, 2017, p. 2619); e promover a formação de uma burocracia que administraria o Estado (RODRIGUES, 1993, p. 13 *apud* MAROCCO, 2011, p. 32), concluindo a capilaridade espacial e social do poder que a metrópole lusa só havia conseguido realizar parcialmente (LOPES, 2008, p. 207 *apud* SERRA; SILVA, 2017, p. 2619).

Todavia, a complexa formatação das classes dominantes⁹ em uma época marcada por profundas transformações políticas, fez com que a criação e posterior desenvolvimento das primeiras faculdades de Direito se inserisse nas “contradições e expectativas das elites brasileiras comprometidas com o processo de independência” (BASTOS, 2000, p. 1 *apud* MAROCCO, 2011, p. 32) – uma elite heterogênea, formada por grupos díspares como a ala imperial conservadora (ligada à política colonial, à vida rural e ao Direito luso), os liberais nacionalistas (principais beneficiários dos novos cursos jurídicos, ligados às novas classes urbanas brasileiras e às novas tendências teóricas em voga na Europa¹⁰), e a Igreja (que possuía controle sobre grande parte da burocracia colonial e imperial – em especial a tarefa de registro cartorial) (BASTOS, 2000, p. 1 *apud* MAROCCO, 2011, p. 32).

6. Gênese epistemológica do ensino jurídico brasileiro

O ensino jurídico brasileiro deita suas raízes na tradição da Universidade de Coimbra, onde uma parte dos jovens da elite colonial ingressavam para manter “a dependência administrativa” (SERRA; SILVA, 2017, p. 2618) da colônia em relação à metrópole. Porém, a gênese epistemológica do ensino jurídico no Brasil se deu pelo conflituoso amálgama da tradição católica existente desde os tempos coloniais, a dogmática oriunda da faculdade de Direito de Coimbra, e o liberalismo e jusnaturalismo como ideologias então em voga, com a posterior adesão do positivismo comteano à dogmática jurídica (BARBOZA, 2007; TAGLIAVINI, 2017), em “contradições e ecletismos capazes de constringer os liberais puristas” (BARBOZA, 2007, p. 102).

O início do ensino jurídico no país foi marcado pelas seguintes características: 1) controle direto do governo sobre o aspecto didático e pedagógico, por conta de seu papel estratégico; 2) o predomínio jusfilosófico do Direito Natural até a década de 1870, quando passou a ser substituído pelo positivismo jurídico; 3) o uso da metodologia tradicional da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra – a “aula coimbrã”; 4) a consolidação destes lugares como centros de formação intelectual dos jovens oriundos da elite e; 5) o descompasso com as mudanças sociais que o Império atravessava (RODRIGUES, 1995 *apud* SERRA; SILVA, 2017, p. 2619).

Merece destaque na raiz metodológica do ensino jurídico brasileiro a nefasta característica do

⁹ O artigo privilegia o termo “classes dominantes” por seguir a sistemática gramsciana. Todavia, diversos autores brasileiros, como Alberto Venâncio Filho, Sérgio Buarque de Holanda, Sérgio Adorno e José Murilo de Carvalho, sob influência weberiana, utilizam o termo “elites”. As duas categorias, embora se assemelhem, não se confundem. O termo “elite” é mantido no artigo quando assim usado pelos autores de referência.

¹⁰ No ensino jurídico brasileiro, a tradição vinda de Coimbra era o jusnaturalismo de matiz católico. Os bacharéis das faculdades de São Paulo e Olinda/Recife, trariam primeiramente o liberalismo e, posteriormente, o positivismo comteano para se opor ao jusnaturalismo dos “juristas tradicionais”.

“apego exagerado à aparência de erudição” (ROCHA; SOUSA, 2016, p. 88), perceptível em uma retórica rebuscada, ornamental e hermética (ROCHA; SOUSA, 2016, p. 88), interessada sobretudo em explicitar a posição social do bacharel, mas, também, em mascarar a disparidade entre o discurso liberal então em voga e a realidade social conservadora da época.

7. O "bacharelismo jurídico"

O prestígio social e político dos cursos jurídicos resultou no fenômeno do bacharelismo, herdado dos costumes da metrópole lusa (HOLANDA, 1995; KOZIMA, 2002 *apud* ROCHA; SOUSA, 2016, p. 80) e que, em linhas sucintas, foi a exacerbação da importância social do ensino superior, notadamente como condição de acesso a postos profissionais privilegiados na sociedade brasileira: as profissões liberais, os cargos públicos, os postos políticos e o exercício do poder. Nos quadros da aristocracia brasileira do período imperial e da República Velha, herdeira de um legado colonial escravista, os bacharéis em Direito se posicionaram como membros de uma “ala culta”, detentores de uma “tradição legal profundamente comprometida com uma formação social elitista agrário-mercantil, antidemocrática e formalista” (WOLKMER, 2002, p. 7). Sobre o bacharelismo jurídico à época do Império e sua função na formação de uma “elite ilustrada”, merece destaque a afirmação de Alberto Venâncio Filho (1982, p. 273), em obra seminal sobre o tema:

Os cursos jurídicos foram, assim, no Império, o celeiro dos elementos encaminhados às carreiras jurídicas, à magistratura, à advocacia, e ao Ministério Público, à política, à diplomacia, espalhando-se também em áreas afins na época, como a filosofia, a literatura, a poesia e a ficção, as artes e ao pensamento social. Constituíram, sobretudo, a pepineira da elite política que nos conduziu durante o Império.

Durante o Império, com as faculdades de São Paulo e Olinda/Recife cumprindo papel social de aglutinar a elite e tendo o bacharelismo como “etiqueta social acadêmica”, o ensino jurídico foi tido, muitas vezes, como irrelevante. Com isso, não assusta que, à época:

[...] muitos dos bacharéis que se sobressaíram como juristas, políticos ou advogados tenham tido uma formação de linha autodidática, possuindo poucas recordações intelectuais dignas de memória que se reportem à experiência acadêmica, notadamente quanto aos professores, tendo, outrossim, pouco se distinguido como estudantes de direito (KOZIMA, 2002, p. 363-364 *apud* ROCHA; SOUSA, 2016, p. 87).

Dentre os fatores geralmente citados para explicar a gênese e o sucesso do bacharelismo no país, constam: 1) a weberiana afirmação de Sérgio Buarque de Holanda quanto à “invencível repulsa que sempre [...] inspirou [aos portugueses] toda moral fundada no culto ao trabalho” (HOLANDA, 1995, p. 38); 2) a ideia de inferioridade do trabalho braçal amplamente difundida em uma elite

escravista (ROCHA; SOUSA, 2016, p. 81-82); 3) o personalismo, baseado na “valorização excessiva do mérito de cada indivíduo e prevalência de suas relações interpessoais e sentimentais” (ROCHA; SOUSA, 2016, p. 82); 4) o patrimonialismo, que imiscui a “coisa pública” à posse individual, (HOLANDA, 1995; KOZIMA, 2002 *apud* ROCHA; SOUSA, 2016, p. 82) e; 5) o patriarcalismo, que no Brasil é “modelo para qualquer composição social, mesmo em instituições públicas que deveriam atender o interesse de toda a sociedade” (ROCHA; SOUSA, 2016, p. 82-83).

Como exemplo da força do bacharelismo como fenômeno social do Brasil Imperial, tem-se os laços afetivos e vínculos diversos que se estabeleciam nas duas faculdades pioneiras. Nesse sentido:

A formação de cliques escolares, verificada em Coimbra, também se dava, e em escala maior, em São Paulo e Recife. Nabuco de Araújo, por exemplo, foi colega e amigo, em Olinda, de Araújo Lima, Sinimbu e Ferraz, três futuros chefes partidários e presidentes do Conselho de Ministros. O mesmo se deu com Zacarias e Cotegipe. Na condição de chefes de partidos opostos, os dois envolveram-se mais tarde em ásperas discussões no Parlamento sem, no entanto, quebrar os laços de amizade criados na juventude. A turma de 1866 da escola de São Paulo incluía Castro Alves, o poeta abolicionista e de tendências republicanas. Joaquim Nabuco, futuro deputado, líder abolicionista e monarquista convicto; Afonso Pena, futuro ministro no Império e Presidente da República; Rui Barbosa, futuro deputado no Império, líder liberal e ministro republicano; Rodrigues Alves, futuro deputado no Império e depois Presidente da República, e Bias Fortes, um dos principais políticos de Minas Gerais na República (CARVALHO, 2007, p. 83).

Sérgio Buarque de Holanda (1995) desenvolveu, weberianamente, dois tipos de princípios frente ao trabalho e à vida coletiva - o do aventureiro e do trabalhador, e colocou a colonização portuguesa no Brasil como trunfo do espírito aventureiro português, o que possibilitou o domínio de um amplo território, mas infundiu uma “pouca disposição para o trabalho, ao menos para o trabalho sem compensação próxima” (HOLANDA, 1995, p. 46). Aqui, entende-se que o bacharelismo jurídico do século XIX guarda ressonâncias pretéritas desse espírito “aventureiro”, dessa “ânsia de prosperidade sem custo, de títulos honoríficos, de posições e riquezas fáceis, tão notoriamente característica da gente da nossa terra” (HOLANDA, 1995, p. 46).

8. Os bacharéis enquanto intelectuais orgânicos da classe dominante no Brasil

A inserção e formação dos filhos das elites no mundo político e jurídico ocorreu no Brasil do séc. XIX em bases sociais completamente diversas do racional Estado moderno iluminista do qual se tratava nos cursos de Direito europeus (ADORNO, 1988). O “bacharelismo jurídico” foi uma das expressões brasileiras de formação do intelectual orgânico burguês, necessários à consolidação de um Estado independente que, em grande medida, deu continuidade à realidade social colonial, através de “um norte científico para a administração pública e o direito, numa realidade onde caberia à minoria branca esclarecida a condução da vida social em um país mestiço e inculto” (BARBOZA, 2007, p. 102). Nesse sentido:

Entre os intelectuais orgânicos, os “funcionários da ideologia”, estão os operadores do direito, que realizam a importante função de garantir o consenso mínimo para a coesão social. Operam a partir da tradução dos discursos político-ideológicos para a linguagem jurídica, atuando com base numa degeneração positivista caracterizada pelo normativismo acrítico, “científico”, pretensamente destituído de cunho ideológico. No Brasil o projeto de modernidade se dá como continuidade do paradigma jusnaturalista no positivismo político e jurídico, ainda que com aparente distinção (BARBOZA, 2007, p. 102).

O bacharelismo jurídico formou, à época do Império, uma “elite ilustrada” (uma espécie de “intelectual orgânico”) cujo papel extrapolou as ocupações propriamente jurídicas. De fato, as escolas de direito de São Paulo e Olinda/Recife foram os principais centros de formação de uma intelectualidade que era demandada pelas transformações sistêmicas capitalistas que ocorriam ao momento no país. Aqui, vale notar que as faculdades de Direito de São Paulo e Olinda/Recife formaram mais que juristas, pois, enquanto centros de criação de intelectuais orgânicos, também produziram políticos, poetas e jornalistas¹¹.

Os bacharéis formados pelas escolas de direito do século XIX, “serviram como intelectuais orgânicos para a divulgação e reprodução da cultura liberal-individualista, do modo de vida burguês” (BARBOZA, 2007, p. 106), produzindo um direito voltado aos interesses dos grupos dominantes – algo que ainda hoje afeta o direito brasileiro, seja em sua ontologia (quando entendido como mero sistema de normas e sua aplicação), em sua teleologia (quando operado em vista da manutenção do *status quo*) e em sua epistemologia (como o direito é ensinado no país).

Para José Murilo de Carvalho (2007, p. 21), a manutenção da monarquia e da unidade territorial, além de um “governo civil estável”, deu-se em boa parte pela unidade ideológica das elites que promoveram a Independência - unidade essa, conferida pelos estudos na Universidade de Coimbra. Posteriormente, como afirma Sérgio Adorno (1988, p. 19), o “processo de formação cultural e profissional dos bacharéis” no século XIX nas faculdades de Direito de São Paulo e Olinda/Recife, se deu “no contexto da emergência da ordem social competitiva na sociedade brasileira e na solidificação do liberalismo econômico e político enquanto ideologia dos estratos sociais dominantes, saídos vitoriosamente da revolução descolonizadora”. Essa sucessão de “blocos históricos” não se deu sem contradições:

[...] esses bacharéis, em sua maior parte, manifestaram comportamento nitidamente influenciado pelo liberalismo econômico e político. Ora, como era possível que o Estado fosse autoritário e seus construtores, bacharéis em Direito, liberais? O liberalismo não se opunha ao autoritarismo? Essa elite política e intelectual não havia sido capaz de se opor ao

¹¹ Antonio Gramsci (2001), Alberto Venâncio Filho (1982), Sérgio Adorno (1988) e José Murilo de Carvalho (2007) ressaltam o papel dos jornalistas nos quadros da intelectualidade. No caso dos estudiosos brasileiros, a notória formação de jornalistas no século XIX nas faculdades de Direito de Olinda/Recife e São Paulo.

Estado autoritário? Mas, não era essa mesma elite que se colocava à frente dos negócios públicos? (ADORNO, 1988, p. 24).

Percebe-se um esforço intelectual dos bacharéis em Direito do século XIX frente às formas sociais do pretérito colonial patrimonialista e do então presente imperial – do qual a síntese é, no mais das vezes, a realidade republicana posterior, onde as acomodações políticas e sociais prevalecem sobre transformações políticas e sociais. Ao que parece, no Brasil, os “blocos históricos” de Gramsci fossem marcados pela hipertrofização de um sobre o outro, e não por ruptura ou superação. Sobre o bacharel em Direito do século XIX, no papel de intelectual orgânico de sua época:

O bacharel acabou por constituir-se, portanto, em figura central porque mediadora entre interesses privados e interesses públicos, entre o estamento patrimonial e os grupos sociais locais. A criação de uma verdadeira *intelligentsia* profissional liberal, nascida no bojo da sociedade agrário-escravista, compreendida, na sua grande maioria, de bacharéis, promoveu a ampliação dos quadros políticos e administrativos, sedimentou a solidariedade intra-elite de modo a rearticular as alianças entre os grupos sociais representantes do mundo rural e do mundo urbano e, sobretudo, possibilitou a separação entre poder doméstico e poder público, fundamental para a emergência de uma concepção de cidadania (ADORNO, 1988, p. 78).

José Murilo de Carvalho (2007, p. 42-43) segue na mesma linha:

A capacidade de processar conflitos entre grupos dominantes dentro de normas constitucionais aceitas por todos constituía o fulcro da estabilidade do sistema imperial. Ela significava, de um lado, um conservadorismo básico na medida em que o preço da legitimidade era a garantia de interesses fundamentais da grande propriedade e a redução do âmbito da participação política legítima. Mas, de outro lado, permitia uma dinâmica de coalizões políticas capaz de realizar reformas que seriam inviáveis em situação de pleno domínio de proprietários rurais.

A atuação “orgânica” dos bacharéis em Direito amenizou as tensões regionais e favoreceu a unificação política (CARVALHO, 2007, p. 81-82). Assim, nas recém-criadas faculdades de Direito que agiam como lugares de formação de intelectuais para toda sorte de necessidade do nascente Estado independente, sob uma confusa profusão epistemológica que refletia as transformações de um “bloco histórico” que se impunha, os bacharéis em Direito de Olinda/Recife e São Paulo foram os mais destacados artífices políticos e sociais do período – verdadeiros intelectuais orgânicos de um Estado monárquico, teoricamente liberal e socialmente patriarcal, patrimonial e escravista.

9. Conclusão

O conceito de "intelectual orgânico" de Antonio Gramsci refere-se a um grupo social que utiliza sua capacidade intelectual para analisar criticamente a sociedade e sua estrutura de poder. Esse indivíduo, segundo Gramsci, está comprometido com a transformação social e trabalha em estreita

colaboração com movimentos sociais e políticos para promover mudanças significativas na sociedade. O intelectual orgânico é visto como um agente de mudança, que tem a capacidade de articular ideias e mobilizar a sociedade em prol de uma causa.

Por sua vez, o conceito de "bacharelismo" desenvolvido por estudiosos brasileiros como Alberto Venâncio Filho, Sérgio Adorno, Sérgio Buarque de Holanda e José Murilo de Carvalho refere-se a um fenômeno sociocultural de cunho educacional que ocorreu no Brasil durante o século XIX. O bacharelismo foi um fenômeno de valorização do diploma superior (especialmente no curso de Direito) com a aquisição de erudição teórica e retórica em detrimento da experiência prática e do envolvimento com a realidade social e política do país.

Embora os conceitos sejam distintos, há nítido liame entre eles, uma vez que ambos se referem à relação entre intelectuais e sociedade. Se Gramsci vislumbrou em uma classe de "intelectuais orgânicos" vinculados às classes subalternas a capacidade de transformação social, o "bacharelismo" formou no Brasil os indivíduos que mediarão os interesses das classes dominantes brasileiras do séc. XIX.

Conclui-se que o processo de "bacharelismo" jurídico do séc. XIX teve como legado epistemológico a consolidação complexa e contraditória de métodos e metodologias por vezes antagônicas e nem sempre plenamente compreendidos no Brasil (notadamente o jusnaturalismo, o liberalismo e o positivismo), em um processo de adaptação à realidade nacional, através dos papéis sociais que os bacharéis ocuparam na vida social e política nacional do período. Atualmente, mesmo com as incorporações e transformações epistemológicas ocorridas posteriormente, a fórmula epistemológica desenvolvida no século XIX ainda inspira em grande medida o ensino jurídico brasileiro.

10. Referências

ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

BARBOZA, Paulo César Neves. **Estado, direito e hegemonia**: contribuições de Gramsci para a crítica jurídica. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Direito. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, 2007.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem**: a elite política imperial. **Teatro de sombras**: a política imperial. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CASALINO, Vinícius Gomes. **A Revolução e a crítica marxista do direito: o debate teórico soviético entre 1917 e 1937**. Verinotio – Revista on-line de Filosofia e Ciências Humanas. Ano XII, abr. 2017, n. 23, v. 1, p. 154-182.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**, vol. 1. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; Co-edição, Luiz Sérgio Henriques, Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**, vol. 2. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; Co-edição, Luiz Sérgio Henriques, Marco Aurélio Nogueira. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26ª ed., 14ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KAMENKA, Eugene *in* BOTTOMORE, Tom. Dicionário do pensamento marxista. Tradução: Waltensir Dutra. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

MAROCCO, Andréa de Almeida Leite. **Ensino jurídico no Brasil: desafios à formação do profissional do Direito no século XX**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Direito. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 2011.

MARTINS, Marcos Francisco. Gramsci, os intelectuais e suas funções científico-filosófica, educativo-cultural e política. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 3 (66), p. 131-148, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n3/10.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2022.

PACHUKANIS, E. B. **Teoria geral do direito e marxismo**. São Paulo: Editora Acadêmica, 1988.

ROCHA, Felipe José Nunes; SOUSA, Mônica Teresa Costa. Do bacharelismo tradicional ao bacharelismo do século XXI: a deselitização da graduação em Direito e o agravamento da crise do ensino jurídico no Brasil. Teresina. **Arquivo Jurídico**, v. 3, n. 1, jan./jun. 2016, p. 79-104. Disponível em: <<https://doi.org/10.17058/rdunisc.v1i48.6897>>. Acesso em: 14 nov. 2022.

SADER, Emir. As aventuras do tema do desenvolvimento no marxismo. **Revista Tempo do Mundo**, RTM, v. 1, n. 1, dez. 2009, p. 121-135.

SERRA, Maiane Cibele de Mesquita; SILVA, Artenira da Silva e. Juristas ou técnicos legalistas? Reflexões sobre o ensino jurídico no Brasil. **Quaestio Iuris**, v. 10, n. 04, Rio de Janeiro, 2017, pp. 2616-2636.

TAGLIAVINI, João Virgílio. O DNA dos cursos de direito no Brasil: de Coimbra a Olinda (Recife) e São Paulo. **Revista de Pesquisa e Educação Jurídica**, v. 3, n. 2, jul./dez. 2017, p. 109-129. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.26668/IndexLawJournals/2525-9636/2017.v3i2.3795>>. Acesso em: 27 set. 2022.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. **Das Arcadas ao Bacharelismo** (150 anos de ensino jurídico no Brasil). 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.

WOLKMER, Antonio Carlos. **História do Direito no Brasil**. Rio de Janeiro: Forense: 2002.

Eixo 3 - A Epistemologia e seu Lugar na Esfera Teórica da Filosofia da Educação

Pretende apresentar análises e reflexões sobre a tarefa epistemológica da Filosofia da Educação, nos âmbitos da pesquisa e da reflexão filosófico-educacional.

A cientificidade da educação: diálogo epistêmico entre filosofia e educação

Marcus Rafael Rodrigues¹

RESUMO

O presente artigo pertence ao corpo expositivo do Simpósio “Educação e Epistemologia”, promovido pela UFSCAR (Universidade Federal de São Carlos - Campus Sorocaba), bem como pela UNINOVE (Universidade Nove de Julho), por meio dos respectivos grupos de estudos vinculados aos seus programas de Mestrado e Doutorado (GEEPE e GEPEFE-UNINOVE) cuja ênfase investigativa repousa justamente nas temáticas que intitulam o presente evento. O conteúdo ora apresentado é na verdade uma síntese dos aprendizados e investigações desenvolvidos ao longo de três anos de pesquisa doutoral. O trabalho ainda em desenvolvimento pretende contribuir para o aprofundamento e consolidação da compreensão ou mesmo da retomada da reflexão sobre a pertinência epistêmica da educação, isto é, tratar sobre a cientificidade da educação enquanto acesso e manutenção do conhecimento válido e para tanto, apresenta, através da literatura acadêmica, filosófica e sociológica como itinerários, tópicos que possibilitam tal entendimento e circunscrição.

Palavras chaves: Educação, Epistemologia e ciência.

INTRODUÇÃO

O ímpeto investigativo que deu origem à busca empreendida por meio deste trabalho, deu-se ao longo das disciplinas do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar-Sorocaba). O empreendimento inicial consistia em averiguar a concepção de educação na obra de Pierre Bourdieu. No entanto, a partir das aulas e debates da disciplina de Epistemologia da Educação ministradas pelos professores Sílvio César Moral Marques e Francisco Evangelista, foi possível desenvolver um foco mais específico, por assim dizer, e de enlevada pertinência.

Desde o princípio, já havia a intenção de elaborar uma pesquisa de cunho bibliográfico, dadas as circunstâncias e as possibilidades de investigação, o que se confirmou uma vez mais, consolidando-se pelo contato com referenciais teóricos de notória contribuição investigativa, que passaram a ocupar os espaços internos à pesquisa e que suscitaram questionamentos mais contundentes e desafiadores.

Desde então, a pesquisa passou de uma macro análise bourdiesiana para uma busca sobre o *status* de cientificidade da educação como um todo, sobretudo, da educação escolar, visando estabelecer possibilidades pertinentes para a questão acerca da cientificidade da educação.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba. Membro do GEPEE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Epistemologia (UFSCar, *campus* Sorocaba).

Dessa maneira, foram surgindo nuances de engendramento que ocasionaram um encadeamento e conseqüentemente uma estruturação que deu à pesquisa novos contornos e perspectivas.

A circunscrição e o estabelecimento de tópicos de cientificidade se tornaram os pontos de acordo e de intenção da pesquisa, permitindo inclusive novas leituras e a inclusão de novos paradigmas epistêmicos no que se refere a esta avaliação da educação como espaço científico.

1.1 Objetivos geral e específico

Do ponto de vista mais geral, objetiva-se com esta pesquisa, contribuir para a retomada de aspectos que de tão cristalizados, caem no esquecimento ou passam a fazer parte do *hall* de concepções normalizadas, isto é, cotidianamente validadas e que, ao longo do tempo são acometidas por invalidações ou até mesmo pelo descrédito, visto que embora constituam parte essencial também carecem da atualização que se dá pelo debate investigativo próprio das práticas científicas de pesquisa em ciências humanas.

1.2 Justificativa

Derivado da Revolução científica dos séculos XVII e XVIII, o conceito de ciência tem agregado no entendimento comum certa infalibilidade, ainda que, Khun e Popper já o tivessem tratado com esmero afincado, mas permanece, ao menos no ideário comum, o conceito de que tudo o que se refere ao fazer científico é pretensão excessiva ou a própria verdade indubitável.

Tendo, portanto, a infalibilidade como parâmetro inicial, não somente no fazer comum, mas da própria comunidade científica, pode-se agregar ainda a conceituação de universalidade, que se tornou uma das principais marcas da cientificidade moderna.

Associam-se à universalidade e à infalibilidade, critérios metodológicos-procedimentais, tais como experimentação, testagem e falsificação de teorias etc. Outras tantas características poderiam ser elencadas como constituintes da ciência desde a sua nova concepção advinda da mencionada revolução até nossos dias.

Nesse sentido, cabe um esforço acadêmico de investigação em prol de se compreender, a partir das ciências humanas enquanto contexto, e das ciências específicas que compõe esse nicho. Portanto, cabe, a partir da filosofia, sociologia, antropologia, economia, geografia e principalmente a partir, da educação, procurar aspectos que permitam compreender o quanto esta nova concepção sobre a ciência

impacta diretamente no engendramento daquilo que hoje denominamos como epistemologia da educação.

Tal acepção contacta-se diretamente com a mencionada Revolução Científica e conseqüentemente, colabora e influi em grande medida na composição das práticas escolares e universitárias, principalmente quando se versa acerca da composição curricular, da adoção metodológica, sempre relaciona a saberes protagonizados pelas diversas ciências, bem como à manutenção e legitimação de conhecimentos por meio da paridade comunitária que envolve as disputas e evoluções em curso.

Nas universidades por sua vez, é possível notar que todo o modelo procedimental entendido como normativo e de padronização que também diz respeito ao reconhecimento de pesquisas, por parte da comunidade acadêmica, perpassa por essa fundamentação de uma ciência nova, mas que se caracterizou através das ciências exatas e da natureza, contribuindo em boa medida tanto com a assimilação das assim chamadas ciências de caráter humanístico, quanto com sua formação enquanto distinção e identificação ante o novo modelo estabelecido.

Assim, a presente pesquisa procura caracterizar através de análises que se referem diretamente ao contexto da Revolução Científica, da constituição das ciências modernas, bem como também analisar o surgimento e definição das ciências humanas, a partir desse mesmo contexto, para daí compreender e estabelecer parâmetros capazes de aferir a cientificidade da educação enquanto parte daquelas.

Dessa forma, será possível contribuir com o desenvolvimento, aprimoramento e até amadurecimento das questões que na atualidade se impõe ao fazer educacional, questões que secundarizam o papel da escola/universidade enquanto parte de uma comunidade científica e que tem como consequência o descrédito desta instituição no âmbito social.

1.3 Problema

A questão principal diz respeito justamente ao surgimento desse imediato social e a reverberação da instituição educação como um todo. Portanto, a pergunta disparadora para que se desenvolvesse essa pesquisa é - no âmbito das ciências - quais os fatores que caracterizam a cientificidade ou epistemologia que é própria da educação? Ou mesmo, há um objeto de investigação que lhe caracterize? Considerando que as possíveis respostas passam por inúmeros referenciais, bem como diversas contextualizações, pretende-se apontar aspectos ou tópicos capazes de responder, ainda que não totalmente, tais questões.

1.4 Referencial teórico-metodológico

Quando da primeira intenção de pesquisa onde as obras do sociólogo Pierre Bourdieu eram o foco desse desenvolvimento, havia a intenção de versar sobre uma educação sociológica fundada nos três estados do capital cultural, que segundo o pensador engendraram uma sociedade através da herança sociocultural.

No entanto, com a mudança de perspectiva e visando agora a epistemologia da educação e seus aspectos que corroboram o elo entre educação e ciência, Pierre Bourdieu não fora totalmente abandonado, mas redirecionado enquanto referencial teórico.

A partir dele, foi possível investigar outras nuances próprias da conceituação que o próprio autor faz da ciência e do papel do sociólogo enquanto cientista. Contribuição que serviu de instrumento comparativo dentro dos novos intentos investigativos, bem como o conceito de campo.

Tendo contato com as obras de Alejandro Ramirez Figueroa, vinculado à comunidade acadêmica do Chile, vislumbrou-se a possibilidade de estabelecer outro tópico caracterizador, que perfaz o caminho da educação enquanto ciência pelo simples fato de alocar a primeira no âmbito da universalidade, na sua contribuição mais eloquente e típica: a aprendizagem. Portanto, sua colaboração se dá justamente através daquilo que é mais característico na educação, a aprendizagem, que não somente aproxima a educação da ciência moderna como o faz desde os primórdios do entendimento epistêmico de *per si*, associando a educação à filosofia e ao conceito antigo de ciência, este que não fora totalmente descartado com o surgimento do conceito moderno.

Por fim, Ferdinand Röhr, pesquisador da educação na Universidade de Pernambuco, apresenta uma outra solução filosófica cuja compreensão se dá através de dois caminhos: a ciência da educação e as ciências da educação. Ao compreender que no âmbito do conhecimento e, portanto, da episteme, a educação tal como Paideia ou a filosofia grega, em outras palavras, corroborando aquilo que foi dito por Figueroa, a Educação ocupa o mesmo espaço das grandes instituições tal como Filosofia e Ciência, fator que inviabiliza qualquer dicotomia entre elas, mas que nem por isso deixa inválida a necessidade de forjar e formalizar seus principais aspectos investigativos.

DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento proposto para a mencionada tese de doutoramento, está constituindo-se em três agrupamentos, e não somente à maneira capitular como comumente se pode observar. Essa escolha se deu pelo próprio desenvolvimento da pesquisa que inicialmente possuía como objeto a

cientificidade geral da educação, mas como também se poderia prever, a temática era demasiada vasta para ser levada a cabo.

Nesse ponto, foi preciso fragmentar e ao mesmo tempo dar sentido à pesquisa, buscando contribuir com a temática universal da cientificidade, mas também, explicar gradativa e pontualmente aspectos plausíveis desse intento. Estes foram denominados como tópicos, por se tratar justamente de questões de cunho elucidativo e descritivo que remetem ao *topós*², por se referirem ao embate de onde se pode asseverar uma relação conceitual coerente internamente à educação enquanto episteme.

O primeiro tópico, o da reprodutibilidade da educação em relação ao conhecimento científico, visa enfatizar a reprodutibilidade da ação educativa como uma nuance típica e que a tipifica como ciência, visto que uma das principais características desse universo consiste na reprodução de uma tese ou paradigma corroborado e assumido pela comunidade de pesquisa. Na presente elaboração, este primeiro tópico encontra-se desenvolvido nos capítulos um e dois.

O segundo tópico, por sua vez, consiste em uma aproximação da ciência à educação e não como no primeiro que procurou aproximar a educação à ciência. Assim, ao versar sobre a aprendizagem, buscou-se identificar um fator comum e ao mesmo tempo constituinte de ambas as entidades de conhecimento. Com isso, quer-se mostrar a importância de uma das principais características da educação, a aprendizagem, bem como seu significado decisivo também para a prática da ciência como um todo e em todas as épocas. Essa reflexão está contida no capítulo terceiro da tese.

Por fim, o quarto e último capítulo pretende elucidar uma vez mais, através da ênfase na relação ciência-educação e vice e versa, a origem e o objetivo comum por elas compartilhado. Aqui, tendo como ponto de partida o surgimento e a constituição das ciências humanas - na esteira das ciências modernas - evidencia-se a intersecção disciplinar na formação do cientista e ao mesmo tempo na formação geral das pessoas, isto é, reconhecer o quanto este conhecimento derivado da prática educacional une as esferas em questão.

2.1 Parte I do texto

A primeira parte do trabalho que compreende os dois primeiros capítulos e está praticamente terminada, restando apenas uma conclusão que verse sobre as teorias do “campo” de Pierre Bourdieu

² Em “A arte de ter razão”, Arthur Schopenhauer (2020) ao dar início às análises sobre as questões de cunho discursivo, reflete sobre a influência da Lógica aristotélica em relação às proposições nas disputas discursivas bem como sua coerência interna. Partindo das obras “Tópicos” e “Analíticos”, propõe a seguinte definição para o conceito de tópico: “O topos, portanto, não é puramente material, nem se refere a um determinado objeto ou conceito; ele sempre se refere a uma relação entre classes inteiras de conceitos [...]” Daí, tomar-se esta ideia como ponto de partida para a circunscrição da pesquisa sobre a cientificidade da educação, ou seja, parte-se do princípio de que a temática comporta essa relação conceitual de classes inteiras de definições sobre a epistemologia da educação.

e da “ruptura” de Bachelard, tem como títulos “Epistemologia e Ciência” e “Lógica interna das racionalidades em Educação”, respectivamente capítulo um e dois.

De início, desenvolve-se a noção ciência na acepção do termo a partir da modernidade, especificamente nos séculos XVII e XVIII com a Revolução científica. Com base nesta conceituação se estabelecem também os principais aspectos dessa cientificidade, a eleição de um objeto investigativo, o ineditismo, o conhecimento como fenômeno ou problema, e à luz das teorias bachelarianas, a questão da polarização teórico metodológica que, também poderia ter sido desenvolvida com base nas teorias de Thomas Khun e na definição de paradigma por ele estabelecida, já que segundo sua perspectiva, estes apresentam-se como detentores da ciência normal sendo superados apenas a partir de anomalias.

Para Bachelard, a polarização consiste justamente no entendimento de que existe um *locus*, um espaço onde se desenvolvem modelos derivados de uma prática possível e que acabam edificando-se como referências universais do fazer científico. Sua utilização em detrimento da Khun se deu pela intenção de concluir esta primeira elaboração com a ideia de Bourdieu, leitor de Bachelard, sobre o “campo”, isto é, a definição de um espaço de alternância da influência hegemônica desses mesmos paradigmas.

Afirma-se, portanto, que do ponto de vista da ciência, segundo Bachelard e Bourdieu, os embates e as teorias científicas nada mais são do que a expressão de modelos que através dos próprios embates teórico-metodológicos, alcançam certo domínio de influência durante um determinado tempo.

Para exemplificar essa perspectiva, disponibiliza-se a análise do conflito entre o Marxismo e o Positivismo como correntes epistêmicas e não somente como modelos ideológicos de aferição social. À luz dos autores em pauta a conclusão somente poderia ser a de que ambos os assim chamados paradigmas se constituem a partir do embate e por constituírem um campo científico são até mesmo complementares configurando-se em último caso como empecilhos para que surjam novos modelos que deles não derivem.

O capítulo segundo, por sua vez visa complementar a análise dessa lógica relacional caracterizada pela disputa epistêmica de influência. Denominada como lógica interna das racionalidades, a análise desenvolvida traz uma reflexão sobre a não neutralidade da ciência, visto que parece haver certas implicações sociais a partir da concepção científica adotada em determinada época e lugar e vice e versa. Assim, fundamentada no filósofo brasileiro Hilton Japiassu, a ciência é entendida como produto social e, portanto, não neutro.

O início do segundo capítulo tem como intenção introduzir e complementar a ideia tratada no primeiro, de que a ciência é somente teórica e alienada da prática e vida social como um todo.

Para evidenciar a reprodutibilidade científica na ação educacional, a segunda metade do capítulo mostra como esse embate estritamente epistêmico entre marxismo e positivismo, enquanto método, reverberam no dia a dia da produção científica desenvolvida a partir e na educação. O exemplo utilizado, data do final da década de 1980, no interior das universidades brasileiras e tem como protagonistas da discussão os pesquisadores, Sérgio Luna e Maria Barbosa Franco.

A principal disputa entre eles se dá em prol da demonstração, através de argumentos, de que não há um verdadeiro embate de paradigmas no fazer científico educacional brasileiro, no entanto, há a contra argumentação de que existe sim tal confronto. A conclusão e o debate em si, não são o alvo dessa pesquisa, que não visa provar nem que existe e nem que não existe tal conflito, mas ao explorar o debate epistêmico, quer mostrar as nuances que corroboram a existência do campo científico e a complementação entre os pareceres. Por fim, pretende-se sobretudo, evidenciar que a reprodutibilidade desempenhada pela educação em relação ao campo científico, também pode caracterizar como científica a pesquisa em educação, corroborando as lógicas internas das diversas racionalidades.

Resumidamente a primeira parte pode ser posta da seguinte forma:

Tópico 1: A ciência e sua manutenção – reprodutibilidade educacional

Ciência: Métodos e paradigmas (marxismo e positivismo)

Campo: A ciência como embate epistêmico-metodológico dos paradigmas (Bourdieu e Bachelard)

Educação: Embate entre paradigmas de conhecimento, reprodutibilidade dos métodos epistêmicos em curso (Maria Barbosa Franco e Sérgio Luna)

2.2 Parte II do texto

A segunda parte do trabalho, ainda em desenvolvimento, tem como ponto de partida a obra de Alejandro Ramirez Figueroa, pesquisador no Chile e que tem desenvolvido a tese sobre a dispersão da epistemologia. A intenção dessa pesquisa não é aprofundar sobre a tese do autor em pauta, mas utilizar-se de um outro texto, que também serve de fundamentação para a dispersão da epistemologia, mas que nos dá outros direcionamentos em relação à compreensão da educação como ciência, isto é, com epistemologia própria como qualquer outra ciência.

Suas análises partem da concepção antiga da ciência, ou seja, ao analisar as bases da epistemologia, explora uma visão mais global no sentido de aprofundar e fazer emergir conceitos que muito contribuíram com a confecção da noção de ciência, mas que foram reformulados ou até abandonados com a Revolução científica do século XVIII.

A educação passa a ser pauta em suas reflexões epistêmicas quando versa sobre uma das principais características da cientificidade antiga, a aprendizagem, o ensino. Na base de todo entendimento epistêmico encontra-se o consenso de que não há conhecimento validado que não seja compartilhado, o que significa que para que algo seja considerado científico, seja na Antiguidade ou na Modernidade, precisa do aval e da concordância da comunidade; e para que tal fato possa notadamente vir a ser, é preciso que todo conhecimento supostamente dado seja ensinado, averiguado e, portanto, testado. O conhecimento só é conhecimento se apreendido por alguém. Tal fato está no âmago da questão epistêmica mais universal possível, pois refere-se ao sujeito que conhece e à passividade do objeto que deve ser conhecido.

A partir disto, Figueroa, utiliza-se dos sistemas de teorias de Platão e Aristóteles, bem como de Locke e Khun para consolidar a necessidade de que um objeto só é científico se pode ser ensinado, ou seja, apreendido. O capítulo terceiro que trata dessa concepção na mesma perspectiva do autor, não visa explorar todo seu fundamento, mas principalmente as concepções que partem dos filósofos antigos mencionados pelo chileno. Tal escolha se dá, pelo recorte filosófico posto e visando não abrir muitos horizontes que não possam ser contemplados devidamente por qualquer motivo.

Dessa maneira, visando a utilização de uma solução filosófica advinda de Figueroa, pretende-se mostrar que a aprendizagem é um tópico que de fato não somente une ambas as esferas epistêmicas, mas, que propicia o entendimento de que a Educação é sim, uma ciência, que não está, como na reprodutibilidade, somente em função do científico, mas que possui nuances próprias, capazes de ensinar teorias e métodos sobre os mesmos objetos analisados pelas demais áreas que denominam como ciência.

O segundo tópico pode ser assim resumido:

Tópico 2: A ciência como aprendizagem e a educação como ciência que se aprende

Ciência: Conceito antigo (dialética, lógica e metafísica) – (Platão e Aristóteles)

Aprendizagem: ciência e educação (Figueroa)

Educação: sistematização dos conhecimentos válidos e utilização intuitiva dos conhecimentos reconhecido (exemplificar com alguma teoria de aprendizagem).

2.3 Parte III do texto

A terceira parte da pesquisa, ainda em elaboração, tem como ponto de referência, a obra do pesquisador da Universidade de Pernambuco, Ferdinand Röhr. Trata-se de outra solução filosófica,

que tem como inspiração os grandes sistemas teóricos que consolidam a compreensão de que a educação possui aspectos que corroboram sua cientificidade.

Röhr, faz uso das inversões niilistas do filósofo Nietzsche, que tenta por sua vez romper com os paradigmas ocidentais como um todo e que contribuem com esta ótica da pesquisa ora desenvolvida, visto que possibilitam o rompimento da cadeia daquilo que se denominou como campo, uma vez mais sustentando aquilo que Bachelard chama de ruptura.

Para Röhr, é possível romper com essa “gangorra” epistêmica, que ora privilegia o paradigma “X”, ora privilegia o paradigma “Y”. Tal rompimento se dá pela consideração das várias teorias derivadas das inúmeras disciplinas que formam os intelectuais e os cientistas através das universidades e das pesquisas que se dão no interior destas. Enquanto a disciplinaridade tenta alocar o fazer científico em setores que raramente se comunicam, romper significa reconhecer os diversos e mais variados modos de se conhecer o objeto.

Por isso, o autor propõe como solução para a consideração da cientificidade nos mais diversos âmbitos, aquilo que denominou como a distinção entre a ciência da educação e as ciências da educação. Trata-se de versar sobre a enorme contribuição dada pela educação para a formação das inúmeras ciências, isto é, de refletir e mostrar como, onde e o quanto essa contribuição é decisiva para a vida da ciência, como uma espécie de retroalimentação entre educação e ciência.

O capítulo pode terminar com a contribuição da linguagem enquanto uma das faces educacionais que mais contribuem para a compreensão do científico em sua associação pretendida, visto que, o que fora proposto por Röhr, nada mais é do que uma adequação da linguagem para viabilizar uma concepção e uma apropriação conceitual de que ciência e educação são faces da mesma moeda.

A terceira parte pode ser resumida da seguinte maneira:

Tópico 3: Ciência da educação e ciências da educação –

Ciência: O objeto epistêmico

Ciência da educação: ciências e ciência da educação

Educação: à procura de um objeto epistêmico; meta: humanização do homem.

CONCLUSÃO

A intenção primeira dessa elaboração é mostrar os tópicos de cientificidade que dizem respeito à educação. Propõe que existam nuances próprias que formam o edifício do conhecimento educacional acerca da maneira como se acessa o conhecimento universalmente posto, ademais, visa

em última instância, evidenciar ao menos alguns tópicos relacionados ao modo como a educação enquanto instituição comparada diretamente à ciência e indiretamente à filosofia, é capaz de conduzir ao conhecimento dado.

Este trabalho, de aparência redundante, visto que, ao longo dos diversos iluminismos de todas as épocas, como nos sugere Rouanet (2005), já tivera suas premissas validadas por inúmeros pensadores, surge no contexto de questionamento negativo, ou negação das bases epistêmicas dessas instituições. A pesquisa, portanto, justifica-se pela premente necessidade de se retomar conceituações estruturais e ao mesmo tempo de eloquência capaz de reafirmar a importância epistêmica delas.

Assim, o capital cultural herdado da ciência, o ensino-aprendizagem compartilhado pela educação enquanto entidade do conhecimento, bem como a relação entre os saberes que consolida a pertinência de campos como a filosofia, a ciência e a educação, são os principais fundamentos da epistemologia considerada a partir desse trabalho.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **La filosofía del no: ensayo de una filosofía del nuevo espíritu científico**. Buenos Aires: amorrotu, 2003.

_____, **Conhecimento comum e conhecimento científico**. In *Le Matérialisme rationnel*, 1953. Revista Tempo Brasileiro n. 28, 1972.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.

CHALMERS, Alan F. **O que é ciência afinal?** Tradução: Raul Filker. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON; Jean-Claude; **A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

COMTE, Augusto, Coleção os pensadores. São Paulo: Abril cultura, 1978.

FIGUEROA, Alejandro Ramírez. *Dispersión de la epistemología*. Editorial Universitaria

_____, Alejandro Ramírez. *La transformación de la epistemología contemporánea*. Editorial Universitaria, 2004.

FRANCO, M. L. B. (2013). **Porque o conflito entre tendências metodológicas não é falso**. Cadernos de Pesquisa, (66), p.75-80.

HESSSEN, Johannes. **Teoria do conhecimento**. 2ª ed. Martins Fontes: 2003.

JAPIASSU, Hilton. **O mito da neutralidade científica**. Rio de Janeiro, Imago, 1975.

KHUN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. Trad. Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 11. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

LUNA, S.V. de. (2013). **O falso conflito tendências metodológicas**. Cadernos de pesquisa, (66), p. 70-74.

MARX. Karl, **O Capital**. São Paulo: Folha de São Paulo, 2010.

Não há fontes bibliográficas no documento atual. (Santos & Meneses, 2019). 2003

RÖHR, Ferdinand. **Reflexões em torno de um possível objeto epistêmico próprio da Educação**. Pro-Posições, Campinas, v. 18, n. 1, p.51-70, jan./abr., 2007.

ROUANET, Sérgio Paulo. **As Razões do Iluminismo**. São Paulo, Cia das Letras.

SANTOS. Boaventura de Sousa; **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SCHOPENHAUER, Arthur, A arte de ter razão: 38 estratégias. Trad. Milton Camargo Mota. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

Cem anos de Darcy Ribeiro: revisitar a vida e a obra em uma tentativa de compreender o tema racial no Brasil

Rafael Furtado da Silva¹
Joaquim Alberto Andrade Silva²
Fábio Caires Correia³

RESUMO

O trabalho tem como objetivo demonstrar que não é fácil escrever sobre o tema racial em uma realidade sociopolítica arraigada, historicamente, na relação de poder que se revela no dualismo senhor e escravo, casa grande e senzala, brancos e negros, opressor e oprimidos. Esses termos são tão repetidos nos diferentes discursos políticos, filosóficos, sociológicos, antropológicos, históricos e pedagógicos que algumas pessoas chegam a dizer que vivemos escutando uma eterna redundância quando se trata de questões raciais. Sendo assim, a partir de um pesquisa bibliográfica de cunho reflexivo-crítico, percebe-se que é fundamental ler Darcy Ribeiro, principalmente, no ano do centenário desse pensador brasileiro, para entender as diversas cicatrizes presentes nos corpos dos negros e das negras que atravessaram dias e noites de dor, frio, fome, torturas, de sofrimentos e chegaram à terra dos senhores brancos, das casas grandes, das senzalas, dos canaviais e do chicote como instrumento de castigo, de obediência e de docilidade dos sujeitos. Darcy Ribeiro, no decorrer dos cem anos, não somente descreve essa realidade, mas também contribui com uma tentativa de compreensão do racismo, da xenofobia e do poder arcaico de uma classe dominante sob a classe dominada. Nesse sentido, primeiro discorre sobre o conceito de violência presente, somente, no discurso dos brancos e a animalidade dos homens negros e das mulheres negras. Segundo, pondera que as mulheres negras não eram, em nenhum momento, respeitadas como seres humanos. Na sua condição de objeto foram tão feridas fisicamente, moralmente e psicologicamente. Conclui-se que em um sistema educacional pensado para uma determinada classe hegemônica, as crianças negras foram educadas para o trabalho. Os meninos aprendiam os trabalhos manuais, enquanto as meninas se preparavam para servir aos demais. O contexto de sofrimento, dor e cansaço se faz presente em ambos os sexos e na história da população negra brasileira.

Introdução

Não é fácil escrever sobre o tema racial em uma realidade sociopolítica arraigada, historicamente, na relação de poder que se revela no dualismo senhor e escravo, brancos e negros, opressor e oprimidos. Esses termos estão presentes nos discursos políticos que têm como objetivo assegurar o domínio dos colonizadores sobre os colonizados. Sendo assim, percebemos que as

¹ Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Membro do Grupo de Pesquisa Justiça e Memória: os Direitos Humanos e sua fundamentação em tempos de necroética. Atualmente é professor Coordenador no Centro Universitário Católica do Tocantins. E-mail: rafhasil6@gmail.com.

² Doutorando e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação *Strictu Sensu* da Universidade Católica de Brasília (UCB). Atualmente é Coordenador de Pastoralidade da União Brasileira de Educação Católica - Grupo UBEC. E-mail: joaquimaasilva@gmail.com.

³ Professor Assistente no Departamento de Educação, Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP-Campus Rio Claro. Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). E-mail: prof.fabiocaires@outlook.com.br.

próprias teorias filosóficas, sociológicas, antropológicas e pedagógicas, em uma sociedade colonizadora, são eurocêntricas, isto é, escritas e narradas por sujeitos brancos. Herdamos, nesse sentido, uma história na qual os protagonistas são sempre os colonizadores, os homens brancos e valentes, os detentores de poder, os exploradores da natureza e os denominados conquistadores do mundo além-mar.

Ao considerar o contexto racial, faz-se necessário entender que vivemos em um país com muitos anos de existência, mas com menos de um século de luta contra o poder do colonizador e a favor da vida dos colonizados. A história do Brasil está repleta de sangue das diversas vidas exterminadas desde a chegada dos portugueses até os dias atuais. Partindo dessa perspectiva, ler Darcy Ribeiro, especificamente, a obra *O Povo Brasileiro: A Formação e o Sentido do Brasil*, é fundamental para compreender as diversas cicatrizes presentes nos corpos dos negros e das negras que atravessaram a dor, o frio, a fome, as torturas e as inúmeras mazelas para chegarem nas terras dos senhores brancos, nos canaviais e nas senzalas. Assim, nas nossas artérias corre sangue de gerações que tinham o chicote e o tronco como instrumentos de castigo, de obediência e de disciplina.

Por intermédio de uma pesquisa de cunho bibliográfico e de uma leitura reflexiva e crítica da obra de Darcy Ribeiro (1995, 2010) e de outros pensadores e pensadoras, ou melhor, Angela Davis (2016), Bell Hooks (1981), Frantz Fanon (1968, 2008), Lélia Gonzales (1984), Achille Mbembe (2014) e Silvio Luiz de Almeida (2018), buscamos compreender o racismo, a xenofobia e o poder hegemônico da classe dominante, no Brasil. Na verdade, ao tratar da questão racial, Darcy Ribeiro (1995) assegura que na origem do projeto colonizador, é perceptível uma política que prioriza a segregação dos sujeitos, principalmente, em um país onde uma determinada classe promove essa divisão. Sendo resultado dessa sociedade, o racismo que tem sua base em um sistema capitalista e no anseio do opressor de dominar e explorar os(as) oprimidos(as).

Para entender a questão racial, é necessário desvelar o fenômeno político e econômico que impulsionou os colonizadores a deixarem a Europa em busca de novas terras, novos cristãos e novas riquezas e, para tanto, foram capazes de usar diferentes violências para alcançar esses objetivos. Nesse processo colonizador, os povos oriundos da África se tornaram o “outro”, sem história, sem laços parentescos e, principalmente, sem alma, isto é, sem nenhuma característica que os identificassem como seres humanos. Assim, os negros e as negras, desde os primórdios da colonização, tornaram-se objetos de uso ou, conforme Mbembe (2014), mercadoria, no sentido de corpos usados.

Desse modo, este texto tem como objetivo evidenciar que, no centenário de Darcy Ribeiro, reler a sua obra é crucial para analisar o racismo estrutural, os discursos de ódio proferidos e as inúmeras violências, nos diversos contextos e territórios do país, durante os quatro anos do governo passado (2018-2021). Para tanto, faz-se necessário enfatizar que estamos analisando essa questão a

partir da perspectiva de um pensador branco, isto é, ainda, com fortes indícios de uma escrita colonizadora e de um lugar de fala privilegiado tanto no âmbito social como no político. Entretanto, reconhecemos Darcy Ribeiro, como um grande intelectual brasileiro, comprometido com a história e a formação de um povo, constituída de uma diversidade de sangue, ou seja, dos colonizadores, dos indígenas e dos negros. Por esse motivo, mesmo enfermo esse pensador demonstra seu empenho, como relata no próprio livro, ao sair do hospital para concluir essa obra histórico-antropológica sobre o povo brasileiro.

Metodologicamente, divide-se o texto em três partes, ou seja, primeiro discorre sobre a violência presente na sociedade colonizada e a animalidade dos homens negros e das mulheres negras. Segundo, pondera que as mulheres negras não eram, em nenhum momento, respeitadas como seres humanos. Elas são objetos de uso para os senhores, as senhoras, os capatazes e os esposos. Nesse aspecto, foram feridas fisicamente, moralmente e psicologicamente, uma vez que, segundo Bell Hooks (1981, p.18), “[...] a mulher negra foi explorada como uma trabalhadora dos campos, uma trabalhadora das tarefas domésticas, uma criadora de animais e como um objeto dos assaltos sexuais dos homens brancos”. Conclui-se que em um sistema educacional que privilegia a classe hegemônica, baseado em um sistema capitalista, as crianças negras são educadas para o trabalho, isto é, para submissão aos senhores e conservação de uma relação de poder entre o opressor e o oprimido.

A VIOLÊNCIA NO PERÍODO DA ESCRAVIDÃO E A ANIMALIDADE DOS HOMENS NEGROS E DAS MULHERES NEGRAS.

A colonização como um sistema político tinha como principal intuito o lucro econômico fundamentado em um projeto de invasão, dominação e exploração dos povos e das terras. Os colonizadores usam da violência como instrumento de posse dos ambientes longínquo e, assim, encantam os povos oriundos com as mercadorias, adentram os territórios, exploram suas riquezas e seus corpos. Como estratégia para alcançar os objetivos delineados pela política colonizadora, os invasores apresentam, nos seus discursos e textos, os Negros como animais, ou melhor, buscam por intermédio de uma teoria colonial justificar os atos violentos contra os africanos e as africanas.

Assim, refletir sobre a colonização e, ao mesmo tempo, a escravidão, no Brasil, demanda uma leitura crítica, visto que fomos educados a compreender esse período histórico a partir do olhar e da escrita do colonizador. Percebe-se uma desvalorização não somente do conhecimento, mas também da história dos povos africanos que estavam afastados do continente europeu. Nessa perspectiva, os intelectuais, baseados em uma epistemologia eurocêntrica, segundo Mbembe (2014, p.27), consideravam o ocidente “[...] o centro do globo, o país natal da razão, da vida universal e da verdade

da humanidade”. Sendo assim, nota-se o primeiro ato de violência contra os africanos, ou seja, a eliminação de uma história que começou antes da chegada dos homens brancos e que estava arraigada nas ancestralidades, na linguagem e na memória.

Esse processo de colonização nas suas diversas etapas se concretiza no extermínio ou domínio dos seres humanos e na destruição da natureza, uma vez que é impossível colonizar sem agir contra a vida do colonizado. Nesse sentido, os escravos e as escravas sentem medo da presença do colonizador e da perda da própria vida que estava constantemente ameaçada. De tal modo, qualquer ato de revolta dos negros e das negras era resolvido no espaço público com o intuito de disseminar o temor e silenciar as vozes da rebeldia. Ao dissertar sobre a questão da violência, Ribeiro (1995, p 118) afirma que “[...] a empresa escravista, fundada na apropriação dos seres humanos através da violência mais crua e da coerção permanente, exercida através dos castigos mais atroz, atua como uma mó desumanizadora e de desculturadora”. Violência contra os negros e as negras, portanto, era justificada pelos senhores brancos como um meio para disciplinar os sujeitos, ou melhor, para educar os considerados animais.

A animalidade dos africanos e das africanas, como um ser que não possui a capacidade de pensar ou que tem comportamento rude e uma aparência diferente, possibilita um discurso do colonizador que normaliza a crueldade e tenta apagar da memória a dor dos colonizados e das colonizadas. Sendo assim, justifica-se com indiferença a morte de mais um negro ou de uma negra jogado(a) ao mar, à margem do caminho ou nos lixões da favela e considerado pelos próprios brancos sem serventia para a sociedade branca. Partindo dessa perspectiva, Ribeiro (1995, p. 118) afirma que

submetido a essa compressão, qualquer povo é desapropriado de si, deixando de ser ele próprio, primeiro, para ser ninguém ao ver-se reduzido a uma condição de bem semovente, como um animal de carga; depois, para ser outro, quando transfigurado etnicamente na linha consentida pelo senhor, que é a mais compatível com a preservação dos seus interesses.

Nesse caso, sabe-se que os animais são adestrados para servir ao dono e, de modo semelhante, os negros e as negras foram disciplinados(as) para o serviço domésticos e nos carnavais e, muitas vezes, por não realizarem a vontade dos seus senhores ou senhoras foram tratados(as), friamente, de maneira diferente dos próprios animais, isto é, chicoteados(as) e maltratados(as) até a morte. Os escravos e as escravas são, nesse contexto, não somente semelhantes a animais, mas também, como mencionamos anteriormente, um objeto inanimado.

Ribeiro (1995) descreve que eram forçados a permanecer no trabalho por mais de dozes horas, sem tempo para descansar e nas mais complicadas situações e quando paravam por motivo de cansaço sofriam as devidas consequências. Dessa forma, esses sujeitos para sobreviver incorporaram na própria vida a imagem que os colonizadores difundiam deles e, assim, assumiram uma postura de

desumanização e silenciamento ante ao opressor. Sobre isso, Mbembe (2014, p. 39) esclarece que “[...] o Negro é representado como protótipo de uma figura pré-humana incapaz de superar a sua animalidade, de se autoproduzir e de se erguer à altura do seu deus”. Diante dessa situação, é perceptível a violência psicológica sofrida pelos sujeitos africanos, pois, cotidianamente, foram vistos como animais, o outro, o diferente dos brancos e os vulneráveis no âmbito social.

Pode-se pensar que o próprio conceito de mulato ou mulata, no texto de Darcy Ribeiro, corresponda a uma fuga da identidade negra e uma aproximação com o colonizador, contudo, sabemos que essa mescla de pele dos denominados pelo ator de novos brasileiros é resultado da violência e da relação sexual dos brancos com as índias ou com as negras. De fato, para Fanon (1968), os colonizados têm o desejo de ser como o colonizador e os ver como um ponto de referência em várias dimensões, isto é, na beleza, na riqueza, na vida familiar e na aceitação da própria sociedade.

Nessa perspectiva, em uma sociedade colonizadora e arraigada nas ideologias e crenças brancas, o negro e a negra, segundo Fanon (2008), é forçado(a) a usar máscaras ou para esconder a cor da pele ou para se tornar mais invisíveis. Na verdade, isso nos faz entender que a luta dos pretos e das pretas não é somente pela igualdade, mas também pelo resgate da sua dignidade e humanidade, para que assim possam ter a cidadania devidamente garantida. Negar a história dessas pessoas é, de alguma maneira, colocá-las de novo nos porões do navio negreiro, ou de modo atual, na invisibilidade da sociedade, nos presídios, necrotérios e nas mais sofridas periferias. Por isso, faz-se necessário compreender que o Brasil nasce do trabalho forçado desse povo escravizado e, conforme Ribeiro (1995, p. 23), de “processos tão violentos de ordenação e repressão que constituíram, de fato, um continuado genocídio e um etnocídio implacável.”

Por esse motivo, a máscara, por um longo período, foi o instrumento de sobrevivência das pessoas negras, porque precisaram forçadamente assumirem uma postura de obediência ante o poder do opressor. Contudo, é importante lembrar e entender que vários escravos e escravas lutaram contra os senhores e fugiram das grandes fazendas para os Quilombos em busca da liberdade e da dignidade humana. Nesses lugares, verdadeiros espaços de resistência, afastados dos senhores e capatazes, os negros e as negras cultivam a religião, a cultura e memória ancestral apagada nas diversas narrações dos colonizadores brancos. Sendo assim, trata-se de uma fuga da violência, da morte e defesa da cultura ancestral e da histórica africana.

Darcy Ribeiro (1995), na sua obra, apresenta os negros e as negras na formação do povo brasileiro como um povo sacrificado, explorado e invisível nas narrações dos intelectuais eurocêntricos que centrados em uma realidade de origem colonizadora, descrevem, de maneira equivocada o processo de dominação e exploração dos indígenas e, por conseguinte, dos africanos. O pensador brasileiro, ao contrário, contribui com uma reflexão sobre a violência, o racismo e suas

consequências para os negros e as negras e, sobretudo, com a uma análise crítica da origem da segregação e da desigualdade social, no Brasil, que, segundo autor (1995, p. 19), está “fundada num tipo renovado de escravismo e numa servidão continuada ao mercado mundial”.

O tema do eurocentrismo é abordado com frequência por Darcy Ribeiro. Na obra “A América Latina existe?”, o autor aponta que o racismo é uma “herança hedionda” (2010, p. 87), sendo um dos contrabandos ideológicos herdados do processo colonizador europeu, caracterizando-se como um importante instrumento ideológico de dominação colonizadora.

Acerca do olhar decolonial de Darcy Ribeiro, pode-se mencionar a menção recente que o líder socioambiental Ailton Krenak faz ao legado de Darcy junto aos povos originários e tantos explorados pela herança colonizadora. Krenak aponta a relevante denominação dada por Darcy a estes povos, chamados de “Povos Testemunho” (KRENAK, 2021, p. 70). Ao adotar este nome Darcy salienta a memória que emana da vida destes povos, memória que testemunhou a colonialidade e que carrega o imperativo de olhar para outras possibilidades de existência humana.

Entretanto, existe no âmbito acadêmico brasileiro críticas à obra de Darcy Ribeiro, mas é importante enfatizar que, celebrado o ano do seu centenário de vida e nos contextos sombrios vividos no Brasil, sua obra é de fundamental relevância para compreensão de uma política colonizadora, racista, genocida e de ódio para com a as populações menos favorecidas. O sociólogo, escritor e professor brasileiro continua, desse modo, a ser referência para os sujeitos críticos e conscientes da importância da valorização da diversidade cultural, da luta contra o poder colonizador o qual continua exterminando a vida dos negros e das negras e invadindo os territórios dos povos indígenas, da defesa e promoção de uma educação pública e de qualidade como um fundamental instrumento da transformação social.

Em profunda continuidade com os pensamentos apresentado na obra “O Povo Brasileiro”, Darcy Ribeiro segue abordando as mazelas existentes com o povo negro e tantas outras populações excluídas. Ao refletir sobre “O Brasil como problema”, Darcy denomina como genocídio a grave situação vivenciada no país, pelas situações de morte pelas inúmeras decorrências das desigualdades sociais oriundas de uma política econômica estabelecida e enraizada em todo o Brasil. O autor menciona que estão matando o povo brasileiro e que vivemos “[...] um processo genocida que faz vítimas preferenciais entre as crianças, os velhos e as mulheres; entre os negros, os indígenas e os caboclos” (RIBEIRO, 2010, p. 39).

Por isso, para compreender o racismo estrutural que permeia a sociedade brasileira e perpassa os inúmeros discursos e posicionamentos de alguns políticos brasileiros, é importante ler criticamente, sob uma ótica decolonial, a história do povo negro e entender sua luta pela sobrevivência

nos países colonizados. Esse povo sofreu a crueldade dos colonizadores e tiveram seus familiares exterminados, suas raízes violentadas e suas ancestralidades ameaçadas de extinção.

A MULHER NEGRA E AS CICATIZES DA HISTÓRIA

Na história da escravidão, escrita e narrada pelos brancos, não encontramos a luta das mulheres negras pela própria vida e pela sobrevivência dos filhos e das filhas. Elas são tratadas como animais ou objeto de uso, uma vez que estão a serviço do senhor, da senhora, do capataz e do esposo e, nesse contexto, seus corpos são usados por todos como verdadeira mercadoria. Nota-se que o sofrimento feminino era tão intenso que muitas escravas, afirma Bell Hooks (1981), eliminavam os próprios filhos para que eles não sofressem da mesma maneira. As cicatrizes nos corpos dessas mulheres são marcas de violência do colonizador.

As mulheres negras, no processo de colonização, foram autênticos objetos de uso dos colonizadores que usava da força física e do poder patriarcal para dominar tais corpos. Deste modo, sempre é necessário lembrar e ecoar que elas sofreram inúmeras formas de violência, ou seja, física, sexual, moral e psicológica e, ao mesmo tempo, tiveram um papel fundamental na fuga dos escravos e na construção dos diversos quilombos.

As cicatrizes deixadas, pela colonização, no corpo preto feminino atualmente se revelam em vários âmbitos da sociedade, isto é, na vida pessoal e profissional dessas mulheres que, todos os dias, precisam lutar contra a postura de homens racistas e machistas que sexualmente as desejam, porém, são rejeitadas ao terminar o coito sexual, que são abandonadas pelos companheiros ao engravidarem, que na maioria possuem apenas subempregos e com salários abaixo escassos. A luta das mulheres negras nos vários movimentos é tanto pelo resgate da sua humanidade como pelo reconhecimento da sua capacidade intelectual de atuar em todos os espaços da sociedade. Uma luta por cidadania!

Nota-se que a questão racial se torna mais complexa quando analisamos a presença feminina e a sua invisibilidade na história patriarcal. As negras carregam nas costas os sinais do patriarcado branco e colonizador, composto de sujeitos machistas que em suma se sentem donos de todas as mulheres, em especial das mulheres negras, e por intermédio da força e/ou do poder patriarcal demonstram seu domínio sobre os corpos vulneráveis. Em todo o contexto de colonização, as mulheres foram vítimas de violência e perderam a sua humanidade, isto é, tornaram-se animais, presentes e objetos de prazer para os homens colonizadores. Sobre isso, Ribeiro (1995, p. 163) assegura que

a negra-massa, depois de servir aos senhores, provocando às vezes ciúmes em que as senhoras lhes mandavam arrancar todos os dentes, caíam na vida de trabalho braçal dos engenhos e das minas em igualdade com os homens. Só a esta negra, largada e envelhecida, o negro tinha acesso para produzir crioulos.

Sendo assim, depois de violentadas essas mulheres eram enviadas para trabalho nos canaviais e nos cafezais de modo desumanizado, onde continuavam sofrendo outras violências, principalmente, no que se refere ao parto e a criação dos próprios filhos e filhas. Bell Hooks (1981), ao dissertar sobre realidade feminina, assegura que as escravas eram violentadas pelo senhor e pelo capataz, sofriam penas cruéis quando não obedeciam às regras, pariam desumanamente no meio do canavial e cuidavam das crianças pequenas, isto é, amamentava enquanto exerciam o trabalho pesado no campo.

As mulheres já na adolescência eram compradas, como um presente, para os senhores ou os filhos usarem como um objeto sexual. Depois do uso dessas mulheres pelos brancos e pelos capatazes e da violência por causa do ciúme das mulheres brancas, restava o uso do ventre das negras para reprodução de negro com o intuito de, conforme Ribeiro (1993) e Davis (2016), aumentar o número de escravos e economizar na compra de novos sujeitos negros.

Considerando essa realidade, é possível perceber que as negras sempre foram discriminadas na história da sociedade brasileira e, por um longo período, foram excluídas da própria luta feminista pelos direitos das mulheres. Sendo assim, nota-se que elas não somente foram excluídas pelos homens, mas também pelas próprias mulheres brancas que, de acordo com Bell Hooks (1981), Davis (2016) e González (1984), no início do movimento feminista não acolhiam as negras. Essa rejeição é perceptível nos diversos contextos históricos da sociedade e, principalmente, no âmbito do trabalho que sempre reserva para as negras os empregos vinculados à limpeza ou aos serviços menos remunerados.

A invisibilidade dessas mulheres, na escravidão, demonstra que elas não tinham espaços na sociedade para expressar o desejo de viver, visto que não eram escutadas ou não podiam falar dos atos de violência que sofriam no próprio corpo. O silêncio se torna um instrumento de sobrevivência, pois o ato de relatar a dor tinha sua consequência e o seu castigo. Elas carregavam, nesse sentido, além do peso do trabalho o peso da dor silenciada pelo poder do homem branco, isto é, do seu dono ou do dono do seu corpo. Com isso, podemos nos questionar sobre quem era o dono ou dona dos corpos negros, principalmente, do corpo das mulheres negras? Davis (2016) chama a atenção, na sua obra, para o papel da mulher negra, no período da escravidão, e para o uso desses corpos como, simplesmente, objetos de prazer.

Na sua invisibilidade, diante do contexto de escravidão, as mulheres negras exerciam o trabalho doméstico e, muitas vezes, no campo, por isso tinham pouco tempo para o cuidado dos próprios filhos. Assim, sempre trabalharam fora do seu contexto familiar, na casa dos outros, no campo e nos empregos rejeitados pelas mulheres brancas, como em algumas fábricas. Em síntese, as escravas negras eram responsáveis por dois papéis: a produção e a criação.

Faz-se necessário perceber que as cicatrizes da história continuam abertas no que se refere ao lugar da mulher negra no contexto social e político contemporâneo. Por esse motivo, a luta das negras é, cotidianamente, contra o abuso nas suas várias formas e pelo reconhecimento da sua humanidade que foi jogada ao mar na viagem da África para o Brasil, na casa-grande e nas senzalas. Sobre isso, Almeida (2018, p. 145) realça que, “[...] em geral negras que, vestidas de branco, criam os herdeiros do capital -, são diariamente vítimas de assédios moral, da violência doméstica e do abandono, recebem o pior tratamento nos sistemas “universais” de saúde”. Assim, ler Ribeiro, no contexto de seu centenário, e, no período político que tanto se promoveu o ódio, a violência e o racismo é crucial para resgatar o “nosso verdadeiro DNA”, mesclado de sangue negro e indígena.

Recebemos dessa história ancestral de luta, dor, tristeza e resistência das mulheres negras, a memória do sangue, da pele, dos traços físicos e a força para lutar contra qualquer tipo de opressor que cotidianamente busca silenciar e exterminar as vidas dos mais oprimidos.

A QUESTÃO RACIAL: UMA EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO

A possibilidade de um negro ou de uma negra ter acesso à educação, no Brasil, era mínima, visto que o sistema educacional brasileiro foi organizado e estruturado para uma determinada classe social e com o objetivo de manter os brancos e as brancas no poder. Ao analisar o contexto histórico da colonização, percebemos que os últimos a terem direito à educação foram os filhos e as filhas da população pobre do país, ou seja, os meninos pretos e as meninas pretas. Sabe-se que eles e elas eram formados(as) para servirem aos senhores brancos nos serviços domésticos, nos canaviais e nos garimpos.

A população brasileira herdou uma educação branca para os brancos e para a formação de novos colonizadores que têm como função continuar a segregação e a desigualdade social. Ao retratar sobre a educação e o lugar dos negros no mercado de trabalho brasileiro, Ribeiro (1995, p. 331-332) esclarece que “examinando a carreira do negro no Brasil se verifica que, introduzido como escravo, ele foi desde o primeiro momento chamado à execução das tarefas mais duras, como mão-de-obra fundamental de todos os setores produtivos”. Nota-se que a educação não incluía os sujeitos negros que, historicamente, foram preparados para os seguintes trabalhos: na agricultura, nas tarefas domésticas e nos serviços rejeitados pela classe dominante.

O próprio sistema educacional era para formação de novos senhores, ou melhor, opressores. Os negros e as negras recebem uma formação básica como uma maneira de manipular e controlar os sujeitos que não ocupariam profissionalmente os mesmos lugares que os brancos. Assim, educa-se os

filhos dos brancos para continuidade da opressão dos oprimidos e os filhos dos negros para a prestação de serviço.

Gomes (2012) pontua a necessidade de descolonizar o currículo, isto é, essa ferramenta que forma os sujeitos discriminados para o mercado do trabalho e conservação de uma política centrada no preconceito e no racismo. Nota-se que na construção do projeto educacional brasileiro, os negros e as negras não foram escutados e, nesse sentido, recebem uma educação planejada pela classe hegemônica e baseada no interesse político e econômico baseado no capitalismo que assegura a importância da segregação racial e da desigualdade social.

Assim, poucos negros chegavam ao âmbito universitário e quando chegavam eram discriminados e excluídos pelos brancos. Sobre essa perspectiva, Gomes (2012, p. 105) assegura que, “nesse contexto, a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa”. Aqui, a própria história escrita de forma romantizada pelos colonizadores tem como intuito constantemente afirmar o lugar do povo negro, no contexto social, isto é, nas comunidades ou favelas e afastado dos espaços privilegiados dos brancos e das brancas. Desse modo, na escola brasileira, por muito tempo, a presença de crianças negras foi ínfima, uma vez que a educação não estava preocupada com essa parte da população brasileira.

O currículo, como instrumento político e expressão da sociedade, é seletivo em todos os aspectos, principalmente, no que se refere à questão racial. Ou seja, em um projeto educacional a serviço do sistema capitalista, que tem como base a produção e o consumo, é possível definir quem tem direito à educação e que tipo de sujeito ele anseia formar para a sociedade. O racismo, portanto, como elemento vinculado à escravidão, está relacionado ao capitalismo que perpassa toda a educação, com isso, ainda, é impossível refletir sobre a participação dos negros e das negras, nos vários âmbitos da sociedade brasileira, sem compreender a relação do projeto educacional do país com os interesses do capitalismo e suas diversas facetas que se revelam no neoliberalismo e nos processos econômicos excludentes e racistas.

Na continuidade da reflexão sobre o currículo presente na educação brasileira, é mister problematizar o tema a partir do pensamento decolonial apresentado por Nilma Lino Gomes quando a autora afirma que “só é possível descolonizar os currículos e o conhecimento se descolonizarmos o olhar sobre os sujeitos, suas experiências, seus conhecimentos e a forma como os produzem” (GOMES, 2020, p. 235). Neste sentido, Nilma pauta o tema numa perspectiva negra decolonial brasileira, como caminho imprescindível de reconhecer mulheres negras e homens negros como sujeitos de direitos e produtores de conhecimentos.

Por isso, qualquer educação que tente conscientizar os sujeitos oprimidos da força do opressor e libertá-los representa uma ameaça para o próprio sistema econômico. Nessa perspectiva, os pensadores e as pensadoras que revelam o capitalismo como um fenômeno repleto de camadas por intermédio da teoria e da prática são excluídos e, muitas vezes, exterminado da sociedade.

Freire (1996), ao compreender o poder de um sistema político e econômico expresso na relação do opressor e do oprimido, defende que a educação precisa ser libertadora e contribuir com o esclarecimento dos sujeitos. Como já mencionado, historicamente, os oprimidos tiveram a dignidade roubada e foram silenciados pelo poder do opressor. Por esse motivo, o ato de educar para a liberdade e para consciência crítica começa com o reconhecimento da humanidade de seres humanos, sobretudo, daqueles e daquelas que, por um longo período da história colonizadora, foram considerados(as) objetos vazios e animais obedientes sem fala e sem direito à existência.

A educação para o trabalho, nessa perspectiva, possibilita a segregação, uma vez que exclui negros e as negras e fortalece o racismo nas suas várias formas, principalmente, por meio de discursos proferidos nos diversos âmbitos da sociedade. Ou seja, a própria escola se torna um espaço de discriminação e classificação dos sujeitos que são destinados formados para cargos de poder e sujeitos treinados para a servidão. De tal modo, a mudança de mentalidade começa em, diz Gomes (2012, p. 105), “[...] uma educação antirracista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o ‘falar’ sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que não é uma mudança fácil, porque a questão racial ainda está fortemente presente na tessitura da população brasileira e, nos últimos quatro anos (2019-2022), ganhou espaço e mais força no discurso de ódio que elimina o outro, isto é, o negro, a negra, as mulheres, a comunidade LGBTQIA+ e os povos indígenas. Durante esse tempo, podemos perceber a força do poder do patriarcado e dos sujeitos brancos que ainda buscam eliminar as políticas públicas e exterminar a vida daqueles e daquelas que lutam por uma sociedade, onde todos possam ter direito ao principal direito do ser humano, ou seja, viver.

Educar, nesse contexto, é reafirmar o imperativo de que novos processos educacionais necessitam ser estabelecidos em solo brasileiro. São necessárias pedagogias decoloniais que favoreçam a autonomia, a liberdade a partir da compreensão freiriana de que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 2019, p. 71). Em comunidade e em comunhão, conscientes do processo inconclusivo do ser humano, mulheres e

homens são chamados a ser mais. Neste sentido, educar é não calar diante dos opressores e reconhecer sempre que os nossos heróis e heroínas são negros e negras. Portanto, conclui-se afirmando que todos e todas que doaram a vida lutando pela igualdade racial estão presentes, hoje e sempre!

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte-MG: Letramento, 2018.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe.** Tradução Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 22.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 71. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, jan./abr 2012. Disponível em <http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf. Acesso em: 25 jul. 2022

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

GONZÁLEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje - Anpocs**, São Paulo, p. 223-244, 1984.

HOOKS, Bell. **E eu não sou uma mulher?** mulheres negras e feminismo. Tradução Bhuvi Libanio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

KRENAK, Ailton. **O sistema e o antissistema:** três ensaios, três mundos do mesmo mundo. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra.** Tradução Marta Lança. Lisboa: Antígona, 2014.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro:** a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Darcy. **O Brasil como problema.** Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro; Brasília: Editora UNB, 2010.

Ribeiro, Darcy. **A América Latina existe?** Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro; Brasília: Editora UNB, 2010.

Educação para o pensar: desafios e perspectivas do ensino de filosofia

Geovani Viola Moretto Mendes¹
Vanderlei da Silva Mendes²

RESUMO

Embora a filosofia tenha mais de dois mil anos de história, seus desafios ainda recaem acerca da metodologia mais adequada ao seu ensino, uma vez que seus conteúdos não podem ser deturpados pelas exigências burocráticas. Suas orientações básicas estão na LDB n° 9.394/96, mas frequentemente encontramos uma grande quantidade de métodos, correntes de pensamento e de concepções metodológicas divergentes. O objetivo do nosso artigo é discutir, a partir de alguns referenciais teóricos e da experiência pessoal, a importância de se promover uma educação pensada e organizada, levando em consideração que as complexas situações criadas pelos estudantes na rotina escolar em vista de seus conhecimentos, exigências e necessidades são de tamanha complexidade, que dificilmente qualquer tarefa ou disciplina isolada tem reais e seguras condições de docência didática e pedagógica. Porém, independente dos desafios e da complexidade, cabe ao docente a tarefa primordial de conduzir correta e equilibradamente o trabalho didático e pedagógico na sala de aula.

Palavras-chave: Metodologia. Ensino. Filosofia. Educação.

1. Experiência em sala de aula

Este artigo parte de um problema presente no cotidiano de grande parte dos professores de filosofia: de que maneira é possível conduzir o ensino de Filosofia a fim de desenvolver no aluno a capacidade para responder os questionamentos advindos das mais variadas situações?

A Filosofia necessita conquistar seu espaço, tanto no campo político-institucional como no plano de sua efetivação no currículo. No Ensino Médio, as perspectivas e os desafios do ensino de Filosofia não são menores, pois essa etapa da formação encerra em si uma função socioeducacional de relevância ainda pouco mensurada, o preparo dos jovens e adultos para o real e decisivo enfrentamento dos desafios da modernidade.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB n° 9.394/96, temos as orientações básicas para sua adoção e para o seu desenvolvimento mínimo em todo o país. Em linhas gerais, o artigo 2° diz que a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, assim como seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação profissional. O artigo 27, quando menciona os conteúdos curriculares da educação básica, indica a necessidade de difusão de princípios e valores fundamentais ao interesse social, como os direitos e os deveres pertinentes à cidadania, ao

¹ Doutor em Filosofia PUCPR. E-mail: geovanivmm@gmail.com.

² Especialista em Filosofia PUCPR; Doutorando em Educação UNESC – Bolsista PROSUC/CAPES. <https://orcid.org/0000-0003-3279-3773>. E-mail: mendes.vanderlei@yahoo.com.br.

bem comum e ao regime democrático de governo. O artigo 35 prescreve os objetivos do Ensino Médio, chamando a atenção para a necessidade da valorização da pessoa humana, por meio de uma formação ética, autonomia intelectual, pensamento crítico, compreensão dos princípios científicos e tecnológicos da sociedade, relacionando disciplinar entre a teoria e a prática. O artigo 36, que trata do currículo, confirma que os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação devem estabelecer como perfil para o egresso do Ensino Médio, o domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

Mesmo reconhecendo a multiplicidade de caminhos que cada filósofo-educador possa privilegiar, por questões didáticas, optamos por assumir determinada orientação – uma entre muitas possíveis, voltamos a frisar –, pela qual a Filosofia é compreendida em linhas gerais como uma reflexão crítica a respeito do conhecimento e da ação, a partir da análise dos pressupostos do pensar e do agir e, portanto, como fundamentação teórica e crítica dos conhecimentos e das práticas (BRASIL; MEC, 2008, p. 44).

A LDB, na verdade, aponta para os parâmetros e caminhos necessários para que o discente consiga desenvolver as competências no Ensino Médio, a partir dos conhecimentos filosóficos, *instrumentos educacionais* de caráter e natureza específicas, tradicionalmente entendidos como geradores de autonomia intelectual, habilidades e competências éticas, estéticas, políticas e sociais.

Em suma, a resposta que cada professor de Filosofia do Ensino Médio dá à pergunta (b) “que Filosofia?” decorre, naturalmente, da opção por um modo determinado de filosofar que ele considera justificado. Aliás, é fundamental para esta proposta que ele tenha feito sua escolha categorial e axiológica, a partir da qual lê e entende o mundo, pensa e ensina. Caso contrário, além de esvaziar sua credibilidade como professor de Filosofia, faltar-lhe-á um padrão, um fundamento, a partir do qual possa encetar qualquer esboço de crítica. Por certo, há filosofias mais ou menos críticas. No entanto, independentemente da posição que tome (pressupondo que se responsabilize teórica e praticamente por ela), ele só pode pretender ver bons frutos de seu trabalho docente na justa medida do rigor com que operar a partir de sua escolha filosófica – um rigor que, certamente, varia de acordo com o grau de formação cultural de cada um (BRASIL; MEC, 2006, p. 24).

A Filosofia pode contribuir muito para se atingir tais propósitos, pela grande quantidade de métodos, correntes de pensamento e de concepções metodológicas que dispõe e, também, pela própria natureza de sua existência. Por isso,

o ensino médio deverá permitir aquisição de competências relacionadas ao pleno exercício da cidadania e da inserção produtiva: auto-aprendizagem; percepção da dinâmica social e capacidade para nela intervir; compreensão dos processos produtivos; capacidade de observar, interpretar e tomar decisões; domínio de aptidões básicas de linguagens, comunicação, abstração; habilidades para incorporar valores éticos de solidariedade, cooperação e respeito às individualidades (COLOMBO, 2005, p. 53).

Por exemplo, a dinâmica do pensamento filosófico exige do aluno o desenvolvimento constante, gradativo e qualitativo das estruturas lógicas, psíquicas e afetivas, na medida em que parte

da construção de conceitos, proposições, ideias e valores. Propicia e instiga, a todo o momento, tanto os professores quanto os alunos na direção do embate sadio, sistemático e dialético de teorias e práticas vivenciais. Gera uma aprendizagem de competências e habilidades universais, plurais e flexíveis, suficientes para a formação de pessoas mais aptas a assimilar e interpretar as mudanças ao seu redor, mais autônomas para a tomada de decisões, mais responsáveis para assumir atitudes e comportamentos sociais nobres, baseados em princípios de solidariedade, justiça, envolvimento e pertencimento.

No ensino de Filosofia, tão importante quanto o processo de filosofar é fazer que os alunos encontrem sentido no conteúdo filosófico a eles proposto, pois dessa construção depende o sucesso da aprendizagem.

A criança, o jovem ou mesmo o adulto, durante o processo de formação, não pode frequentar uma sala de aula desvinculando ela do contexto circundante. É preciso problematizar o vivido, fazer uso da palavra para expressar as situações-problema que advêm da tematização do objeto-conteúdo da Filosofia. Naturalmente isso se aplica ao docente, porque é ele que mantém esse vínculo ativo. Isso vai de encontro com o pensamento dos educadores Lipman, Oscanyan e Sharp (1994, p. 29):

É inútil incentivar a criança [e o jovem] a sentir orgulho de si (a ter uma auto-imagem positiva) sem ajudá-la a desenvolver as competências e faculdades das quais gostaria de se orgulhar. É igualmente inútil dizer-lhe que ela tem a dignidade e o valor de um ser humano quando o que necessita, de forma mais imediata e objetiva, é ser ajudada a expressar a individualidade da sua experiência e a originalidade do seu ponto de vista pessoal. Isso se aplica com maior força às crianças com desvantagens econômicas, pois elas não contam com quaisquer recursos além de seus talentos, e quando esses são menosprezados, não têm nada a que recorrer.

2. O contrato didático

O *contrato didático*, de fato, é o *divisor d'águas* na relação *professor-aluno*, plano de *ensino-didática*, porque aponta as condições reais de aprendizagem, o horizonte de aquisição de conhecimentos e os desencontros na relação educativa. Sobremaneira ele é percebido quando é violado por uma das partes envolvidas no processo didático de ensino-aprendizagem. Por essa razão, o contrato didático deve ser bem planejado e apresentado nos primeiros dias do no letivo, preferencialmente no primeiro contato estabelecido entre o professor e o aluno.

O pano de fundo para as noções centrais da didática é o conceito de contrato didático. Ele diz respeito ao conjunto de comportamentos do professor que são esperados pelo aluno, e ao conjunto de comportamentos do aluno que são esperados pelo professor. O contrato didático é um conjunto de regras, mais ou menos explícitas, que determinam aquilo que cada um dos contratantes terá para zelar. A responsabilidade que um terá diante do outro surge a partir do contrato didático, que tem apenas uma pequena parte explicitada; em grande medida ele é implícito. Uma característica importante da relação entre professor e aluno é que o contrato

didático é renovado e renegociado sem que isso seja claramente percebido (ROCHA, 2008, p. 119-120).

Quando não é formulado ou, o que é pior, quando é *esquecido* no plano de trabalho ou engavetado em algum mobiliário da escola, alimenta uma série de mal entendidos e dificuldades pedagógicas no andamento do ano letivo. Destarte, não é raro encontrar alunos reclamando da falta de informações acerca da disciplina, dos conteúdos, da metodologia de ensino e de avaliação. Aliás, algumas dificuldades de aprendizagem decorrem do contrato didático mal explicado e mal compreendido.

O desconforto e a sensação de frustração que o aluno apresenta, com o andamento das atividades curriculares e com seu próprio rendimento escolar, também advêm da condução equivocada do processo, por parte do professor. Afirmarções como “não sei o que o professor quer” ou ainda, “o professor diz uma coisa e faz outra”, indicam o grau de insatisfação demonstrada pelos aprendizes durante o período letivo e especificamente no instante de realização da aula.

Cabe ao docente, nesses termos, a tarefa primordial de conduzir correta e equilibradamente o trabalho didático-pedagógico na sala de aula. Afirmar Rocha (2008, p. 120) que é “por isso mesmo que o professor de Filosofia deve estar muito atento para os obstáculos e desafios didáticos de sua área”. Cabe ao professor *levar a sério* o aluno, criando condições de aquisição e criação do saber. Ghedin (2009, p.81) afirma que “a experiência docente é espaço gerador e produtor de conhecimento, mas isso não é possível sem uma sistematização que passe por uma atitude crítica do educador em face das próprias experiências”.

O professor é o mediador, o organizador de condições externas do ato de aprender, o facilitador, o provocador do desenvolvimento de formas de aprendizagem. Ao desenvolver habilidades, a tarefa do professor não é inculcar valores, doutrinas, mas sim “despertar os jovens para a reflexão filosófica, bem como transmitir aos alunos do ensino médio o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente”. (GALLO, 2002, p. 198)

2.1 A prática didático-pedagógica

No caso específico da preparação das aulas de Filosofia, três questões acabam norteando a tarefa didático-pedagógica docente:

Primeira questão: como apresentar os conteúdos programáticos da disciplina para os alunos; as temáticas possíveis, os filósofos a serem analisados, as principais teorias que fundaram o pensamento filosófico ocidental, as experiências históricas implantadas ou selecionadas à luz de correntes filosóficas ou mesmo, a possibilidade de aplicação do método filosófico na vida dos alunos

em vista da melhoria da capacidade de reflexão, de melhor concatenação de ideias, de aquisição de uma nova cosmovisão sistêmica, radical e de conjunto?

A complexidade dos questionamentos implica necessariamente nos resultados obtidos e efetivamente conquistados. Especialmente quando estamos tratando de alunos do Ensino Médio, que antes de tudo, são adolescentes cheios de energia, de impulsos muitas vezes incontrolados, de vontades e sonhos incompletos e pouco nítidos enquanto projeto de vida. Assim sendo, conquistar a atenção deles, fazer com que interrompam parcialmente seus desejos e vontades, convencê-los de que o que está sendo apresentado é ou será relevante para sua vida pessoal e profissional, estimular ou provocar sua curiosidade e quebrar possíveis rejeições pela disciplina de Filosofia, constituiu o desafio pouco demonstrável por palavras.

Essa constatação aparentemente determinista, afinal de contas, não nega a exceção, ou seja, a possibilidade de se encontrar um *público* aberto ao estudo filosófico e capaz de autodeterminar seu modo de ver e estudar a História da Filosofia ou as temáticas abordadas pela perspectiva filosófica. Aliás, preparar as aulas para um *público* adulto, que já tem emprego definido ou em definição, certa estabilidade financeira, uma vida amorosa ou matrimonial estabilizada, projetos profissionais em andamento, entre outros, torna-se tarefa também complicada.

A diferença é que os estudantes adultos têm, geralmente, uma percepção mais clara e objetiva do que querem fazer com os estudos, conseguem perceber minimamente a interdisciplinaridade existente entre as disciplinas curriculares e os respectivos conhecimentos advindos de cada uma delas e, independentemente de gostar da *matéria*, do *professor*, da *faculdade* ou *universidade*, conseguem manter certo interesse em aprofundar seus conhecimentos, qualificar melhor suas competências e habilidades ou, pelo menos, aprender algo a mais com a disciplina ofertada. Também porque o adulto não quer *perder* tempo diante do atual mercado de trabalho, tão exigente, dinâmico e seletivo quanto à formação acadêmica.

O aluno e a turma que se permitem ingressar e participar de um exercício de reflexão filosófica dificilmente saem sem sentir gratificação desta experiência. É próprio da razão querer expandir-se, superar alienações, ideologias, erros e ilusões. Os estudantes quando veem suas ideias tornarem-se mais claras e arejadas, encantam-se e envolvem-se com maior empenho neste processo. Aguçam seu gosto pela argumentação, descobrem a riqueza das interpretações possíveis, exercitam a crítica e dão-se conta do poder dialógico na construção do conhecimento. Percebem o exercício de liberdade que nasce de compreensões mais profundas, mais fundamentadas e críticas das coisas. Descobrem também que uma vez iniciada a libertação das ideias pequenas e dos valores impostos segue-se um exercício sem fim que gera sucessivos espaços de liberdade, autonomia e criação (CANDIOTTO; VOLPE, 2003, p. 87).

Segunda questão: o método de ensino da Filosofia exige certo esforço intelectual e físico, que cada vez mais é desprezado em nossa realidade da imagem e do som, em nossa *cultura de massas*. O

adolescente de hoje difere em muito daqueles adolescentes de 15 ou 30 anos atrás e que atualmente são professores.

A pedagogia *tradicional* do giz e do quadro, não condiz com as necessidades dessa massa adolescente, que é bombardeada pela cultura de massas com informações rápidas, fragmentadas, ilusórias e orquestradas por canais de televisão, emissoras de rádio e agências internacionais que controlam o conteúdo e a forma das mensagens, muitas vezes subliminares, consumistas, narcisistas e a-morais. É o caso das propagandas de cigarro que misturam aventura com o prazer do tabaco; que identificam belas mulheres e belos rapazes com determinada marca de cerveja; que afirmam que o que importa “é que cada um deve ficar na sua”. Para o filósofo Morin, isso indica uma nova realidade onde há uma conquista de autonomia dos adolescentes, no seio da família e da sociedade em geral.

A aquisição de relativa autonomia monetária (dinheiro para o gasto diário dado pelos pais nas sociedades avançadas e, alhures, dinheiro para o diário conservado pelos adolescentes que ganham a vida e entregam tudo que ganham aos pais) e de relativa liberdade no seio da família (o que nos conduz ao problema da liberalização, aqui, da desestruturação, acolá, da família) permitem aos adolescentes adquirir o material que lhes insuflará sua cultura (transistor, toca-discos e mesmo violão), que lhes dá sua liberdade de fuga e de encontro (bicicleta, motocicleta, automóvel) e lhes permitirá viver sua vida autônoma no lazer e pelo lazer. Esta cultura, esta vida aceleram, em contrapartida, as reivindicações dos adolescentes que não se satisfazem com a semiliberdade adquirida, e fazem crescer sua contestação a propósito de um mundo adulto cada vez menos semelhante ao deles. De maneira sempre crescente, e em uma idade cada vez mais precoce, afirma-se, no jovem, uma tendência à emancipação, *não uma emancipação que permitirá que ele se torne adulto, mas uma emancipação que lhe permitirá ser igual aos adultos, isto é, igual a eles em direito e em liberdade* (MORIN, 2001, p. 140).

Desse modo, conseguir vencer a ideologia das facilidades da tele-imagem, dos confortos tecnológicos domésticos (como é o caso da internet), do lucro fácil e do jeitinho brasileiro de resolver as coisas pelo lado mais pragmático e imediato possível, não é uma tarefa fácil. Ao mesmo tempo, faz-se necessário cumprir o conteúdo programático e *seduzir* o adolescente no sentido de demonstrar que a Filosofia não é uma matéria chata, inútil, de *pirados* ou de *frustrados*. Nessa linha de raciocínio, os primeiros encontros são fundamentais para o desenvolvimento e para o aproveitamento e qualidade das aulas.

Essa empatia necessária entre o aluno e o professor, entre o aluno e a filosofia, todavia, não pode ser entendida se for desprezado o fato das ciências humanas em geral, atualmente, terem *perdido* espaço para as ciências ditas exatas e biológicas e de cunho positivista.

Sabe-se que o status adquirido pelas ciências de laboratório, tais como a medicina, a física, a engenharia e a biologia (para citar algumas), provocou uma falsa ideia de que só é confiável aquilo que pode ser testado e comprovado imediatamente por processos laboratoriais, mecânicos, positivos. Aliás, vale lembrar que o termo positivismo vem do verbo latino *positum*, que significa aquilo que é posto, colocado, que está pronto. Nesse sentido, as ciências confiáveis são aquelas que conseguem

medir, quantificar, qualificar a realidade de maneira precisa e objetiva. Nessa visão, a realidade está pronta e acabada e a ciência positiva torna-se o único meio, em laboratório, capaz de identificá-la.

Os conteúdos transmitidos pela televisão, em geral, dão uma visão bastante fragmentada da realidade aos adolescentes (também ao público adulto), na medida em que os telejornais, novelas, propagandas publicitárias, *furos de reportagem*, entre tantos outros veículos de informação e conhecimento, são organizados em tempos estanques, *flashes* instantâneos, notícias apresentadas concomitantemente, mas sem inter-relação ou conexão direta, que faz o espectador (especialmente a criança e o adolescente) trazer para suas convicções internas esse mundo ilusório e/ou superficial, acreditando por fim ou mesmo convencendo-se que a realidade é assim mesmo e feita por momentos isolados e possíveis de serem dirigidos pelo controle remoto do seu televisor. Todavia, a realidade nua e crua se apresenta com uma multiplicidade de relações, conflitos, convergências, manipulações, acordos.

Ora, a Filosofia trata também dessa realidade, mas fundamentalmente preocupa-se com a utilização do conhecimento em benefício de toda a humanidade e não apenas para um grupo seletivo de *cientistas positivistas* que imaginam o mundo evoluído, totalmente controlado em laboratório, sem necessidade de modificações significativas. Além disso, a filosofia (pelo menos a filosofia libertária, dialética e histórica que aqui defendemos) denuncia que nem tudo que está aí é necessariamente perfeito, pronto e definitivo, nem mesmo os métodos positivos de percepção da realidade. A religião, os costumes, a realidade histórica, os discursos, a dialética dos fatos, o movimento do incerto e dos contrários, o pensamento filosófico, entre outros, também devem ser levados em conta e têm sua importância.

Encontrar em sala de aula, alunos com essa carga ou *vício positivista* traduzido na ideia de que a ciência moderna organicista, funcionalista, biologista resolveu todos os problemas humanos e, se não resolveu ainda, resolverá em laboratórios ou pesquisas controladas, não é uma atividade muito tranquila ou fácil.

Para exemplificar, quando o adolescente está com dor de cabeça sabe que pode tomar um remédio e isso bastará para resolver seu problema. Se isso não ocorrer, consulta com um médico especialista e este indica um tratamento *eficiente*, controlado e rápido. Esse raciocínio pragmático acaba sendo estendido para a análise ou entendimento do mundo que o cerca, complicando a *ação pedagógico-crítica* do professor de Filosofia, que, em última instância, consiste em demonstrar que a realidade é feita de conflitos, dilemas, emoções, contradições constantes, fatos efêmeros e históricos, algumas continuidades e, acima de tudo, da necessidade de manter um espírito crítico, aberto, flexível e capaz de aprender sempre com os mais variados tipos de conhecimento.

Terceira questão: o adolescente em sala de aula carrega consigo os problemas existenciais, psicológicos, emocionais, espirituais e cognitivos de sua faixa etária. Se for encontrar uma *paquera bacana* na escola, se em algum momento da vida compreenderá os professores e pais, se suas vontades serão atendidas, se o corpo em crescimento atenderá às suas expectativas e a de seus semelhantes, se passará no vestibular ou mesmo, se encontrará espaço no mercado de trabalho e felicidade ou realização futura, entre outros.

Esses problemas e dúvidas que emergem da cabeça em formação dos alunos adolescentes, acabam entrando em choque com a *cultura organizacional* da escola representada na figura do professor, que tem a tarefa de lembrar que, além dele conviver com seus dilemas pessoais, terá que analisar, entender e interferir na realidade que o cerca, mesmo porque o ditado popular “quem não manda, obedece” já sinaliza para a impossibilidade de vivermos sem direitos e responsabilidades pelos nossos atos e intenções.

Aí reside uma dificuldade grande do professor de Filosofia: encontrar na história da filosofia ou em temas atuais e de forma *atrativa e instigante*, uma maneira de se aproximar do estudante e contribuir para que esse assuma um papel ativo e consciente na rotina socioeconômica e política do seu país. Afinal de contas, a cidadania pretendida pelo Ministério da Educação, através da obrigatoriedade do ensino da Filosofia e da Sociologia na Educação Básica, se fundamenta nessa inferência: o raciocínio filosófico e sociológico deve conduzir o estudante para o *pensar crítico, abrangente e socialmente* necessário.

Suponhamos que um aluno mencione que algumas meninas caçoaram dele. Pode ser uma oportunidade para o professor tentar lidar com esse exemplo específico - e isso pode se tornar uma outra experiência humilhante para o aluno. Uma direção que a discussão pode tomar é explorar o motivo pelo qual as meninas caçoaram dele, se ele merecia, se no dia anterior ele tinha feito alguma coisa para as garotas, e assim por diante. Outra direção que a discussão pode tomar, se o professor dirigi-la cuidadosamente, é tornar-se um debate sobre o próprio caçoar; o que é, por que as pessoas caçoam umas das outras e do que pode ser um sintoma. Ao final, esse procedimento pode fazer surgir a grande discussão filosófica sobre o que é justo. Mas isso não acontecerá a não ser que o professor exerça o papel de guia, gentilmente dirigindo a discussão do específico para o geral (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 129).

Tal *missão pedagógica* não se dá meramente com bom planejamento das aulas, nem tampouco com técnicas teatrais ou malabarismos didáticos. As competências e habilidades do professor, do aluno e da coordenação didático-pedagógica da instituição de ensino precisam existir de forma mútua. Professores bem preparados com alunos desqualificados, alunos qualificados com professores despreparados ou professores e alunos qualificados com uma coordenação despreparada, produzem um ensino de qualidade duvidosa.

Há uma necessidade de harmonia entre esses agentes e, acima de tudo, uma base familiar e social adequada. Nesse sentido e em especial, o papel da família deve ser destacado e é preponderante no processo de ensino-aprendizagem, porque o adolescente passa a maior parte do seu dia com os familiares e, por via de consequência, adquire no seio familiar boa parte da sua estrutura *psico-emocional, psico-moral e psico-cognitiva*. O papel da escola, então, tende a ser o de aperfeiçoar essa formação dando bases mais sólidas e racionais aos conhecimentos de senso comum do estudante.

Nesse ponto, certamente a Filosofia pode auxiliar em muito a vida pessoal e escolar do adolescente.

A Filosofia oferece condições teóricas para a superação da consciência ingênua e o desenvolvimento da consciência crítica, pela qual a experiência vivida é transformada em experiência compreendida, ou seja, em um saber sobre essa experiência. Por isso cabe dizer exercício da capacidade humana de se interrogar e para a participação mais ativa na comunidade em que vive (ARANHA; MARTINS, 1996, p. 3).

Todavia, na grade curricular do Ensino Médio, tanto na rede pública quanto na rede privada, esse papel da Filosofia ainda não está suficientemente amadurecido, embora haja um esforço significativo de todos os envolvidos diretamente no processo, para que isso ocorra. A exceção, em tese, fica por conta da direção das escolas particulares que ainda não encontraram (ou pelo menos não apresentaram ainda) uma proposta de médio ou longo prazo para o ensino da Filosofia no Ensino Médio, com qualidade, autonomia e liberdade.

Por exemplo, não existe clareza nas escolas particulares, se a disciplina de Filosofia tem ou terá o mesmo peso estratégico das demais disciplinas; se haverá uma adequação das *salas-ambiente* para estudos filosóficos; se os laboratórios terão espaço e preparação para pesquisas filosóficas interdisciplinares e; o que é mais importante, se o ensino da Filosofia no Ensino Médio servirá para que os adolescentes terminem seus estudos com conhecimentos filosóficos suficientes apenas para passar no vestibular ou se o objetivo último será o de prepará-los para um efetivo exercício de cidadania. Se a última opção for escolhida, boa parte das dificuldades aqui apresentadas será reduzida ou resolvida.

É necessário aprofundar, pois, constantemente a importância e/ou o papel da Filosofia nas escolas brasileiras em vista da real implantação de um *plano nacional de metodologia do ensino filosófico* como superação da atual situação da disciplina:

a) Não há um programa nacional de Filosofia e os órgãos estaduais de coordenação de ensino não determinam conteúdos detalhados de Filosofia, seguindo uma tendência já firmada; o nível de detalhamento, quando existe, não costuma exceder aquilo que está contido nos Parâmetros e nas Orientações Curriculares e ali é apresentado como sugestão. b) A fixação de programas de ensino é feita nas escolas e ali predominam as decisões tomadas pelo professor a partir de suas condições de formação, tanto em conteúdo quanto em rigor

conceitual. c) Em alguns estados as decisões sobre os conteúdos de Filosofia são influenciadas pelos processos de seleção das universidades regionalmente relevantes que incluem Filosofia em seus vestibulares. d) Uma fonte importante de seleção de conteúdos de Filosofia para o nível médio são os livros didáticos; alguns manuais de Filosofia têm esquemas nacionais de divulgação e venda e são recomendados e adotados como livro-texto em muitas escolas (ROCHA, 2008, p. 58).

Em suma, esses três dilemas ou dificuldades são percebidos na preparação e efetivação das aulas de Filosofia: a *quebra* da visão negativa do ensino da filosofia, a realidade fragmentada da imagem e do som que atrai mais do que assuntos ou conhecimentos que exigem reflexão e análise e, por fim, os problemas existenciais dos estudantes e os dilemas gerados a partir deles. Enquanto essas dificuldades existirem, inúmeras técnicas de ensino acabam por ser testadas e, às vezes, o carisma ou habilidade do professor resolve parcialmente essa situação.

3. Possíveis razões do descompasso entre escola e aluno

Tentando vislumbrar o que pensa um aluno de ensino médio, vale fazer um exercício especulativo sobre as possíveis causas que o levam a não encontrar na escola, um ambiente agradável para aprender, ensinar e trocar experiências de vida:

Primeira causa: o aluno de ensino médio tem consciência que ao final do terceiro ano, terá de enfrentar um vestibular concorrido com a missão de não se decepcionar, nem aos seus pais e amigos. Nesse vestibular, algumas disciplinas são cobradas de maneira contundente e com conteúdos próprios: português, redação, biologia, matemática, física, entre outras. O dilema para esse adolescente consiste em, por um lado, dar importância e atenção a todas as matérias curriculares ou, por outro lado, gastar todas as energias e esforços no estudo e compreensão daquelas matérias de vestibular. A filosofia (assim como sociologia, artes, psicologia) começa perdendo nesse ponto, pois não tem o status de disciplina *necessária* ou importante, porque não é exigida em todos os vestibulares.

Segunda causa: a média de alunos por sala é de 35 a 40 alunos adolescentes com os mais diversos contrastes. Numa mesma sala, líderes naturais encontram-se a alunos indiferentes, pessoas tímidas com outras extrovertidas, *panelas* se formam naturalmente e impedem uma interação entre todos, alunos com histórico familiar tradicional e outros com pais separados, entre outros contrastes. Esse *caldo cultural* implica num esforço sobre-humano do professor no sentido de atrair a atenção da maioria para a aula e promover entre os alunos um ambiente de discussão crítica e democrática.

Terceira causa: essa quantidade de alunos numa mesma sala, geralmente pouco adequada e sem espaço, acaba por criar um clima de afloramento de impulsos emocionais espontâneos e incontrolados, manifestações de indisciplina por mimetismo, sensação de ausência de limites e

atitudes inconsequentes. Trabalhar com essa diversidade e ainda convencer que a disciplina é importante em sala de aula, da mesma forma que é em casa, numa igreja, num hospital, não é fácil. Da mesma maneira, demonstrar que o respeito pelo professor e pelos colegas, é semelhante àquele dispensado ao guarda de trânsito, aos pais e futuros *chefes* nas empresas, exige uma dose de profissionalismo e paciência.

Quarta causa: o aluno tem muitas vezes uma ideia equivocada, ou quase sempre equivocada, que em sala de aula só se faz aquilo que o professor manda, não identificando nesse ambiente um espaço rico de aprender a ensinar e ensinar aprendendo, e que, não é um lugar onde se pode fazer o que bem entende e a hora que se quer. Uma boa parte dos adolescentes acaba por identificar a sala como um cárcere, um lugar de privações muito mais do que de oportunidades cognitivas, emocionais, sociais, econômicas e políticas. Não que as estruturas escolares estão totalmente erradas, que a pedagogia é defasada ou que os professores não tenham vontade de melhorar o ambiente educacional. O fato é que, como dito no início, na atual conjuntura brasileira a imagem, o som e o individualismo contam mais do que a reflexão, o esforço de manter certa etiqueta de bons modos, de urbanidade.

A ampliação do consumismo de produtos e coisas, a exigência da manutenção de aparência estética e a ditadura da imagem pela imagem, distorce a compreensão do mundo real. Assim, o professor de filosofia recebe dupla tarefa: a de garantir certa atenção na matéria e, ao mesmo tempo, a de mostrar que na vida nem tudo acontece da forma que se planeja e deseja. Tudo somado influencia no bom andamento das aulas. Enfim, é um ambiente bastante paradoxal e complicado para a cabeça do adolescente e assim ele acaba se prendendo naquilo que julga ter uma utilidade mais prática e imediata, principalmente no que diz respeito às disciplinas vistas como mais adequadas ao mercado.

Quinta causa: a estrutura e o funcionamento da Educação Básica no Brasil foram projetadas e pensadas originalmente para a educação técnica, tecnológica e profissionalizante e não para a educação *geral, clássica* ou *erudita*. Assim, nas escolas as salas, os laboratórios, os corredores, a biblioteca, a videoteca, entre outros, foram planejados para um público diferente daquele requerido pela Filosofia.

Encontrar ambientes onde as aulas possam ser melhor administradas, sem as constantes reclamações do *barulho* que os alunos do Ensino Médio provocam, com suas brincadeiras, espaços extra-classe onde atividades artísticas e esportivas possam ser feitas com mais liberdade, enfim, conseguir adequar o ambiente organizacional à nova demanda, parece ser um problema sem solução imediata. As aulas de filosofia, desse modo, acabam sendo restritas ao ambiente interno da sala, o que depõe contra a criatividade filosófica e pode acentuar o caráter negativo acerca da filosofia, alimentada no imaginário do aluno.

4. Pontos de convergência

Para não parecer que a prática do ensino da Filosofia só apresenta pontos ruins ou que não provoca mudanças positivas na mentalidade ou na vida dos alunos, vale ressaltar alguns desses pontos a favor *do Ensino Médio na Educação Básica*:

Em primeiro lugar, os desafios de sala de aula tornam o professor de Filosofia uma pessoa mais consciente de seu papel, mais flexível nos posicionamentos, mais atenta às mudanças que se fazem necessárias na preparação e execução das aulas. Enfim, um profissional com maior facilidade de se adaptar em circunstâncias desfavoráveis e reconhecer com humildade que o aprendizado é uma necessidade constante e enriquecedora.

Em segundo lugar, o encontro com os alunos do Ensino Médio, permite que o professor aprenda a entender a transição entre a *escola tradicional* em que foi preparado (percebendo os pontos positivos e as deficiências que não foram sanadas) e a *escola atual*, construtivista, mais libertária ou menos repressora, capaz de fazer com o aluno se sintam mais a vontade nesse ambiente muitas vezes hostil.

Em terceiro lugar, a própria formação filosófica, por si só, já permite ao professor certo *jogo de cintura* e uma capacidade de sair de situações complexas (claro que nem sempre isso ocorre, por motivos variados). Então, esse jogo, esse conflito entre uma disciplina pouco entendida mais muito criticada e as demais, faz com que o profissional aprenda a se aproveitar da situação, fazendo nesse momento, um laboratório com sua disciplina, testando as teorias e percebendo seu alcance, apresentado os principais filósofos para identificar até que ponto servem como incentivadores de reflexões atuais, planejar ou criar novas formas de dar aula, de se aproximar dos alunos, entre outros.

Em quarto lugar, do ponto de vista do aluno médio, o que se percebe (especialmente no final do ano letivo) é que as discussões, as apresentações de trabalhos, as peças de teatro e outras técnicas de ensino, acabam por melhorar a retórica destes, fazendo com suas opiniões sejam mais argumentadas e embasadas, tanto oralmente quanto na escrita.

Em quinto lugar, ainda nesse sentido, a rejeição inicial à disciplina tende a diminuir (e, em muitos casos a desaparecer) na medida em que as aulas conseguem fluir naturalmente e que os espaços de diálogo se ampliam. Boa parte disso consiste no fato do profissional ser capaz de testemunhar na prática a excelência da reflexão filosófica quando levada a sério e quando dado o devido respeito e atenção ao seu método de análise da realidade.

Por isso mesmo, o ofício de professor de Filosofia guarda dois momentos claros: num primeiro momento, durante as aulas, sua vida é marcada por rejeição, incompreensão e descaso. Depois das aulas terminadas, o reconhecimento vem através da qualidade de comportamento e de visão mais

crítica e sistematizada que os alunos acabam por reproduzir. O compromisso do professor é ajudar a que os estudantes aprendam a pensar, a refletir, adquiram estruturas mentais e aprendam os conceitos básicos daquela área de conhecimento.

5. Considerações finais: Aprender ensinando

Infelizmente é comum se ouvir vozes autoritárias e equivocadas questionando, por exemplo, os *porquês* da Filosofia e do humanismo no Ensino Médio e até mesmo nos Cursos Superiores. É preocupante, mas ao mesmo tempo instigante, constatar que nosso tempo histórico, que a sociedade do *conhecimento*, ou parte dela, ainda não tenha compreendido a necessidade de se buscar a formação plena de seus cidadãos. A Filosofia, podemos afirmar, é inerente ao processo de desenvolvimento integral das potencialidades humanas e, em oposição ao que se quer fazer pensar, não é um capricho, privilégio de poucos, ou ocupação de burgueses. Negar tal fato é abrir espaço para a volta a um caminho de obscurantismo e ausência de liberdade e criatividade.

Sendo assim, um dos papéis da Filosofia dentro do sistema de ensino no Brasil é o de explicitar de forma organizada e crítica os limites de uma educação profissionalizante embriagada pelo tecnicismo, que pretende fazer da tecnologia apenas um conjunto de técnicas ou, de forma catastrófica e ideológica, que a enxerga como um amontoado de máquinas e aparatos modernos.

Para os estudantes, cabe ofertar *ferramentas, métodos e técnicas* filosóficas que os habilitem a contestar e superar o *sonambulismo tecnológico* que acomete boa parte da sociedade moderna, isto é, aquela visão que faz da ciência e da técnica novos mitos ou deuses, capazes de tudo resolverem e a todos seus seguidores salvarem.

Isso parece ser o grande desafio do ensino da Filosofia ou da área humanística na atualidade, ou seja, o de criar entre a comunidade de docentes, discentes, direção e funcionários das instituições de ensino, um ambiente marcado pelo diálogo e práticas argumentativas dialéticas, um espaço livre e democrático onde se possa realizar o *telos* (propósito) fundamental de todo processo educativo, isto é, o crescimento das capacidades de realização do humano no homem.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**: introdução à Filosofia. São Paulo: Moderna, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conhecimentos de Filosofia**. Ciências humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 133 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 3)

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN + Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2008.

CANDIOTTO; J.F.S.; VOLPE, N. V. O ensino da Filosofia na PUCPR. *In*: ROLLA, A. B. M.; NETO, A. S.; QUEIROZ, I. P. **Filosofia e ensino**: possibilidades e desafios. Ijuí: Unijuí, 2003.

COLOMBO, Irineu Mário. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Departamento de apoio parlamentar, coordenação de serviços gráficos, 2005.

GALLO, Sílvio. **A especificidade do ensino de Filosofia**: em torno dos conceitos. *In*: PIOVENSAN, Americo et al. (orgs.). **Filosofia e Ensino em debate**. Ijuí: Ed. Inijuí, 2002.

GALLO, Sílvio. KOHAN, Walter (orgs.). **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis: Vozes, Vol. VI, 2000.

GHEDIN, Evandro. **Ensino de Filosofia no Ensino Médio**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIPMAN, M.; OSCANYAN, F.; SHARP, A. **A filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

MORIN, Edgar. **Cultura de massas no século XX**: necrose. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

RAMOS, Cesar Augusto. **Artigo**: Aprender a filosofar ou aprender a filosofia - Kant ou Hegel. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/trans/v30n2/a13v30n2.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2012.

ROCHA, Ronai Pires da. **Ensino de Filosofia e Currículo**. Petrópolis: Vozes, 2008.

Uma análise jurídico-filosófica sobre ética e felicidade no contexto feminino

Antônio Joaquim Severino¹
Laura Maria F. Moreira²

RESUMO

Esse trabalho tem por objetivo apresentar uma abordagem jurídica acerca da ética e felicidade sob a conjuntura do universo feminino. Para tanto, é adotada a obra *Ética a Nicômaco*, de Aristóteles, como um direcionador teórico para os conceitos de ética e de felicidade visto que, nesta obra, o filósofo trata a ética como um conceito não abstrato que possibilita o nascer da felicidade, sendo esta apresentada como o objetivo fundamental do ser humano. Assim, a abordagem jurídica deste estudo é realizada à luz da busca pela felicidade baseada em princípios éticos e consagrada em decisões jurídicas protetivas do mundo feminino. A metodologia adotada permite, pois, classificar a pesquisa como exploratória, com uso de levantamento bibliográfico e jurisprudencial para a coleta de dados. Os resultados obtidos indicaram que muitas são as percepções sobre o que traz felicidade, surgindo, dentre outras possibilidades, o divórcio e proteção à violência doméstica, ambas tendo decisões judiciais como fator determinante na referida busca. Em contrapartida, igualmente diversas são as motivações para que as mulheres, ainda que sejam subjugadas em relacionamentos abusivos, neles permaneçam, encontrando justificativas para a adoção de tal posicionamento. Assim, sob a perspectiva da felicidade na ótica da *Ética a Nicômaco*, acredita-se que ela nem sempre seja alcançada em sua plenitude, particularmente nas situações de uma justiça que não seja pautada em princípios éticos que venham ao encontro dos problemas das mulheres, a exemplo do combate à violência doméstica.

Palavras-chave: Filosofia. Ética. Felicidade. Decisões Jurídicas. Violência Doméstica.

INTRODUÇÃO

Historicamente, ao se contemplar as tratativas conferidas à mulher em sociedade, vislumbra-se que estas apontam no sentido de contemplá-la como mera figura coadjuvante.

Isso porque a ela é imputada a característica de sexo frágil, concebida em alguns momentos, como demonstrado adiante, como um bem material, e não como ser humano que ama e necessita ser amada, cuidada e respeitada por quem a acompanha.

¹ Bacharel e mestre em Filosofia pela Universidade Católica de Louvain, Bélgica (1963). Doutorou-se na PUC-SP em 1971. Nesta Universidade, atuou como docente, tendo exercido nela também as funções de Diretor do Centro de Educação e de Vice-Reitor Acadêmico. Em 1986, prestou concurso para professor de Filosofia da Educação, na Faculdade de Educação da USP, onde se aposentou como professor titular em 2010. Atualmente é docente e pesquisador do PPGE da Uninove em São Paulo. E-mail: ajsev@uol.com.br

² Doutoranda em Educação (UNINOVE). Mestre em Direito (UNINOVE). Graduada em Direito (ESTÁCIO).

A ela se atribuiu, historicamente, portanto, o papel de dar suporte ao marido, ao qual incumbe, nas relações sociais, o dever de prover o sustento à casa. Da mesma forma, à mulher se impõe o desempenho dos afazeres domésticos e do trato com os filhos.

Após algum tempo de forte ativismo pela Igualdade, Liberdade e Sororidade, as pesquisas voltadas à compreensão dos fatores relativos ao fenômeno da violência doméstica contra as mulheres e do estabelecimento de políticas públicas pelo Estado voltadas para elas suscitaram inúmeros questionamentos. Dentre eles, está o referente às razões pelas quais algumas mulheres ainda insistem em manter relações que são guiadas pela violência.

Tal perspectiva se faz presente mesmo após a implantação, pelo Governo Federal, de importante rede de enfrentamento à violência contra as mulheres, que tem em sua composição centros de referência, casas-abrigo e delegacias da mulher, além de uma lei federal – Lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006)³ – e tipo penal específico (feminicídio) inseridos no âmbito dos esforços de proteção à mulher.

São vários os fatores que concorrem para que esse tipo de situação seja tolerado, existindo, de igual forma, inúmeras diferenças entre as mulheres vitimizadas, por exemplo, de instrução, cor, classe social e etnia. Tudo isso faz com que a violência se expresse de diferentes maneiras e magnitudes, não as livrando, contudo, de tal sofrimento^{4, 5, 6}.

Propõe-se, portanto, lançar um olhar sobre esse fenômeno, tendo sido estabelecido para o presente estudo o objetivo de apresentar uma abordagem acerca da justiça ética e da felicidade dela decorrente, dentro do contexto do universo feminino.

A finalidade da pesquisa é, pois, contribuir para a compreensão dos motivos pelos quais, passados mais de 10 anos da promulgação de uma Lei que “[...] cria mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher”⁷ (artigo 1º da Lei Maria da Penha), os avanços nesta prevenção têm se mostrado tão tímidos, senão inexistentes.

O fato é que, se houve ligeiro progresso na obtenção de justiça e reparação para mulheres vítimas de violência, a incidência deste tipo de agressividade não tem diminuído de forma satisfatória.

³ BRASIL. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006.** Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Brasília-DF, 2006. Publicado no D.O.U. de 08/08/2006.

⁴ HADDAD, Gisela. **Amor e fidelidade.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. (Coleção Clínica Psicanalítica).

⁵ LAURENT, Éric. **A psicanálise e as escolhas das mulheres.** Belo Horizonte: Scriptum Livros, 2012.

⁶ GARCIA, Marilúcia Vieira et al. Caracterização dos casos de violência contra a mulher atendidos em três serviços na cidade de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 24, n. 11, p. 2551-2563, 2008.

⁷ BRASIL, op. cit., on-line.

Alcançada tal compreensão, buscar-se-á emprestar modesta contribuição aos caminhos possíveis para a qualidade de vida da mulher, o que, adianta-se, passa pela necessidade de uma mudança de foco nos esforços do Poder Público dirigidos ao tema: substituir uma tutela, quase que exclusivamente penal da integridade feminina, pela obrigatoriedade de ações preventivas positivas.

Por todo o exposto, apresenta-se como justificativa para a escolha desse tema e abordagem proposta a relevância apresentada por ele no atual cenário jurídico brasileiro, demonstrando a importância de sua realização não somente para os profissionais da área do Direito, com o quais se pretende contribuir com uma análise pontual da questão, como para a sociedade em geral.

Além disso, é possível verificar, ainda, a sua relevância para o Estado, considerando-se que, a cada dia, a violência contra a mulher apresenta números mais expressivos, o que a torna verdadeira questão de saúde pública, ocasionando gastos ao Poder Público, impactando, conseqüentemente, o Sistema Único de Saúde (SUS) implementado no país.

A metodologia adotada na investigação permite classificar a pesquisa como exploratória, com uso de levantamento bibliográfico e jurisprudencial para coleta de dados. O referencial teórico básico da pesquisa é a obra *Ética a Nicômaco*, de Aristóteles e a abordagem jurídica é feita à luz da busca da felicidade, baseada em princípios éticos e consagrada em decisões jurídicas favoráveis ao mundo feminino.

1 CONTEXTO HISTÓRICO DA PROTEÇÃO À MULHER NO DIREITO BRASILEIRO

Segundo Campos e Corrêa⁸, a exposição das mulheres à violência advém dos primórdios da humanidade. Segundo os autores, alguns filósofos gregos, mesmo tão à frente de seus respectivos tempos, como Platão, eram defensores da tese de que a mulher não possuía boa capacidade de raciocínio. Além disso, a sua alma era inferior à do homem.

Ainda conforme Campos e Corrêa⁹, pensadores defendiam que o homem devia ser visto como um ser superior à mulher. Isso porque, enquanto no primeiro se tinha forte tendência à lógica e à razão, à mulher se atribuía um forte componente emocional, o que a tornava fraca diante das vicissitudes da vida.

Muraro¹⁰, em importante contribuição, aponta no sentido de que, entre os séculos XIV até meados do XVIII, a Europa vivenciou um fenômeno generalizado de repressão ao feminino. De acordo com o autor, foram quatro séculos em que se propagou uma verdadeira caça às bruxas,

⁸ CAMPOS, Amini Haddad; CORRÊA, Lindinalva Rodrigues. **Direitos humanos das mulheres**. Curitiba: Juruá, 2007.

⁹ Ibid.

¹⁰ MURARO, Rose Marie. **A mulher no terceiro milênio**. 2. ed. São Paulo: Rosa dos tempos, 1992.

resultando na condenação e morte de pessoas acusadas de bruxaria, dentre as quais, 85% eram mulheres. A este respeito, assim se extrai de sua obra:

O epicentro das execuções das bruxas foi o Santo Império [...], as execuções tiveram início na Áustria. O sudoeste da Alemanha e a Baviera foram responsáveis por mais de três mil e quinhentas execuções cada. Na Polônia, a segunda área mais afligida por este flagelo, grande número de feiticeiras foi queimado entre 1675 e 1720, muito depois que a caça às bruxas havia terminado no resto da Europa. Em algumas cidades alemãs, seiscentas bruxas eram executadas em apenas um ano; na área de Wurtburg, novecentas num único ano; em Como (Itália), mil; em Toulouse (França), quatrocentas num único dia. Na diocese de Trier, 1585, duas aldeias foram deixadas apenas com uma moradora mulher cada uma. [...] Em Londres, um escocês confessou que ele sozinho havia sido responsável pela morte de 229 mulheres, por cada uma das quais havia recebido vinte e um shillings. [...] Estimativa do número de pessoas mortas na fogueira vai de pouco mais de cem mil a nove milhões¹¹.

No século XIX, conforme Fraisse¹², a mulher passa a figurar em encontros religiosos muito específicos, revelando certa delimitação para a posição corporal e a sua presença no meio social. Nesse contexto, tem-se uma situação fática em que as mulheres deviam ser submissas aos homens, e se determinados atos eram tidos como rebeldia, esses eram tomados como afronta à própria entidade espiritual por eles cultuada.

Esses preceitos religiosos, conforme Muraro¹³, fizeram com que se atribuísse à mulher uma postura submissa, sem voz no ambiente em que se inseriam, devendo tão somente respeitar e obedecer a seus maridos, que eram apresentados como seus senhores.

Assim, segundo Macedo¹⁴, dominava a orientação de que a mulher “[...] não deveria ser usada para a luxúria, mas pelo desejo da procriação. A moral cristã considerava o prazer pecaminoso, pois mantinha o espírito prisioneiro do corpo e, portanto, longe de Deus”¹⁵. Na relação do casal, vislumbrava-se uma divisão de atividades bastante pontual. Ao homem incumbia a direção do lar em si, a mulher, em segundo plano, devendo a ele total submissão.

Tal concepção, ainda segundo Macedo¹⁶, tinha a sua base fincada na ideia de que a mulher era fraca para os perigos da carne, sendo tidas como sendo “[...] de natureza pérfidas, frívolas, luxuriosas, impulsionadas para a fornicção”¹⁷.

¹¹ MURARO, Rose Marie. *A mulher no terceiro milênio*. 2. ed. São Paulo: Rosa dos tempos, 1992, p. 111.

¹² FRAISSE, Geneviève. *Corpo e corações*. In: DUBY, Georges; PERROT, Michelle. **História das mulheres no Ocidente**. v. 4. Porto: Afrontamento; São Paulo: Ebradil, 1990, p. 351-503.

¹³ MURARO, op. cit.

¹⁴ MACEDO, José Rivair. **A mulher na Idade Média**. São Paulo: Contexto, 2002.

¹⁵ *Ibid.*, p. 22-23.

¹⁶ *Ibid.*

¹⁷ *Ibid.*, p. 23.

Diante disso, reprimia-se até mesmo o desejo sexual, impondo-se a elas a manutenção de sua virgindade até o casamento, evento que conferia ao seu marido a posse de seu corpo, enquanto a alma era direcionada a Deus¹⁸.

Com o passar dos anos, contudo, tal situação foi se alterando, até que, na Idade Contemporânea, foram várias as mudanças perpetradas em relação ao tratamento que era conferido à mulher¹⁹.

Assim, passou-se a disseminar cada dia mais o seu posicionamento, inserindo-se em diversas áreas dantes destinadas tão somente aos homens, a exemplo do mercado de trabalho, conquistando, ainda, diversos direitos, como o reconhecimento da igualdade entre os sexos e a divisão de papéis e direitos políticos (de votar e de ser votada)²⁰.

Em razão desse processo histórico, no cenário sócio-político-econômico brasileiro, a mulher foi obtendo, diuturnamente mais, visibilidade, passando a ser contemplada como importante contribuinte do desenvolvimento econômico nacional²¹.

Para Melman²², esse contexto atualmente vivenciado, fora possibilitado pela concorrência de quatro fatores distintos: (i) o ingresso no mercado de trabalho, dantes direcionado tão somente ao homem; (ii) o papel que passou a assumir no núcleo familiar, de contribuinte para a provisão do lar; (iii) a necessidade de divisão de tarefas, agora que estava, assim como o homem, contribuindo para a provisão do lar; e (iv) a igualdade entre deveres e direitos entre os sexos.

De todo modo, o que se deve reconhecer é que, aos poucos, a concepção do homem como chefe de família e da mulher como mera coadjuvante, dona de casa, foi sendo modificada para, atualmente, se contemplar a participação ativa da mulher no mercado de trabalho e todos os consectários dela decorrentes (igualdade de deveres e de direitos entre homens e mulheres e divisão de tarefas).

No entanto, como bem explica Teles²³ em sua obra, ainda nesse contexto a mulher continuou a conviver com preconceitos e estigmas, sendo submetida, ainda, pelo homem, à violência no âmbito de seu próprio lar. E foi um caso concreto de violência doméstica que ensejou a edição da Lei Maria da Penha.

¹⁸ MACEDO, José Rivair. **A mulher na Idade Média**. São Paulo: Contexto, 2002.

¹⁹ MELMAN, Jonas. **A família e doença mental: repensando a relação entre profissionais de saúde e familiares**. 2. ed. São Paulo: Editora Escritura, 2006.

²⁰ DIAS, Maria Berenice. **A Lei Maria da Penha. A efetividade da Lei nº 11.340/2006 de combate à violência doméstica e familiar contra a mulher**. 4. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2015.

²¹ Ibid.

²² MELMAN, op. cit.

²³ TELES, Paula do Nascimento Barros González. **Lei Maria da Penha – uma história de vanguarda**. In: Série Aperfeiçoamento de Magistrados, Curso: “Capacitação em Gênero, Acesso à Justiça e Violência contra as Mulheres”. p. 110-122. Disponível em: http://www.emerj.tjrj.jus.br/serieaperfeiçoamentodemagistrados/paginas/series/14/capacitacaoemgenero_110.pdf. Acesso em: 12 jun. 2019.

Maria da Penha Maia Fernandes é uma cearense, biofarmacêutica, que foi casada com Marco Antonio Herredia Viveros, um professor universitário. A convivência do casal, contudo, foi marcada por diversos atentados contra a vida de Maria da Penha, todos perpetrados por seu marido, aquele que jurou amar e respeitar para o resto da vida^{24,25}.

O primeiro atentado contra a vida de Maria da Penha foi em 1983. Enquanto dormia, ela foi atingida nas costas com um tiro pelo seu marido, Viveros. Ao ver que tinha chamado a atenção dos vizinhos, Viveros alegou que o ataque a sua mulher teria sido perpetrado por assaltantes. Com isso, Maria da Penha ficou paraplégica. Não feliz com esse resultado, Viveros tentou, pela segunda vez, matar Maria da Penha. Dessa vez, a teria empurrado da cadeira de rodas e tentado electrocutá-la no chuveiro²⁶.

Com as denúncias, a investigação iniciou-se em junho desse mesmo ano. Contudo, o Ministério Público Estadual foi cientificado dos fatos somente em setembro de 1984. Assim, o primeiro julgamento de Viveros ocorreu apenas em 1991 – ou seja, 8 anos após as tentativas. Com isso, os advogados contratados por Viveros conseguiram uma anulação da decisão e submissão de Viveros a um novo júri, que se realizou em 1996, quando foi condenado a 10 anos de reclusão. Mas, da decisão, ele recorreu²⁷.

Em função disso, no dia 20 de agosto de 1998, decorridos quinze anos das tentativas de homicídio, Maria da Penha, buscando socorro junto a Organizações Não Governamentais (ONGs) brasileiras, que têm como objetivo primordial promover a proteção da mulher, conseguiu que o caso fosse encaminhado à Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) para apreciação²⁸.

E assim, em decisão inédita, a CIDH acatou denúncia de violência doméstica, concluindo que o Estado (Brasil) teria violado os direitos e o cumprimento dos deveres a ele impostos pelo artigo 7º da Convenção de Belém do Pará em prejuízo de Maria da Penha, tendo agido com omissão e negligência, tolerando a violação infligida, tendo feito diversas recomendações ao Estado – dentre elas, “[...] prosseguir e intensificar o processo de reforma que evite a tolerância estatal e o tratamento discriminatório com respeito à violência doméstica contra mulheres no

²⁴ OBSERVATÓRIO LEI MARIA DA PENHA (OBSERVE). **Lei Maria da Penha. Histórico**. Disponível em: http://www.observe.ufba.br/lei_mariadapenha. Acesso em: 12 jun. 2019.

²⁵ As atividades do Observatório Lei Maria da Penha (OBSERVE) são desenvolvidas a partir de um Consórcio que é liderado pelo NEIM/UFBA, tendo em sua composição oito instituições e três redes parceiras – REDOR (Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas sobre Mulheres e Relações de Gênero), CLADEM/Brasil (Comitê Latino Americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos das Mulheres), e Rede Feminista de Saúde (Rede Nacional Feminista de Saúde, Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos) –, que torna possível ao OBSERVE maior cobertura das regiões do país (OBSERVE, 2017).

²⁶ OBSERVATÓRIO LEI MARIA DA PENHA (OBSERVE), op. cit.

²⁷ Ibid.

²⁸ Ibid.

Brasil”²⁹. A partir de então, surgiu, em 7 de agosto de 2006, a Lei nº 11.340, intitulada “Lei Maria da Penha”: em atendimento às recomendações feitas ao Brasil pela CIDH.

Em seu bojo, a referida legislação estabelece o que, para seus fins, devem ser consideradas formas de violência familiar e doméstica perpetradas contra a mulher, dentre outras, a violência física, psicológica, sexual, patrimonial e moral, nos termos que especifica em seu artigo 7º³⁰. Segundo Dias³¹, o fato de o legislador ter apontado na redação do artigo a expressão “entre outras” demonstra que o rol de violências ali incluído não deve ser contemplado como exaustivo, mas, tão somente exemplificativo, tendo-se permissão no próprio texto sobre a consideração de outras atitudes como formas de violência perpetradas contra a mulher no âmbito de seu próprio lar ou entre familiares.

Também às mulheres que vivem em relações de natureza homoafetiva, bem como às que estão em relações de noivado ou, até mesmo, de namoro, mesmo que não haja coabitação, se aplica esta lei, por força do que disposto no inciso III do mesmo artigo – ou seja, a lei não exige coabitação, mas, simplesmente, relação íntima de afeto³².

Na jurisprudência, importante precedente é o REsp 827.962/RS³³, julgado pela Quarta Turma do Superior Tribunal de Justiça (STJ), sob a relatoria do Ministro João Otávio de Noronha, no qual se atribuiu às uniões homoafetivas o caráter de entidade familiar, motivo pelo qual a elas deve se estender a aplicação da Lei Maria da Penha, em razão do princípio da não discriminação vigente no ordenamento jurídico pátrio.

Contudo, como bem pontuado por Dias³⁴, não obstante se conte com disposições como estas, dentre inúmeras outras de grande relevância para a proteção conferida à mulher, o que se percebe é que se tem, ainda, um nível elevado de casos envolvendo violência contra a mulher, tanto no âmbito doméstico como fora dele, o que caracterizaria, a seu ver, a existência de uma violência de gênero trivializada. Tal constatação, conforme Teles³⁵, contribuiu para que se

²⁹ COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS – CIDH. **Relatório nº 54/01**. Caso 12.051. Maria da Penha Maia Fernandes. Brasil. 4 de abril de 2001. Disponível em: <https://cidh.oas.org/annualrep/2000port/12051.htm>. Acesso em: 12 jun. 2019, on-line.

³⁰ BRASIL. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Brasília-DF, 2006. Publicado no D.O.U. de 08/08/2006.

³¹ DIAS, Maria Berenice. **A Lei Maria da Penha. A efetividade da Lei nº 11.340/2006 de combate à violência doméstica e familiar contra a mulher**. 4. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2015.

³² BRASIL, op. cit.

³³ BRASIL. Superior Tribunal de Justiça – STJ. **REsp 827.962/RS**, Relator: Ministro João Otávio de Noronha, T4 - Quarta Turma, Data de julgamento: 21/06/2011, Data de Publicação/Fonte: DJe 08/08/2011.

³⁴ DIAS, op. cit.

³⁵ TELES, Paula do Nascimento Barros González. **Lei Maria da Penha – uma história de vanguarda**. In: Série Aperfeiçoamento de Magistrados, Curso: “Capacitação em Gênero, Acesso à Justiça e Violência contra as

incluísse no bojo do Código Penal (CP) tipo específico para os casos de violência contra a mulher que culminem na morte da vítima, qual seja, o feminicídio.

Desse modo, no Brasil, atualmente, o cenário estabelecido para fins de proteção à mulher aponta para o estabelecimento de legislação própria – a Lei Maria da Penha –, além de contar, também, com tipo penal específico no bojo do Código Penal Brasileiro.

Entretanto, ao se analisar os índices de violência perpetrada contra a mulher no Brasil, se verá que, não obstante os esforços legislativos e até mesmo judiciais, é fato que a violência contra a mulher, especialmente a doméstica e intrafamiliar, vem aumentando cada dia mais. Dessa forma, propõe-se, a seguir, discorrer sobre a proteção à mulher sob os conceitos de ética e de felicidade apresentados por Aristóteles em sua obra *Ética a Nicômaco*.

2 DAS NORMAS PROTETIVAS À LUZ DOS CONCEITOS DE JUSTIÇA E FELICIDADE SEGUNDO ARISTÓTELES EM ÉTICA À NICÔMACO

A obra *Ética a Nicômaco*, de Aristóteles, foi escolhida para embasar a discussão da temática sob análise pelo fato de que, em seu texto, o filósofo contempla a felicidade como função necessária e abrangente para a realização humana. Tanto é que, logo nas primeiras páginas, a obra se concentra na defesa da teoria da felicidade, colocando em segundo plano a abordagem de preceitos morais do homem. Na verdade, isso tem um motivo de ser, já que Aristóteles aborda o caráter e a moral como condições para se atingir a felicidade³⁶. Como supramencionado, para ele, a felicidade é o maior bem, o que deve ser perseguido pelo homem.

Desse modo, a visão aristotélica da felicidade se apresenta como Bem Supremo, tendendo para ela todas as ações humanas. Para Aristóteles, a felicidade é considerada bem soberano porque é um bem em si, justificando-se toda a ação do homem pela busca da felicidade, valendo-se de todos os outros bens para atingi-la, já que ela é considerada o bem maior – o Sumo Bem³⁷.

A esse respeito, Castanheira³⁸ sustenta que, considerando-se que o fim das ações dos indivíduos é o Sumo Bem, é preciso determiná-lo para saber de qual ciência ele é objeto, já que o conhecimento de tal fim apresenta grande importância para a vida. Nesse sentido, volta-se à Aristóteles, segundo quem “[...] tal ciência é a ciência mestra (que é a Política) e seu estudo caberá à

Mulheres”. p. 110-122. Disponível em: http://www.emerj.tjrj.jus.br/serieaperfeicoamentodemagistrados/paginas/series/14/capacitacaoemgenero_110.pdf. Acesso em: 12 jun. 2019.

³⁶ ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Tradução, textos adicionais e notas Edson Bini. 4. ed. São Paulo: Edipro, 2014.

³⁷ CASTANHEIRA, Nuno. *A Eudaimonia no Livro I da Ética a Nicômaco*. Disponível em: <http://www.cenhyperlink.com>. Acesso em: 14 jun. 2019.

³⁸ Ibid.

Ética"³⁹. Desse modo, a felicidade é objeto da política já que as ações belas e justas admitem variedade de opiniões, podendo, até mesmo, existirem não por natureza, mas por convenção. Assim, Castanheira⁴⁰ afirma que a finalidade não consiste especificamente no conhecimento do bem, mas, sim, a ação do mesmo.

À vista disso, para Aristóteles, a questão principal circunscrita no espectro conceitual da ética é referente ao que é o bem e do significado que tal elemento tem para o homem. Lembrando que, na visão aristotélica, o bem é o elemento norteador do homem para encontrar a felicidade. A seu ver, pois, não se trata de um sentimento que é passageiro. Ao contrário, dura uma vida inteira⁴¹. Essa ideia de Aristóteles sobre o bem e o comportamento humano é bastante contemplada em sua obra *Ética a Nicômaco*, provavelmente dedicada a seu filho, como se pode bem perceber no trecho a seguir:

Toda arte estuda saber, assim como tudo que fazemos e escolhemos parece visar algum bem. Por isso, foi dito, com razão, que o bem é aquilo a que todas as coisas tendem. Mas há uma diferença entre os fins: alguns são atividades, ao passo que outros são produtos à parte das atividades que os produzem⁴².

A relação com a política é explicada pelo fato de que, para o filósofo, a ética assume relação de subordinação com esta, já que somente seria possível se atingir a plenitude do bem da vida quando se vive em comunidade. Assim, para Aristóteles, a verdadeira Moral seria um conhecimento que preside, a um só tempo, a vida do indivíduo e a sua vivência em comunidade – ou seja, a vida do cidadão e da *polis*. Trata-se, assim, conforme o autor, de um conhecimento que orienta o homem a alcançar a felicidade⁴³.

Importante é, a lição pontuada por Cortina e Martínez⁴⁴, que, seguindo preceitos da ética aristotélica, anotam que só é possível aos seres humanos alcançar a felicidade na vivência em uma comunidade bem organizada. Em decorrência disso, o justo e o bom para um indivíduo não podem ser algo distinto do que se considera bom e justo para o bem comum, visando alcançar ou manter uma cidade feliz. Nesse sentido, segue o seguinte trecho:

Mas, se todo o conhecimento e todo trabalho visam a algum bem, qual será o mais alto de todos os bens? O fim certamente será a felicidade, mas o vulgo não a concebe da mesma forma que o sábio. Para o vulgo, a felicidade é uma coisa óbvia como o prazer, a riqueza ou as honras; aqueles que identificam a felicidade com o prazer vivem a vida dos gozos; a honra

³⁹ ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Tradução, textos adicionais e notas Edson Bini. 4. ed. São Paulo: Edipro, 2014, p. 45.

⁴⁰ CASTANHEIRA, op. cit.

⁴¹ CEZAR, Cesar Ribas et al. **Scotus e a liberdade**: textos escolhidos sobre a vontade, a felicidade e a lei natural. São Paulo: Loyola, 2010.

⁴² ARISTÓTELES, op. cit., p. 128.

⁴³ CEZAR, Cesar Ribas et al. **Scotus e a liberdade**: textos escolhidos sobre a vontade, a felicidade e a lei natural. São Paulo: Loyola, 2010.

⁴⁴ CORTINA, Adela; MARTÍNEZ, Emílio. *Ética*. São Paulo: Loyola, 2005.

é superficial e depende mais daquele que dá do que daquele que recebe; a riqueza não é o sumo bem, é algo de útil e nada mais. Dessa forma, devemos procurar o bem e indagar o que ele é.

Ora, se existe uma finalidade para tudo o que fazemos, a finalidade será o bem. A melhor função do homem é a vida ativa que tem um princípio racional. Consideramos bens aquelas atividades da alma, a felicidade identifica-se com a virtude, pois à virtude pertence a atividade virtuosa. No entanto, o Sumo Bem está colocado no ato, porque pode existir um estado de ânimo sem produzir bom resultado: “Como no homem que dorme ou que permanece inativo; mas a atividade virtuosa, não: essa deve necessariamente agir, e agir bem”.

Sendo a felicidade a melhor, a mais nobre e a mais aprazível coisa do mundo e tendo-a identificado como uma atividade da alma em consonância com a virtude, não sendo propriamente a felicidade a riqueza, a honra ou o prazer etc.; a felicidade necessita igualmente desses bens exteriores, porque é impossível realizar atos nobres sem os meios: “O homem feliz parece necessitar também dessa espécie de prosperidade; e por essa razão, alguns identificam a felicidade com a boa fortuna, embora outros a identifiquem com a virtude”⁴⁵.

Diante disso, propõe-se um exame da felicidade como uma finalidade de vida do ser humano, já que, como se pode desprender do que fora destacado até esse momento da pesquisa, é natural que todo ser humano busque uma vida feliz, e não a infelicidade. Isso porque, como já demonstrado, a felicidade é bem que se busca, consistindo, assim, no fim das atividades humanas, e decisões judiciais podem, a medida em que se busca, contribuir em muito ao encontro desse Sumo Bem.

De acordo com Bentham⁴⁶, “[...] direitos defensáveis podiam derivar apenas de atos positivos de legisladores identificáveis”. Tal afirmação demonstra o quão positivista o autor era. Isso porque, por tal raciocínio, “[...] se o Congresso Continental fosse reconhecido como órgão executivo legítimo, então sua Declaração poderia ser reinterpretada como um ato positivo no âmbito do direito internacional”⁴⁷. No entanto, a seu ver, isso somente ocorreria “[...] se a própria Declaração fosse reconhecida como ao ato positivo que outorgara o caráter internacional e soberano ao Congresso”. Nesse cenário, a indagação que se estabelece é a seguinte: “[...] Como a independência poderia ser declarada, a não ser por um órgão já independente no sentido entendido pela lei das nações?”⁴⁸.

Além destes apontamentos, Bentham⁴⁹ prossegue em sua obra com suas críticas. Em sua visão, os direitos à liberdade, à vida e à busca da felicidade, “[...] caso signifiquem alguma coisa, devem referir-se ao direito de gozar a vida, gozar a liberdade e de aspirar à felicidade”. Em complemento, dispõe o autor no sentido de que “[...] eles não percebem, ou não parecem perceber, que nada que possa ser chamada de governo foi, nem nunca poderia ser, em qualquer instância, exercido à custa de

⁴⁵ ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Tradução, textos adicionais e notas Edson Bini. 4. ed. São Paulo: Edipro, 2014, p. 49.

⁴⁶ BENTHAM, Jeremy. *An introduction to the principles of morals and legislation*. London: Athlone Press, 2000. p. 71.

⁴⁷ BENTHAM, Jeremy. *An introduction to the principles of morals and legislation*. London: Athlone Press, 2000. p. 71.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 71.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 71.

um ou outro desses direitos”. Para Bentham⁵⁰, “[...] em todos os casos em que se exerça um governo, um ou outro desses direitos, supostamente inalienáveis, é na verdade, alienado”.

Desse modo, na visão do autor, o direito de se aspirar à felicidade não pode ser objeto de alienação, como ocorre com tantos outros direitos, “[...] pela mesma injustiça e violência, tornaram-se miseráveis, tendo sua fortuna arruinada, sendo banidos e afastados de familiares e amigos?”. A esse respeito, Bentham⁵¹ questionava sobre se “[...] acreditariam eles que são dotados de alguma santidade excepcional, algum privilégio especial, mediante os quais tais coisas lhes são permitidas, mas não são permitidas ao restante do mundo?”. Nesse sentido, o seu último questionamento foi o seguinte:

Entre os atos de coerção – atos por meio dos quais a vida e a liberdade são extintas e a busca da felicidade é reprimida –, são ilegítimos apenas aqueles sobre os quais sua delinquência se fez recair, e os quais são exercidos por governos regulares, há muito estabelecidos e adaptados?⁵².

De fato, em diversos estados norte-americanos concedia-se às pessoas que sofreram danos hedônicos o direito de pleitear indenização. Assim, alerta Sunstein⁵³ para o fato de que “[...] a linha que separa, de um lado, a dor e o sofrimento e, do outro, os danos hedônicos, pode ser obscura; eventos que impõem sofrimento também podem impor perdas hedônicas”.

Para o autor, são vários os casos em que as perdas são oriundas da incapacidade das pessoas de envolvimento em atividades que são importantes para elas, como a prática de esportes, fazer caminhadas ou, até mesmo, manter relações sexuais. Nada se equipara, contudo, à redução da autoestima. Ao ver de Sunstein⁵⁴, estes seriam exemplos bastante “[...] difíceis de serem traduzidos em equivalentes econômicos”.

Dentre as várias possibilidades de invocação da busca da felicidade para justificar uma decisão, está a que se refere às mulheres que são vítimas de violência doméstica, sobretudo no que tange à promoção de normas protetivas à mulher contra ocorrências desta natureza.

Pois, ainda que se tenha implementado uma rede de enfrentamento à violência contra a mulher, inclusive com a edição de lei específica para esse fim (Lei nº 11.340/2006 – Lei Maria da Penha)⁵⁵ e de tipo penal específico sobre aquele que mata uma mulher em razão do gênero

⁵⁰ Ibid., p. 145.

⁵¹ Ibid., p. 146.

⁵² Ibid., p. 146.

⁵³ SUNSTEIN, Cass R. **Illusory losses**. Law and happiness. The University of Chicago Press, 2008, p. 158.

⁵⁴ SUNSTEIN, Cass R. **Illusory losses**. Law and happiness. The University of Chicago Press, 2008, p. 161.

⁵⁵ BRASIL. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar

(feminicídio), algumas mulheres ainda permanecem convivendo com seus companheiros, mantendo relações conjugais que são diariamente mediadas pela violência.

Nesse contexto, percebe-se a ausência do Estado por meio da inação dos seus órgãos, caracterizando a:

[...] ineficiência da Administração Pública em disponibilizar serviços de qualidade aos cidadãos, indicando a compatibilidade da contratualização da atuação administrativa e do foco em resultados com as sujeições jurídico-administrativas: uma Administração imparcial, transparente e eticamente orientada não é incompatível como uma Administração por resultados.⁵⁶

Assim, a eficiência administrativa representa um conceito diretamente ligado a uma efetiva realização do princípio da socialidade. A eficiência "torna operativo, no plano administrativo [...] o significado próprio do Estado social". Ou, em outros termos, "a consagração constitucional de um Estado de bem-estar determina uma regra obrigatória de eficiência na atividade administrativa" com repercussão às normas jurídicas⁵⁷.

Há que se considerar, também, a coexistência de variadas motivações para que as mulheres permaneçam em situação de violência. Para Cunha⁵⁸, as mulheres que demonstram dependência emocional de seus companheiros revelam uma personalidade sem a capacidade de ação, que cedem às chantagens, sentem raiva, vergonha, culpa e medo da situação em que estão, mas não têm coragem de pôr um basta nela, sofrendo com a possibilidade de se verem sozinhas no mundo. Segundo a autora, algumas mulheres ainda justificam a violência como forma de proteção do agressor e da relação.

Causa estranheza, ainda, o fato de que a dependência financeira não é restrita às mulheres que não têm autonomia econômica. Ao contrário, trata-se de fenômeno também vivenciado por mulheres que se encontram em um estrato social mais abastado⁵⁹.

Diante disso, questiona-se: estaria tal dependência emocional nomeando, tal como sustentado por Haddad⁶⁰, “[...] a busca de um objeto idealizado que deve ser escolhido como único e insubstituível, contendo a promessa de plenitude e felicidade”?

De algum modo, pode ser que tal servidão se faça presente em casos de relações que são mediadas pela violência. Talvez seja esta, segundo o autor, a razão que motiva algumas mulheres a

contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Brasília-DF, 2006. Publicado no D.O.U. de 08/08/2006.

⁵⁶ BITENCOURT NETO, Eurico. Transformações do Estado e a Administração Pública no século XXI. **Revista de Investigações Constitucionais**, v. 4, n. 1 Curitiba Jan./Apr., 2017, p. 220.

⁵⁷ Ibid., p. 221.

⁵⁸ CUNHA, Tânia Rocha Andrade. **O preço do silêncio**: mulheres ricas também sofrem violência. Vitória da Conquista: Uesb, 2007.

⁵⁹ Ibid.

⁶⁰ HADDAD, Gisela. Amor e fidelidade. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. (Coleção Clínica Psicanalítica), p. 122.

permanecerem em relacionamentos abusivos, abrindo mão de sua própria felicidade em prol do outro⁶¹.

Todavia, cabe destacar que, mesmo no debate existencial aqui trazido, deve-se considerar novas perspectivas na abordagem dos direitos humanos a fim de vencer a violência contra a mulher e sua opressão patriarcal no âmbito jurídico, contudo, isso requer descolonizar o pensamento à interpretação da lei. Fernanda Bragato⁶² salienta em seu artigo uma “crítica à concepção dominante dos direitos humanos, cujos limites não permitem a proposição de novos discursos”. Para Bragato, toda perspectiva da qual este artigo vem ponderando suas críticas, se fundamenta em uma tradição antropológico-filosófica fundamentada em uma lógica da modernidade. E essa é a lógica predominante dentro do contexto jurídico, inclusive, nas disputas que acenam para questões fundamentais da existência da mulher, como casos de violência doméstica:

A não menos predominante fundamentação antropológico-filosófica filia-se totalmente ao sistema mental da modernidade e, portanto, relaciona-se intimamente com o percurso histórico dos direitos naturais do homem. Segundo esta fundamentação, existe uma essência universal do homem, que pertence e é atributo de cada indivíduo. Tal essência é o que se compartilha como ser humano e que permite se identificar e se afirmar a superioridade em relação a todos os demais seres⁶³.

Ora, o sistema dito moderno e liberal é pautado no sistema patriarcal. Para uma mudança estrutural do atual sistema, Bragato propõe a descolonização. Para isso, a autora chama para o diálogo Enrique Dussel⁶⁴, Walter Mignolo⁶⁵ e Aníbal Quijano⁶⁶. Além desses autores que discutem o pensamento moderno-colonial, eurocentrismo e outros debates pós-coloniais e decoloniais, Bragato expande sua crítica à formulação dos Direitos Humanos dentro dessa ótica da modernidade, ao expor que:

Na modernidade, o homem é elevado a centro do universo, exigindo-se um correspondente sistema jurídico em que a lei proteja os direitos individuais. Enquanto o direito clássico ou jus significava a limitação dos excessos individuais, o direito moderno não lhes impõe nenhuma limitação inerente: eles são, nas palavras de Douzinas, a legislação do desejo e, como tal, a sacralização da falta de limites individuais⁶⁷.

⁶¹ Ibid.

⁶² BRAGATO, Fernanda Frizzo. Para além do discurso eurocêntrico dos direitos humanos: contribuições da descolonialidade. *Novos Estudos Jurídicos*, Itajaí- (SC), v. 19, n. 1, p. 201–230, 2014, p. 202.

⁶³ BRAGATO, Fernanda Frizzo. Para além do discurso eurocêntrico dos direitos humanos: contribuições da descolonialidade. *Novos Estudos Jurídicos*, Itajaí- (SC), v. 19, n. 1, p. 201–230, 2014, p. 207.

⁶⁴ DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, setembro 2005, p. 55-70.

⁶⁵ MIGNOLO, Walter. **The idea of Latin America**. Oxford: Blackwell Publishing, 2008.

⁶⁶ QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, set., 2005, p. 227-278.

⁶⁷ BRAGATO, op. cit., p. 208.

E é dentro desse contexto da falta de limites individuais que este texto será finalizado, mas não acabado. Se a lógica filosófica da modernidade é o Homem enquanto sujeito (e aqui o uso do Homem é relativo ao homem com pênis, branco e heterossexual), qual o lugar da mulher dentro desse Direitos Humanos? É fundamental que políticas públicas sejam construídas, mas para que elas sejam efetivas na proteção à mulher, é necessário, antes de tudo, compreender que as mulheres têm direitos, inclusive direito à felicidade.

CONCLUSÃO

Ao se analisar a questão da busca pela felicidade, objeto do presente estudo, verificou-se que a filosofia, ao longo da história, dedicou esforços para decifrar os mistérios desse estado.

Também os filósofos clássicos, dentre eles Aristóteles, como se viu a partir da obra *Ética a Nicômaco*, se dedicaram ao seu estudo.

Diante disso, é possível concluir que a filosofia, pautada na busca pela sabedoria, confundia-se por vezes com a própria busca pela felicidade. Sobre tais apontamentos, restou evidenciado que a abordagem seguida aqui não teria sido possível sem considerar a doutrina filosófica analisada, que se mostrou bastante atual.

Considerando, ainda, a questão da judicialização do direito à busca da felicidade, conclui-se que tal direito começa a ganhar força, apesar de ser certo que se trata de um tema que necessita de maiores pesquisas para que se possa identificar exatamente o seu campo de ação, bem como a roupagem do qual ele se reveste.

Verificou-se, porém, que, embora seja relevante a invocação da busca da felicidade ter peso para a fundamentação de decisões judiciais, estas não se baseiam tão somente em sua aplicação.

Antes, como demonstrado, busca-se adotar outros argumentos com previsão expressa no texto constitucional, servindo tal princípio, pois, como espécie de pano de fundo somente – o que se apresentou de bom tom para os críticos de sua adoção pura e simples para fundamentação de uma decisão judicial como forma de fugir, por assim dizer, ao compromisso de estabelecer especificamente os argumentos sobre os quais se pautaram o julgamento.

Especificamente em relação à justiça e felicidade, ponto central da abordagem proposta, verificou-se que muitas são as percepções sobre o que traz felicidade, surgindo, dentre outras possibilidades, o divórcio. Em contrapartida, também foi conferida atenção às motivações para que as mulheres, ainda que sejam subjugadas a relacionamentos abusivos, neles permaneçam, encontrando justificativas para a adoção de tal posicionamento.

Assim, sob a perspectiva da felicidade na ótica da *Ética a Nicômaco*, de Aristóteles, que a contempla como bem supremo, acredita-se que ela nem sempre seja alcançada em sua plenitude pelas mulheres que decidem se submeter a uma relação que não lhes dá satisfação enquanto pessoas que merecem ser mais bem tratadas e amadas.

Em outras palavras, até em um esforço em prol do amor romântico ou pela manutenção da família, elas decidem continuar com um relacionamento para protegerem a si mesmas, a seus parceiros e filhos dos efeitos que uma separação teria. Por esta razão, para muitas, a obtenção do divórcio consistiria na concretização perfeita do princípio da busca pela felicidade.

Assim, diante de tais apontamentos, acredita-se que os objetivos da pesquisa foram atingidos, bem como respondida a problemática evidenciada para o estudo. A busca pela felicidade ainda não é, por si só, fundamento forte o bastante para alicerçar decisões judiciais, mas, pode-se crer que em toda evolução, já ter em algumas decisões dos Supremos Tribunais do Brasil e esse pode ser um caminho a ser trilhado pelo Judiciário.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução, textos adicionais e notas Edson Bini. 4. ed. São Paulo: Edipro, 2014.

BENTHAM, Jeremy. **An introduction to the principles of morals and legislation**. London: Athlone Press, 2000.

BITENCOURT NETO, Eurico. Transformações do Estado e a Administração Pública no século XXI. **Revista de Investigações Constitucionais**, v.4, n.1 Curitiba Jan./Apr., 2017.

BRAGATO, Fernanda Frizzo. Para além do discurso eurocêntrico dos direitos humanos: contribuições da descolonialidade. **Novos Estudos Jurídicos**, Itajaí- (SC), v. 19, n. 1, p. 201–230, 2014.

BRASIL. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Brasília-DF, 2006. Publicado no D.O.U. de 08/08/2006.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça – STJ. **REsp 827.962/RS**, Relator: Ministro João Otávio de Noronha, T4 - Quarta Turma, Data de julgamento: 21/06/2011, Data de Publicação/Fonte: DJe 08/08/2011.

CAMPOS, Amini Haddad; CORRÊA, Lindinalva Rodrigues. **Direitos humanos das mulheres**. Curitiba: Juruá, 2007.

CASTANHEIRA, Nuno. **A Eudaimonia no Livro I da Ética a Nicômaco**. Disponível em: <http://www.cenhyperlink>. Acesso em: 14 jun. 2019.

CEZAR, Cesar Ribas et al. **Scotus e a liberdade: textos escolhidos sobre a vontade, a felicidade e a lei natural**. São Paulo: Loyola, 2010.

COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS – CIDH. **Relatório nº 54/01**. Caso 12.051. Maria da Penha Maia Fernandes. Brasil. 4 de abril de 2001. Disponível em: <https://cidh.oas.org/annualrep/2000port/12051.htm>. Acesso em: 12 jun. 2019.

CORTINA, Adela; MARTÍNEZ, Emílio. **Ética**. São Paulo: Loyola, 2005.

CUNHA, Tânia Rocha Andrade. **O preço do silêncio: mulheres ricas também sofrem violência**. Vitória da Conquista: Uesb, 2007.

DIAS, Maria Berenice. **A Lei Maria da Penha. A efetividade da Lei nº 11.340/2006 de combate à violência doméstica e familiar contra a mulher**. 4. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2015.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, setembro 2005, p. 55-70.

FRAISSE, Geneviève. Corpo e corações. *In*: DUBY, Georges; PERROT, Michelle. **História das mulheres no Ocidente**. v. 4. Porto: Afrontamento; São Paulo: Ebradil, 1990, p. 351-503.

GARCIA, Marilúcia Vieira; et al. Caracterização dos casos de violência contra a mulher atendidos em três serviços na cidade de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 24, n. 11, p. 2551-2563, 2008.

HADDAD, Gisela. **Amor e fidelidade**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. (Coleção Clínica Psicanalítica).

LAURENT, Éric. **A psicanálise e as escolhas das mulheres**. Belo Horizonte: Scriptum Livros, 2012.

MACEDO, José Rivair. **A mulher na Idade Média**. São Paulo: Contexto, 2002.

MELMAN, Jonas. **A família e doença mental: repensando a relação entre profissionais de saúde e familiares**. 2. ed. São Paulo: Editora Escritura, 2006.

MIGNOLO, Walter. Diferencia colonial y razón postoccidental. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago (ed.). **La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina**. Bogotá: Universidad Javeriana (Instituto Pensar, Centro Editorial Javeriano), 2000.

MIGNOLO, Walter. **The idea of Latin America**. Oxford: Blackwell Publishing, 2008.

MURARO, Rose Marie. **A mulher no terceiro milênio**. 2. ed. São Paulo: Rosa dos tempos, 1992.

OBSERVATÓRIO LEI MARIA DA PENHA (OBSERVE). **Lei Maria da Penha. Histórico**. Disponível em: http://www.observe.ufba.br/lei_mariadapenha. Acesso em: 12 jun. 2019.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, setembro 2005, p. 227-278.

SUNSTEIN, Cass R. **Illusory losses**. Law and happiness. The University of Chicago Press, 2008.

TELES, Paula do Nascimento Barros González. **Lei Maria da Penha – uma história de vanguarda**. *In*: Série Aperfeiçoamento de Magistrados, Curso: “Capacitação em Gênero, Acesso à Justiça e Violência contra as Mulheres”. p. 110-122. Disponível em: http://www.emerj.tjrj.jus.br/serieaperfeicoamentodemagistrados/paginas/series/14/capacitacaoemgenero_110.pdf. Acesso em: 12 jun. 2019

Filosofia e Educação: a prática filosófica enquanto mediação na formação por competências

José Humberto de Rezende¹

RESUMO

Estudo desenvolve reflexão sobre a tarefa da Filosofia da Educação na compreensão do sentido da formação integral do adolescente e de como ela poderá elucidar a prática formativa. Objetivo é investigar em que esta visão é incompatível com a formação por competências ou se nela encontra subsídios que ensejam a configuração de boas práticas didático-pedagógicas. A proposta curricular da Rede Estadual Paulista, a exemplo da BNCC, tem-se baseado em um modelo de ensino que busca a formação do adolescente mediante a aquisição de competências. Recorrendo às categorias filosófico-educacionais que dialogam no debate da problemática, o trabalho avalia os rumos que a Filosofia vem assumindo no Ensino Médio da referida rede e põe em discussão o próprio sentido que ela deveria assumir enquanto prática mediadora para o mundo do trabalho, para a esfera da sociabilidade e para o universo cultural, dimensões em que se estenderá a prática futura dos jovens educandos. O estudo tem como fonte primária a abordagem da legislação do Ensino Médio, tanto em nível federal como estadual, com destaque para a regulamentação curricular e didática do Estado de São Paulo, como para a LDB 9394/96, a BNCC e a Lei da Reforma do Ensino Médio. A pesquisa bibliográfica estabelece um diálogo entre a proposta filosófica de Antônio Gramsci e o ensino por competências concebido por Philippe Perrenoud. As concepções dos dois pensadores relativas à instituição escolar e à formação dos jovens propiciam ao professor filósofo subsidiar práticas de ensino em uma perspectiva de formação integral e sob as quais a Filosofia da Educação assume a tarefa de mediar os saberes teóricos e práticos entre os jovens educandos e a realidade social concreta que os circunda nas dimensões produtiva, social e simbólica.

Palavras-chave: Filosofia da educação. Filosofia no Ensino Médio. Formação integral. Formação por competências.

1. INTRODUÇÃO

No campo educacional, os aspectos dimensionados para uma prática efetiva do educando perante a realidade evidenciam questões fundamentais que devem se correlacionar e se integrar numa perspectiva não fragmentária ao sistema de ensino, aos professores, ao currículo e aos alunos. No contexto da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, universo de estudo deste artigo, as reflexões sobre os processos educativos ganham maior relevância pela sistematização e adoção de recursos didático-metodológicos – entre outras abordagens pedagógicas – ao ensino por competências.

¹ Doutorando em Educação. (UNINOVE). Mestre em Educação (UNINOVE). Graduações em Jornalismo (UMESP), Filosofia (SENAC-SP) e História (UNIG). E-mail: josehrezende@hotmail.com.

Sob a ótica das forças produtivas, a educação pública submete-se à fragmentação dos saberes característica do sistema econômico neoliberal, precursor de uma pedagogia acrítica. A Filosofia – juntamente com a Sociologia e Educação Física – exemplifica essa realidade. A Reforma do Ensino Médio, em curso desde 2017 com a Lei n. 13.415 (BRASIL, 2017a) e materializada por intermédio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC – BRASIL, 2017b), a retira da matriz curricular nacional como disciplina obrigatória. O Currículo Paulista (SÃO PAULO 2020) incorpora a integralidade organizativa da diretriz nacional, adotando o componente curricular como itinerário formativo opcional. Nele, a orientação é de que o ensino de Filosofia seja desenvolvido de forma integrada com a utilização dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), “assim denominados por não pertencerem a uma disciplina específica, mas traspassarem e serem pertinentes a todas elas” (SÃO PAULO, 2020, p. 29).

Nesse processo, a Filosofia da Educação, enquanto campo da Filosofia que se ocupa de seu ensino, assume importante tarefa na mediação dos saberes teóricos e práticos entre os jovens educandos e a realidade social concreta que os circunda, em âmbitos local, regional e global. Amparada em práticas docentes, a Filosofia exerce especial nexos na compreensão consciente e ativa do mundo. No entanto, para que as ações pedagógicas exerçam a tarefa de elucidação dessa realidade, é necessário que a atividade docente adote um modelo filosófico denominado por Saviani (1996) de reflexão radical, rigorosa e de conjunto. Na compreensão do filósofo e pedagogo brasileiro, “a filosofia da educação só será mesmo indispensável à formação do educador se ela for encarada [...] como uma REFLEXÃO (RADICAL, RIGOROSA E DE CONJUNTO) SOBRE OS PROBLEMAS QUE A REALIDADE EDUCACIONAL APRESENTA” (SAVIANI, 1996, p. 8-24, *grifo do autor*).

A contribuição da Filosofia no processo educacional advém justamente por ser uma atividade de reflexão sobre os problemas que a realidade apresenta; mas não uma simples reflexão. Para que uma reflexão possa ser considerada filosófica, é preciso que seja radical, pela necessidade de o problema ser analisado em sua profundidade; rigorosa, para garantir que essa análise se proceda com rigor, segundo métodos determinados, colocando-se em questão as conclusões da sabedoria popular e as generalizações apressadas que a ciência pode ensejar. Como o problema não pode ser examinado de modo parcial, faz-se necessário relacioná-lo com os demais aspectos do contexto em que está inserido; ou seja, o problema deve ser analisado numa perspectiva de conjunto.

O contexto hodierno da realidade educacional brasileira está sedimentado no ensino por competências, que se faz presente em todos os componentes curriculares, incluindo no ensino de Filosofia. A questão basilar, porém, como se busca evidenciar ao longo deste estudo, em resposta a subsídios teóricos e práticos de investigação, não está nas competências propriamente, mas na concepção, compreensão e prática sobre o seu ensino na formação do aluno no nível médio. Na

perspectiva de conjunto é que a Filosofia da Educação deve assumir a radicalidade e rigorosidade propostas por Saviani (1996), em busca de práticas pedagógicas que redimensionem a formação por competências em direção oposta aos ditames do universo produtivo, latentes em diretrizes nacionais da educação, a exemplo da BNCC e do Currículo Paulista.

Na atual Reforma do Ensino Médio, ganha também urgência a tarefa da Filosofia da Educação na elucidação do sentido da formação integral do adolescente e de como ela poderá beneficiar a prática formativa. Os fundamentos pedagógicos do, agora denominado, “Novo Ensino Médio” têm na formação integral um de seus pilares. Por meio da BNCC e de suas dez competências gerais para a Educação Básica, a formação integral ganha relevância não só na parte da formação geral comum, mas também nos referenciais curriculares para a elaboração de itinerários formativos. A Rede de Ensino do Estado de São Paulo endossa essa concepção, presente no Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2020).

Ambos os documentos concebem Educação Integral como princípio norteador do planejamento pedagógico, estabelecendo que da Educação Infantil ao Ensino Médio o processo educativo deve trabalhar o desenvolvimento do aluno nas dimensões formativas intelectual, física, afetiva, social e cultural. Ambos os documentos também têm sido vistos como momentos para a realização do empreendimento de integralidade educacional, polarizando o debate entre ser a extensão horária a colocação de maior urgência ou a elaboração de um plano curricular que integralize plenamente o aprendizado e o desenvolvimento humano.

Para atender a demanda da integralidade na educação, presente nas diretrizes, o Projeto Inova Educação (SÃO PAULO, 2019a) – implantado em 2020 nas escolas públicas estaduais de São Paulo – estabeleceu mudanças no currículo, na organização e carga horária do Ensino Fundamental e Médio. Ao invés de 6 aulas de 50 minutos cada, passaram a ser ministradas 7 aulas com 45 minutos nos períodos matutino e vespertino, aumentando o tempo total por período escolar (FULFARO, 2019). No plano curricular, buscou-se conhecer experiências realizadas em outros países e analisar práticas implementadas, visando readaptá-las ao sistema educacional brasileiro.

2. TAREFA DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NA ELUCIDAÇÃO DO SENTIDO DA FORMAÇÃO INTEGRAL DO ADOLESCENTE

As reformas educacionais têm reservado ao Ensino Médio brasileiro o mero elo de passagem entre o Ensino Fundamental e as novas fases da vida do estudante, constituídas pela universidade e o mundo produtivo (NOSELLA, 2015). A ênfase para essa fase de ensino se configura no debate sobre finalidades e função social da educação e da escola como continuidade dos estudos e inserção no

mundo do trabalho. Nessa compreensão, essa etapa da educação constitui-se em um eterno *devoir*, com currículos, saberes e práticas relacionados ao futuro acadêmico e ou profissional do educando, quando deveria constituir-se, segundo Nosella (2015, p. 123), na “fase escolar estratégica do sistema escolar e do processo de democratização e modernização de uma nação”.

Estudiosos defensores do ensino por competências, a exemplo de Philippe Perrenoud, defendem essa concepção pedagógica no Ensino Médio justamente por considerá-lo uma fase estratégica para a formação integral do adolescente perante a vida. Para o sociólogo suíço (1999; 2013), a escola básica tem por função proporcionar ao educando múltiplos conhecimentos, incluindo disciplinas como Filosofia e Psicologia. São saberes que devem, porém, partir preferencialmente da vida das pessoas, em vez de ter os programas como ponto de partida. “As representações sociais contêm sempre, e ao mesmo tempo, muito mais e muito menos daquilo que se pode ler nos textos oficiais” (PERRENOUD, 2013, p. 40).

O filósofo Antônio Gramsci é outra matriz referencial que concebe o Ensino Médio como fase estratégica do sistema escolar no processo de democratização da Educação Integral. A escola unitária por ele proposta visava a preparar os dirigentes de origem proletária para combater a ideologia propagada pelos intelectuais preparados pela classe burguesa, propiciando uma sociedade mais justa, humana e igualitária. Para que o objetivo fosse alcançado, fazia-se necessário a formação do educando em sua integralidade e o estabelecimento de relações que extrapolassem o âmbito da escola, impactando em toda vida social.

Com essa perspectiva, a Escola Única gramsciana foi estruturada para equilibrar o ensino no desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (escola “desinteressada”, de cultura geral, humanista, formativa) e de trabalho manual (escola “interessada”, técnica, industrial). A finalidade dessa organização educativa unitária, com o currículo composto “em seus vários níveis, de acordo com a idade e com o desenvolvimento intelectual-moral dos alunos” (GRAMSCI, 2001, p. 36), seria “inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (GRAMSCI, 2001, p. 36).

Pensar a finalidade do Ensino Médio e pactuar os objetivos com a sociedade é um elemento essencial para que se consiga planejar as práticas pedagógicas para esse grupo etário de adolescentes, regularmente com idades entre os 14 e 18 anos. A identidade desse segmento precisa ser construída em conhecimentos, saberes, valores e culturas de interesse dos estudantes e não marcada por um mundo que ainda virá a ser. Essa é uma expectativa que se faz necessária, principalmente a partir da Medida Provisória n. 746/2016, que se converteu na Lei n. 13.415/2017, a qual fundamentou o processo da atual Reforma do Ensino Médio.

Essa Lei instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, alterando o artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996) e estabelecendo que “o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares” (BRASIL, 2018, p. 468). Nesse contexto, a Filosofia da Educação, respaldada pela Filosofia enquanto disciplina instrumental da formação do espírito crítico e da arte do raciocínio, exerce a importante tarefa de aclarar conceitos, tendo em vista que “a subjetividade filosófica é lugar escorregadio, favorável ao enviesamento ideológico” (SEVERINO, 2014, p. 13).

Como atividade conceitual crítica, a Filosofia possibilita melhor compreender o mundo e entender o próprio sentido da existência. Precisamente para não incorrer no risco da ideologização, que legitima e justifica situações de poder em detrimento da elucidação objetiva da realidade, o ensino e aprendizagem da Filosofia deve adotar “a permanente **postura de vigilância crítica**, que se expressa pela manutenção de uma constante **atitude investigativa**, nunca concluindo que a verdade histórica tenha se tornado definitiva” (SEVERINO, 2014, p. 13, *grifo do autor*). Na concepção prática da Filosofia, a atitude filosófica é indagadora e de busca do saber, ao contrário de uma atitude de ter a posse do saber ou de um saber acabado. Fundamentando-se nesse entendimento, a educação tem na Filosofia subsídios para clarear significações e ressignificações sobre indagações como a formação integral do jovem e a justificativa de sua presença como componente curricular no cenário delineado pelo ensino por competências.

Gallo (2006) argumenta que a Filosofia no Ensino Médio é justificada quando o seu ensino é ministrado como Oficina de Conceitos e busca de equilíbrio entre as três grandes áreas do conhecimento humano, fundamentais em todo processo educativo, constituídas pelas ciências, pelas artes e pelas filosofias. Garantir nesse nível de ensino um currículo “como expressão de um equilíbrio entre as potências do pensamento conceitual (filosofia), do pensamento funcional e proposicional (ciência) e do pensamento perceptual e afetivo (arte) significa oportunizar aos estudantes uma experiência possivelmente única com cada uma dessas potências” (GALLO, 2006, p. 22).

As potências do pensamento constituídas pelas ciências, artes e filosofias e o ensino de Filosofia planejado como criação de conceitos são concepções presentes na obra “O que é a filosofia?”, de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1992). Nela, a criação de conceitos é uma especificidade da Filosofia, que deve ser concebida como forma racional de equacionar problemas, expressando uma visão coerente do vivido. O conceito se configura como “forma de lançar inteligibilidade sobre o mundo [...], uma vez que parte necessariamente de problemas experimentados e “vivididos na pele” pelo filósofo, que cria o conceito justamente para equacionar um problema concreto” (GALLO, 2006, p. 24).

Gallo enumera características didático-pedagógicas na adoção da Filosofia como Oficina de Conceitos, que aproximam o seu ensino com práticas propostas pela Pedagogia das Situações-problema. Como Oficina de Conceitos “a aula precisa adquirir um caráter prático, investigativo, dinâmico [...] numa aula de filosofia assim concebida importa mais o processo criativo, a experimentação, fazer o movimento de pensamento, do que o ponto de chegada, a solução do problema, a veracidade do conceito criado” (GALLO, 2006, p. 25-26). “Em uma pedagogia das situações-problema, o papel do aluno é implicar-se, participar de um esforço coletivo para criar um projeto e construir, na mesma ocasião, novas competências. [...] Pede-se a ele que, de alguma maneira, em seu ofício de aluno, torne-se um prático reflexivo” (PERRENOUD, 1999, p. 65).

A Filosofia como criação de conceitos seria uma intervenção no mundo, que partindo da Pedagogia das Situações-problema, estimula a superação do senso comum rumo ao conhecimento filosófico. O contexto propiciado para o surgimento da Filosofia é explicativo da primazia por ela concedida ao racional, ao conceitual, ao caráter prático, às situações-problema, para que o sujeito coletivo se aproprie de conhecimentos e se posicione na sociedade com autonomia crítica sobre questões fundamentais, que emergem em um processo educativo que contempla a totalidade da formação humana. O pensamento filosófico surge na Grécia, no século VI a.C, como coroamento de uma nova visão do mundo e do indivíduo, gestada em um processo de transformações nas relações sociais e políticas.

A constituição da Filosofia no estabelecimento de um ensino com caráter formativo e a concepção de Educação Integral como objeto de formação do sujeito estão latentes em conceitos e objetivos de ordem filosófica. Aranha e Martins (2016, p. 14) defendem a proposição permanente de formação integral presente no pensamento filosófico ao considerarem que “filosofia é sobretudo a experiência de um pensar permanente. Por isso, no seu encontro com a tradição filosófica, é preferível não recebê-la passivamente como *produto*, como algo acabado, mas compreendê-la como processo, reflexão crítica, problematizadora da realidade”. Gallo (2006), por sua vez, entende que a Filosofia como disciplina teórica e prática é uma ferramenta adequada para estudar, entender e aplicar tudo ao que se refere ao ser humano e a seu caráter formativo. O seu ensino, como espaço filosófico, é uma área de pesquisa e produção intelectual que leva a pensar sobre si própria, seus pressupostos, valores e sentidos.

De maneira significativa o contexto hodierno tem na formação por competências um de seus pilares, o que leva a Filosofia a posicionar-se não como uma estranha a esse processo formativo, “mas se fazer presente nos currículos escolares para iniciar os jovens a uma visão sintetizadora da realidade humana, tanto do ponto de vista histórico-temporal como do ponto de vista sócio-estrutural” (SEVERINO, 2002, p. 183-194). Esse viés didático-metodológico permitirá melhor compreensão

sobre os rumos que a educação vem assumindo na escola média da Rede de Ensino do Estado de São Paulo, visando a configurar práticas pedagógicas que norteiem questões basilares, em voga na atual Reforma do Ensino Médio, a exemplo da permanência da disciplina Filosofia na matriz curricular e da formação do adolescente sedimentada na Educação Integral por competências.

2.1. RUMOS QUE O ENSINO DE FILOSOFIA VEM ASSUMINDO NA ESCOLA MÉDIA DA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO

A importância do ensino de Filosofia e de seu histórico na formação integral do sujeito perante as demandas sociais é um reconhecimento com quórum não apenas entre filósofos e estudiosos em geral. Diretrizes nacionais e estaduais, a exemplo da BNCC e do Currículo Paulista, reconhecem os predicados da disciplina como eixo polarizador do despertar de problematizações mediadas por reflexões, debates, análises críticas e investigações. O Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2020), etapa Ensino Médio, enfatiza a articulação dos saberes filosóficos com indagações contemporâneas como responsável para que a Filosofia amplie espaço de atuação na Educação Básica em relação a diretrizes antecessoras, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Orientações Curriculares Nacionais (OCNs).

Uma análise prévia desses documentos imputa-lhes um caráter de eminente valorização da Filosofia na Educação Básica, mais especificamente no Ensino Médio. A implementação dessas diretrizes, no entanto, molda um contexto em que a prática não é condizente com a teoria, conduzindo a Filosofia a uma posição nada favorável ao seu desenvolvimento e sobrevivência no nível médio. Na sistematização da Reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415/17), a obrigatoriedade na matriz curricular nacional se restringe às disciplinas de Português, Matemática, Artes e Inglês. A BNCC foi estruturada em duas partes, em que a primeira contém disciplinas fixas e obrigatórias e a segunda é formada por itinerários formativos.

A parte comum está relacionada à formação geral básica, que consiste em um conjunto de competências e habilidades relativo a quatro áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (esta última, formada pela Filosofia, Sociologia, História e Geografia). Os itinerários formativos contêm matérias optativas escolhidas pelo aluno, podendo ele formar uma grade em uma ou mais áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional, de acordo com a possibilidade dos sistemas de ensino, a oferta da unidade escolar em que está matriculado e conforme suas aspirações profissionais.

O Currículo Paulista adota em sua estrutura a integralidade organizativa da BNCC, contribuindo para que o potencial da Filosofia como disciplina teórica e prática seja negligenciado. Nele, ela está posta como itinerário formativo opcional e foi estruturada em habilidades integradas e articuladas a grupos de competências na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Os grupos de competências ressaltam procedimentos didáticos para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais e os itinerários formativos representam o caráter transversal da Filosofia na composição de um currículo que a concebe como atividade opcional.

A ausência de importância ao desenvolvimento do raciocínio crítico no currículo contraria os fundamentos pedagógicos nele propostos como meta para o desenvolvimento de habilidades e competências filosóficas. O foco do Currículo Paulista está na Educação Integral dos alunos, onde as “dimensões intelectual, física, socioemocional e cultural” precisam ser desenvolvidas durante o processo de aprendizagem (SÃO PAULO, 2020, p. 23). Outro fundamento pedagógico do currículo vinculado ao desenvolvimento cognitivo e às aprendizagens é o compromisso com a alfabetização, o letramento e os (multi)letramentos em todas as áreas de conhecimento. O Estado de São Paulo tem como meta a alfabetização de todos os alunos paulistas até o final do segundo ano do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2019b).

De acordo com o Currículo Paulista, o estudante de Ensino Médio deve ter a oportunidade de desenvolver competências e habilidades filosóficas. Tais competências e habilidades são representadas por “conceitos e princípios pronunciados por cada componente curricular da área – Filosofia, Geografia, História e Sociologia –, de forma articulada e orientada para atender às demandas do mundo contemporâneo, aos diferentes interesses pronunciados pelo estudante da Educação Básica [...]” (SÃO PAULO, 2020, p. 167). A articulação por área de conhecimento tendo como referências as especificidades históricas, conceituais e procedimentais dos diferentes componentes curriculares tem o objetivo de oportunizar “um currículo capaz de expressar as exigências de formação de sujeitos com composição intelectual capaz de responder aos anseios e oportunidades de efetivação de seu projeto de vida [...]” (SÃO PAULO, 2020, p. 167).

Conceitos como apreciar, compreender, interpretar, atribuir, perceber, vivenciar e reconhecer são articuladores no desenvolvimento de competências e habilidades a partir da aprendizagem contextualizada e integrada ao projeto de vida do educando. A organização curricular dos itinerários formativos deve cumprir a tarefa de garantir ainda mais a flexibilização do Ensino Médio a esse projeto de vida. Com essa perspectiva, no campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, as categorias “tempo e espaço”, “território e fronteira”, “indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética” e “política e trabalho” orientam para tematizar e problematizar a investigação e a aprendizagem. Alguns temas apresentam destaque nos objetos de conhecimento, a exemplo de “ciência e tecnologia;

direitos da criança e do adolescente; diversidade cultural; educação ambiental; educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras; educação em direitos humanos; educação para o consumo [...]” (SÃO PAULO, 2020, p. 175-176).

Especificamente para a Filosofia, o Currículo Oficial do Estado de São Paulo prescreve o seu ensino por temas, mediados pelo “aporte da tradição filosófica como modelo necessário para experimentar o percurso do pensamento organizado, o contato com vocabulário específico, raciocínios, hipóteses, escolhas de premissas e consequências de cada argumento” (SÃO PAULO, 2019c, p. 12). A orientação é de que sejam adotados como estratégias aos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), “assim denominados por não pertencerem a uma disciplina específica, mas traspassarem e serem pertinentes a todas elas” (SÃO PAULO, 2020, p. 29). Essa prática reforça o caráter transversal delegado à Filosofia, atuando articuladamente com o itinerário formativo da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e os itinerários integrados desta área com as demais.

Os objetivos dos itinerários formativos estruturados para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas devem “consolidar e aprofundar conhecimentos, preparar o estudante para os desafios do mundo do trabalho e da cidadania na contemporaneidade e aprimorar a formação ética, além de promover uma postura ativa frente ao conhecimento científico, filosófico e a produção artística e literária” (SÃO PAULO, 2020, p. 229). Destaca-se também nos documentos que esses objetivos requerem dos docentes de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas atuarem a partir de “situação-problema”, que deve ser pensada e reconhecida não apenas como uma intervenção para resolver questões de forma imediata, mas também a médio e longo prazo” (SÃO PAULO, 2020, p. 229).

Esses princípios configuram os fundamentos pedagógicos, competências e habilidades propostos na diretriz paulista a uma estrutura que conduz à necessidade da construção do conhecimento integrado entre as diversas áreas do saber, intermediado por um diálogo que estabeleça a unidade entre as diversas abordagens. A Filosofia possui elementos que contribuem com a construção desse conhecimento numa perspectiva interdisciplinar, uma vez que sua peculiaridade em buscar verdades racionais que visem a encontrar o sentido do sentido de todas as coisas permiti-lhe transitar por todas as áreas do conhecimento e em todas as instâncias da existência humana (SEVERINO, 2002).

No contexto estruturado para itinerários formativos na Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, abordar a Filosofia como componente opcional, que interage apenas transversalmente com as demais disciplinas, é negar aos educandos a possibilidade de desenvolverem conhecimentos vivenciados em especificidades com as quais a Filosofia trata os mais diversos temas. É também negar a oportunidade de consolidar no Ensino Médio uma disciplina que venha atuar como prática

mediadora para o trabalho, para a sociabilidade e para o universo cultural, dimensões em que se estenderá a prática futura dos jovens educandos.

3. SENTIDO QUE A FILOSOFIA DEVERIA ASSUMIR ENQUANTO PRÁTICA MEDIADORA PARA AS ESFERAS PRODUTIVA, SOCIAL E CULTURAL

No pensamento gramsciano a Filosofia encontra as condições conceituais e práticas para mediar a formação integral do jovem nas esferas produtiva, social e cultural. A Escola Única idealizada por Gramsci propôs às classes desfavorecidas acesso aos códigos dominantes, a começar pela alfabetização não apenas como processo de aprendizado do alfabeto, utilização dos códigos de comunicação e apropriação do sistema de escrita e leitura, mas como construção de uma visão de mundo que desse a todos o acesso à condição de cidadão. O filósofo italiano foi quem trouxe à discussão pedagógica a conquista da cidadania como um objetivo da escola. Ela deveria ser orientada para a elevação cultural das massas, visando livrá-las de uma visão de mundo que, por se assentar em preconceitos e tabus, predispõe à interiorização acrítica da ideologia das classes dominantes (NOSELLA, 2010; SCHLESENER, 2016).

Para que o aluno desenvolva a consciência cidadã, vindo atuar ativamente na sociedade, Gramsci defende para os primeiros anos de escola um currículo que lhe apresente noções instrumentais, de direitos e deveres de cidadão. Ler, escrever, fazer contas e conhecer os conceitos científicos são alguns dos instrumentos essenciais que o educando deve ter noção. Estes instrumentos, no entanto, não são suficientes para elevar o educando à autonomia cidadã se não forem mediados por um conhecimento que conduza ao pensamento crítico.

O exercício da reflexão crítica é condição imprescindível na escola unitária, que teria como espinha dorsal a teoria e a prática, intermediadas pelo ensino desinteressado – aquele de cultura geral, que cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo, liberta de toda magia ou bruxaria (GRAMSCI, 2001) – e o ensino interessado, do trabalho, manual e técnico. A unidade entre a teoria e a prática tem na Filosofia da práxis gramsciana o seu expoente, fato esse explicitado ao longo dos Cadernos do Cárcere. O filósofo compreende a práxis como atividade em que a prática e teoria não se contrapõem, fazem parte de um processo na elaboração da realidade. Para Michelis (2017, p. 63), esta é uma “concepção verdadeiramente revolucionária” para a Filosofia e para as práticas do professor filósofo.

Na dialética teoria e prática Gramsci apresenta uma Filosofia cuja pedagogia demanda reajustes para os contornos da educação contemporânea no Brasil, fundamentada no ensino por competências e tendo como referência material a base produtiva na sua forma capitalista. Nesse

processo, o diálogo entre a proposta da Escola Única gramsciana e a Pedagogia por Competências perrenoudiana sinaliza em direção de avanços que venham configurar e subsidiar boas práticas didático-pedagógicas concernentes à formação do adolescente para a sociedade contemporânea, especialmente em relação às práticas de ensino e aprendizagem em Filosofia.

A educação em Gramsci apresenta uma dimensão política e crítica ausente na Pedagogia por Competências, proposta por Perrenoud; nesta, porém, a dimensão social da escola está comprometida com a preparação do educando para a vida, que também compreende o trabalho na sociedade capitalista (PERRENOUD, 2013). O diálogo entre ambas concepções, subsidiado pela Filosofia como instrumento crítico e reflexivo sobre a práxis pedagógica, poderá contribuir com a formação de educandos detentores de autonomia e criticidade que lhes possibilitem se integrarem nas forças produtivas mediante a perspectiva de transformação estrutural da sociedade.

Tal como Gramsci, Perrenoud (1999, p. 15) é defensor de uma pedagogia prática, na qual “a abordagem por competências não rejeita nem os conteúdos, nem as disciplinas, mas sim acentua sua implementação”. Os dois pensadores possibilitam à educação construir-se sob uma Filosofia que concebe a prática com um significado distinto daquele atribuído pela sociedade contemporânea, em que “se realça apenas o aspecto técnico e o poder manipulatório, suprimindo-se qualquer referência à teoria. [...] Já a prática como práxis é pensada numa perspectiva crítica e emancipadora, pois visa à construção de um estágio melhor de vida” (SEVERINO, 2012, p. 46).

No que se refere a práticas de ensino e aprendizagem fundamentadas na formação integral do adolescente sob a regência do ensino por competências, é indispensável a formação de professores na perspectiva da formação do ser humano omnilateral; modelo de educação que deveria ser ao mesmo tempo intelectual, física e técnica e princípio básico na escola de Gramsci. Para que a educação como possibilidade formativa omnilateral ocorra, Gramsci propôs um sistema de ensino que comungue cultura e trabalho, adote um método didático que priorize a experiência individual do trabalhador e parta dela para o estudo e análise à luz de categorias teóricas mais amplas e complexas (MOURA; LIMA FILHO; DA SILVA, 2015).

A formação docente na perspectiva omnilateral da Filosofia prediz o seu ensino abarcando “a significação de todos os aspectos da realidade, com a maior profundidade possível. É a tentativa de compreender o sentido mais radical das coisas, independentemente de sua utilização imediata” (SEVERINO, 2012, p. 41). Neste percurso, a Filosofia utiliza da reflexão e da análise crítica sobre os mais diversos temas, subsidiando o educando com conhecimentos que perpassam “as três esferas de práticas relativas ao todo de nossa ação: produtiva, política, simbólica” (SEVERINO, 2012, p. 43).

Para que o conhecimento filosófico medeie essa prática tridimensional, é necessário que a Filosofia no Ensino Médio recorra à sua trajetória histórica como busca de significações que

procuram interpretá-la, compreendê-la, fundamentá-la e justificá-la na construção de sentidos do existir. Independente de concepções de educação, abordagens metodológicas e pedagógicas, a tradição filosófica e os textos filosóficos são referenciais indispensáveis no ensino de Filosofia. Conforme Ghedin (2008, p. 23), “não há como fazer filosofia sem inserção na tradição filosófica, mas é possível filosofar pondo essa tradição entre parêntese. Com efeito, para fazer filosofia é preciso assumir uma posição diante da tradição, conhecer sua história, trajetória, expressões, momentos significativos, modos de ser”.

Para Ghedin (2008, p. 37) o filosofar deve ser entendido como a construção de um caminho que ajude a pessoa a “pensar criticamente, criando uma estrutura cognitivo-reflexiva que lhe permita compreender a realidade em sua complexidade, aguçando-lhe o juízo, a habilidade analítica, o horizonte de compreensão e de construção de sentido ante os desafios da sociedade e do mundo contemporâneo”. O filosofar permite analisar os contextos das tradições históricas segundo suas características, fundamentos, expressões, qualidade e modos específicos de comunicação do conteúdo filosófico.

A trajetória histórica da Filosofia, por sua vez, criou um conjunto de significações que lhe emprestam as mais diversas definições de Filosofia. Segundo Ghedin, no atual contexto histórico hodierno estabeleceu-se um conjunto de tendências ou correntes, com características próprias no modo de comunicação do conteúdo filosófico, que procuram instrumentalizar a prática filosófica. Diante dessa realidade, o acadêmico conclui que o ensino da disciplina deve recair na escolha de “uma tradição ou visão de Filosofia como espaço de diálogo e como fundamentação epistemológica” (GHEDIN, 2008, p. 36). A Filosofia, contudo, deve ser assumida simultaneamente como “processo reflexivo” e como “atividade criativa e crítica” que “cria conceitos à medida que os pensa em confronto com o real” (GHEDIN, 2008, p. 36).

O diálogo, como mediador da relação dialética entre o processo reflexivo da Filosofia e o fazer que cria conceitos, deve ser apropriado como “o esforço para chegar, mediante a palavra, a um encontro na verdade. Nesse sentido, é equivalente a uma discussão construtiva na qual ninguém tem a palavra final, nem tampouco é proprietário exclusivo de princípios intangíveis e acabados” (GHEDIN, 2008, p. 45). Com essa significação, a tradição filosófica como espaço do diálogo e do filosofar assume dimensões práticas nos pressupostos para o ensino de Filosofia, demandando a construção de um currículo centrado em temáticas diversificadas e o domínio de determinadas temáticas presentes em algumas respostas que podem ser abordadas no universo do ensino da disciplina. Ao professor de Filosofia, além do domínio do saber filosófico em sua trajetória histórica, o filosofar como práxis representa domínio e práticas contextualizadas sobre os temas e problemas que motivaram o conjunto dos conteúdos que compõem a Filosofia.

Ghedin alerta para o fato de que não se trata de propor o diálogo como método para o ensino de Filosofia, mas de estabelecer pressupostos que caracterizem a disciplina como atividade filosófica ou como estratégia para ensinar e aprender o seu conteúdo. Nessa concepção, o diálogo, fundamentado na tradição filosófica, assume caráter pedagógico para o filosofar crítico sobre a realidade contemporânea. A Filosofia não emprega um método único, mas uma variedade de métodos que diferem de acordo com o objeto com o qual se aplicam.

Ghedin (2008) e Severino (2012; 2014) apontam para um processo que coloca em pauta preocupações básicas para o ensino de Filosofia no Ensino Médio: o conteúdo de seu ensino, o "como" e "o que" ensinar e as práticas dos professores. Como consequência dessas preocupações, podem-se identificar duas principais tendências detectadas nas categorias estudadas para a produção deste artigo: uma que postula que a Filosofia consiste na tradição do pensamento filosófico e outra que aposta nos temas e problemas filosóficos. Para a primeira corrente, o conteúdo tem como base a história da Filosofia, que recebe uma abordagem sistemática, mais comum nos manuais tradicionais do ensino da Filosofia. A segunda corrente inclina-se em utilizar-se de temas e problemas filosóficos como recursos para ensinar a pensar.

Segundo Cortella (2009), para o grupo que concebe a perspectiva histórica, que consiste na tradição filosófica, a Filosofia tem gerado um produto, que é o pensamento filosófico, que precisa ser ensinado e aprendido. Para o grupo que concebe a Filosofia como um pensar, não há um produto, não há conteúdo a ser ensinado, mas deve-se ensinar a filosofar, focando o ensino no processo. Na ótica dessa corrente, não se pode ensinar a Filosofia, já que não se trata de algo pronto ou acabado, de um conteúdo informativo que pode ser transmitido e reproduzido, mas pode-se ensinar a filosofar no sentido de motivar ou impulsionar para a busca.

O debate polarizado em torno dos conteúdos programáticos levou Cortella (2009, p. 50) a classificar o ensino da Filosofia em “clássica/tradicional” e “temática/vivencial”. Segundo ele, a primeira corrente refere-se a um conteúdo baseado na História da Filosofia e foi a que mais predominou até a década de 1980 e continua, ainda hoje, bastante ativa nos programas e livros didáticos. Já a segunda vem se afirmando nos últimos anos e “caracteriza-se fundamentalmente por procurar lidar com um conteúdo e com situações que partam dos interesses mais circunscritos à problemática específica do adolescente de Ensino Médio e seu desenvolvimento psicológico” (CORTELLA, 2009, p. 52).

Independente da metodologia a adotar, se “clássica/tradicional” ou “temática/vivencial”, as características da Filosofia como disciplina do pensar, problematizar, do agir e dos conceitos possibilitam ao professor privilegiar a linha de pensamento e de metodologia que melhor lhe convier. Sob a ótica da práxis na Filosofia de Gramsci e na Pedagogia das Competências de Perrenoud, são

escolhas que devem estar comprometidas com práticas de ensino que deem ao aluno condições de construir conhecimento crítico e se orientar na direção da autonomia da ação, a partir de sua realidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação sobre a tarefa da Filosofia da Educação na compreensão do sentido da formação integral do adolescente e de como ela poderá elucidar a prática formativa permite concluir que o diálogo entre a Pedagogia das Competências, proposta por Perrenoud e a concepção de Gramsci sobre organização da escola, cultura e educação subsidiam boas práticas didático-pedagógicas no ensino de Filosofia. À luz da concepção epistemológica desses pensadores, é possível à práxis pedagógica implementar ações para que a Educação Integral resulte em processos de aprendizagem capazes de responder não às demandas dos grupos hegemônicos, mas aos anseios dos alunos em uma perspectiva crítica a seus projetos de vida.

Possibilita também configurar com maior precisão que as competências buscadas no ensino de Filosofia e a justificativa da sua pertinência, validade e importância nesse contexto ocorre na atuação da disciplina como “processo reflexivo” e “atividade de criação de conceitos” (GHEDIN, 2008; GALLO, 2006), mediada pela Pedagogia das Situações-problema como instrumento de aprendizagem. No entanto, um primeiro passo em direção dessa perspectiva é a necessidade da tomada de consciência sobre o termo competências.

Apesar do discurso neoliberal ter inserido o enfoque das competências no sistema educacional brasileiro mediante as exigências de competitividade, produtividade e de inovação do sistema produtivo, associá-las a uma pedagogia que subordina a escola ao mercado de trabalho é concepção simplista. “Ao mesmo tempo em que se atribui a origem da noção de competências à educação técnico-profissional, sua transposição para a educação geral, assim como suas críticas exigem cuidados” (RICARDO, 2010, p. 608). Ainda que estejam imersas em um mesmo contexto histórico e sociocultural, são formações distintas. Ambas buscam responder de diferentes maneiras às mudanças sociais.

Mas se, de um lado, o processo educacional reforça a dominação do pensamento neoliberal, ele também pode apresentar-se como instrumento transformador (SEVERINO, 2012). Na perspectiva da educação como prática transformadora, Perrenoud e Gramsci alinhavam um diálogo que mostra ser possível boas práticas pedagógicas em um currículo referenciado no ensino por competências. Ambos concebem a educação como um projeto eminentemente comprometido com a realidade do aluno e vinculado à proposta de uma educação voltada para a formação integral dos adolescentes.

Impõe-se, porém, considerar que as divergências entre os pensamentos de Perrenoud e de Gramsci se colocam no plano de seus pressupostos filosóficos, sem que isso impeça convergências no que diz respeito às mediações concretas do processo educativo e às tarefas pedagógicas que cabem à escola desenvolver historicamente. Embora para Gramsci uma escola única somente seria possível em uma sociedade em que fossem instauradas novas relações sociais entre trabalho intelectual e trabalho industrial – a sociedade socialista –, por se tratar de um processo de superação da escola dualista existente na Itália dos anos de 1920, a escola gramsciana poderia ser referência em um outro contexto social-político (SOARES, 2000). O sistema educacional contra o qual o filósofo apresentou sua concepção de escola era configurado pelo ensino tradicional, completo, para os alunos das classes altas e formação profissional, para os das classes pobres; contexto esse que se conforma na atual Reforma do Ensino Médio.

“O conceito de competências de Perrenoud se aproxima de um enfoque didático, mais especificamente para a formação geral” (RICARDO, 2010, p. 613). São vários os sentidos de competências atribuídos por ele. A ênfase, porém, repousa sobre a mobilização de recursos cognitivos, que, colocados em ação, permitem ao indivíduo agir eficazmente em um determinado tipo de situação-problema, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. A Pedagógica das Situações-problema organiza-se em torno da resolução de um obstáculo previamente bem-definido, de caráter concreto, permitindo efetivamente ao educando formular hipóteses e conjecturas.

No que tange à Educação, o conceito de competências proposto por Perrenoud traz um novo olhar sobre as práticas pedagógicas, em um currículo que instrumentaliza competências para as práticas produtivas (BESSA, 2008). Na perspectiva de um olhar crítico sobre as circunstâncias que estruturam o tecido social é que a noção de competências deve ser concebida e praticada em salas de aula; caso contrário, haverá o risco de reproduzirem relações sociais que se sustentam exclusivamente sob a ótica da ideologia. Essa perspectiva demanda que a Pedagogia das Competências perrenoudiana seja desenvolvida em um contexto escolar em defesa do acesso ao conhecimento pelas classes subalternas, como enfrentamento ao estado de opressão que estariam submetidas pela ordem social.

Gramsci, por sua vez, pensa a cultura como espaço em que a luta de classes ocorre e essa luta é ideológica, tendo a escola como uma das alavancas na transformação de uma sociedade e a Filosofia da práxis como proposta epistemológica de natureza contra-hegemônica nessa direção. Essa escola – que deveria ser estatal, pública, gratuita e obrigatória a todos – encontra abrangência no pensamento de Perrenoud (2013). A escola fundamentada na Pedagogia das Competências deve oferecer uma cultura comum envolvendo disciplinas “que estão ausentes dos programas do ensino obrigatório, sobretudo: direito, economia, ciências políticas, sociologia e psicologia” (PERRENOUD, 2013, p. 26). Nesse contexto, a Filosofia da práxis proposta por Gramsci configura-se como importante

instrumento, no processo de formação integral do adolescente, para que a práxis pedagógica desenvolva em salas de aula competências para a vida. Com a Filosofia da práxis Gramsci apresenta a noção de que a realidade somente se demonstra na ação, quando o conhecimento humano se apropria da materialidade do mundo.

A Filosofia da práxis como metodologia e critério de interpretação de realidades situacionais é um referencial para que práticas pedagógicas sejam desenvolvidas visando, no mínimo, minimizar a dualidade presente no processo histórico da educação brasileira e que se intensifica com o Novo Ensino Médio: a escola de conhecimento para os filhos da elite e a escola para o trabalho, na qual aos filhos das massas economicamente desprivilegiadas são negadas disciplinas que promovem o pensamento crítico, a exemplo do que está posto na BNCC (BRASIL, 2018) e no Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2020) com a retirada da Filosofia, Sociologia e Educação Física como obrigatórias na matriz curricular.

Ao adotar o diálogo como recurso pedagógico para superar obstáculos delineados por situações-problema, a Filosofia atua como gestora de um saber contextualizado, interdisciplinar e transdisciplinar, uma vez que “os componentes curriculares de cunho filosófico complementam e articulam as contribuições formativas de todas as demais disciplinas e de todas as demais práticas educativas” (SEVERINO, 2002, p. 183-194). Essa perspectiva faz com que seja necessário ao professor focar os conceitos de interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e contextualização, que bem trabalhados conduzem ao eixo basilar da reforma do Ensino Médio: as competências. A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade apontam para a necessidade de se organizar o currículo escolar de modo a levar o aluno a enriquecer a compreensão dos fenômenos a partir de suas múltiplas interconexões com as esferas produtiva, social/política e simbólica. A contextualização permite-lhe estabelecer uma relação de reciprocidade com sua realidade, de modo que o conhecimento das informações ou dos dados não fique isolado.

Nesse contexto, a Filosofia contribui positivamente para o processo, uma vez que o tratamento interdisciplinar/transdisciplinar e contextualizado propicia ao professor trabalhar com textos, subsidiados por reflexões, debates e a escrita. Esteja na tradição filosófica a gênese dos critérios para a seleção de textos ou no cotidiano do aluno a partir de temáticas presentes em gêneros textuais na música, nos jornais, nas poesias, enfim, no universo cultural do jovem, o filosofar como práxis no ensino de Filosofia conduz ao texto filosófico (GHEDIN, 2008). É fundamental, porém, o equilíbrio nas práticas pedagógicas para que o ensino de Filosofia não caia no conteudismo amparado em textos filosóficos, ou no “desfilosofizar” (GALLO, 2006) associado ao pragmatismo ideológico presente em textos veiculados no universo cultural do jovem. O ensino de Filosofia como “processo reflexivo”

e “atividade de criação de conceitos”, como indicados por Ghedin (2008) e Gallo (2006) são recursos didático-pedagógicos de manutenção desse equilíbrio.

A Filosofia enquanto Oficina de Conceitos é uma intervenção no mundo, seja para conservá-lo, mudá-lo ou transformá-lo (GALLO, 2006). Partindo de situações-problema previamente definidas, de caráter concreto, as Oficinas de Conceitos apresentam-se como propostas didático-pedagógicas para que o educando desenvolva sua própria experiência do pensamento, (re)criando conceitos filosóficos; uma possibilidade, portanto, de aprender Filosofia e a filosofar, em um processo no qual teoria e prática são componentes basilares para que as práticas de ensino e aprendizagem de professores filósofos levem os educandos a elaborar e a se apropriar dos instrumentos intelectuais necessários para a construção de competências para a vida.

Na perspectiva da reflexão crítica (radical, rigorosa e de conjunto) e da Oficina de Conceitos, a Filosofia, à luz do filosofar gestado no diálogo entre competências e o referencial teórico-metodológico presente no pensamento gramsciano da Escola unitária da cultura e do trabalho, cumpre a tarefa de elucidar mentes para que a Pedagogia das Situações-problema não seja estigmatizada como educação a serviço da chamada economia do conhecimento, em detrimento da apropriação da cultura; mas como uma lógica que possa oportunizar aos professores de Filosofia no Ensino Médio, em escolas públicas do Estado de São Paulo, práticas de ensino comprometidas com a formação integral do adolescente e sob as quais a Filosofia da Educação assume a tarefa de mediar os saberes teóricos e práticos entre os jovens educandos e a realidade social concreta que os circunda nas dimensões produtiva, social e simbólica.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**: introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 2016.

BESSA, Valéria da Hora. **Teorias da aprendizagem**. Curitiba: IESDE BRASIL S.A., 2008.

BRASIL. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm>. Acesso em: 31 jan. 2023.

BRASIL. **Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016**. Diário Oficial da União - Seção 1 - Edição Extra. Brasília, DF, 23.09.2016.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF: Senado Federal, 2017a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm>. Acesso em: 31 jan. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** - Educação é a Base (BNCC). Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017b. disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em 05 fev. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** - Educação é a Base, Ensino Médio (BNCC). Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>>. Acesso em 05 fev. 2023.

CARNEIRO, Reivan Marinho de Souza. **Controle de qualidade e qualidade de vida: atuais formas de controle do capital sobre o trabalho na reestruturação empresarial brasileira nos anos 90**. 2006. 212 f. (Doutorado em Serviço Social) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

CORTELLA, Mario Sergio. **Filosofia e ensino médio** – certos porquês, alguns senões, uma proposta. Petrópolis: Vozes, 2009.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

FULFARO, Ana Carolina. INOVA, a educação do desemprego e da precarização. **Esquerda Diário**. São Paulo, 2 ago. 2019. Disponível em: <<https://www.esquerdadiario.com.br/INOVA-a-educacao-do-desemprego-e-da-precarizacao-29944>>. Acesso em: 28 jan. 2023.

GALLO, Sílvio. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. **Éthica**, Rio de Janeiro, v.13, n. 1, p. 17-35, 2006.

GHEDIN, Evandro. **Ensino de Filosofia no Ensino Médio**. Coleção Docência em Formação. São Paulo: Cortez, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. V. 1. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Os cadernos do cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. V. 2, 2ª. edição. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

MICHELIS, Ângela. A filosofia da práxis em Antonio Gramsci. **Revista de Filosofia AUFKLÄRUNG**, João Pessoa, v. 4, n. 2, p. 57-66, maio/ago. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/arf/article/view/34283>>. Acesso em: 10 fev. 2023.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; DA SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, out/dez. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206313>>. Acesso em: 15 fev. 2023.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NOSELLA, Paolo. Ensino Médio unitário ou multiforme? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, pp. 121-142, jan./mar. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206007>>. Acesso em: 27 jan. 2023.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Desenvolver competências ou ensinar saberes?** A Escola que prepara para a vida. Porto Alegre: Penso, 2013.

RICARDO, Ello Carlos. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 605-628, maio/ago. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1540140.pdf>>. Acesso em 22 jan. 2023.

SACRISTÁN, José Gimeno. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. In: SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Ángel I. Pérez; RODRIGUEZ, Juan Bautista Martinez et al. **Educar por competências: o que que há de novo?** Porto alegre: Artmed, 2011.

SÃO PAULO (Estado). **Inova Educação: Currículo e Práticas de Ensino**. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEE, 2019a.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo Paulista – etapa Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Volume 1. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEE, 2019b.

SÃO PAULO (Estado). **Guia de Transição, São Paulo Faz Escola, Área de Ciências Humanas**. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEE, 2019c.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo Paulista - Ensino Médio**. Volume 2. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEE, 2020.

SAVIANI, Dermeval. A Filosofia na Formação do Educador. In: SAVIANI, Demerval. **Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica**. Campinas: Autores Associados. 1996. p. 08-24.

SCHLESENER, Anita Helena. **Grilhões invisíveis: as dimensões da ideologia, as condições de subalternidade e a educação em Gramsci**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A filosofia na formação do jovem e a ressignificação de sua experiência existencial. In: KOHAN, Walter O. (Org.). **Ensino de Filosofia: Perspectiva**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 183-194.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia no ensino médio**. São Paulo: Cortez, 2014.

SOARES, Rosemary Dore. **Gramsci, o Estado e a escola**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

Ontologia e Epistemologias no currículo neoliberal: uma análise crítica a partir das categorias de Paulo Freire

Fernando H Ferreira ¹

RESUMO

O presente trabalho tem como objeto a razão de ser que impulsiona o jovem na sociedade hodierna a optar pela carreira jurídica e que justificaria sua opção ideológica no entendimento da teoria e da prática jurídicas. Considerando um ensino tradicional, assentado em saberes fragmentados, característicos do sistema capitalista sob o paradigma do neoliberalismo, buscou-se compreender e avaliar a presença da formação humanística nos cursos de Direito e seus benefícios para os projetos de vida dos educandos. Para tanto, desenvolve-se uma análise baseada nas representações de estudantes dos cursos de Direito de três universidades particulares da cidade de São Paulo, colhidas mediante respostas a questionário específico. Após uma retomada histórica da trajetória dos cursos de Direito no Brasil, por meio de análise bibliográfica e documental, para caracterizar a tradição destes em nosso contexto cultural, procedeu-se à aplicação do questionário aos sujeitos de pesquisa, divididos em três grupos: alunos concluintes do ensino médio, alunos ingressantes no curso de Direito e alunos em fase de conclusão do curso, buscando evidenciar, respectivamente, as expectativas projetadas, a percepção inicial e a avaliação da própria formação recebida. Fundamentada no referencial epistemológico do materialismo dialético, a pesquisa confirmou a hipótese de que a formação jurídica, nas Universidades investigadas, ocorre de forma epistemológica fragmentada e ideologizada, ausente a alegada formação humanística teoricamente sustentada pelos documentos formais e pelos paradigmas pedagógicos referenciados. Alvitra-se, com esta tese, a configuração de uma proposta formativa para o curso de Direito efetivamente compromissada com os objetivos emancipatórios do campo jurídico. Visto que, diante de uma sociedade global permeada por crises, injustiças e desigualdades sociais, torna-se essencial a busca de novos referenciais educacionais numa perspectiva de formação humana dos operadores jurídicos, tornando-se cada vez mais necessário um currículo voltado para o ensino humanístico do Direito.

Introdução

Os debates sobre o currículo escolar e a materialização de suas práticas passam, indubitavelmente, pela relação deste com o campo social, econômico e político. Assim, o currículo relaciona-se com os diferentes campos sociais e, como aponta Apple (2006), não se resume a uma organização passiva de conhecimentos a serem transmitidos de forma neutra, mas é em si a seleção de conhecimentos de acordo com as intencionalidades de grupos e classes sociais. Desse modo, o currículo apresenta-se imerso em intencionalidades em sua construção epistemológica, assim

¹ Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) campus Sorocaba - SP, na linha de pesquisa Teorias e Fundamentos da Educação. Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP. Graduado em Filosofia pela Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP. É membro do GPTeFE (Grupo de Pesquisa Teorias e Fundamentos da Educação) da UFSCar Sorocaba. E-mail: fernando.ferreira@estudante.ufscar.br.

privilegiando determinados conhecimentos e negando enquanto conhecimento os demais. Tal exemplo pode ser visto na formação epistêmica brasileira, onde houve uma seleção de saberes e conteúdo que privilegiam os conhecimentos europeus e negaram os saberes dos povos originários e africanos. Assim, a formação epistemológica desenvolvida no currículo impacta a formação ontológica, uma vez que, o currículo imprime sobre a formação dos estudantes valores éticos, estéticos e políticos. Portanto, para compreender a formação ontológica e epistemológica dos estudantes, buscar-se-á compreender estas categorias em relação ao currículo no neoliberal e seus impactos sobre estas.

Assim, o presente texto analisará 3 aspectos, mesmo que de forma pormenorizada, a fim de elucidar os impactos do currículo neoliberal da formação ontológica e epistemologia. Desse modo, buscaremos compreender: 1) Os impactos do neoliberalismo na escola e no currículo; 2) O caráter “totalizador” do neoliberalismo e seus impactos na produção ontológica; e 3) Uma análise crítica ao currículo sob a perspectiva de Paulo Freire.

Neoliberalismo e Educação

O neoliberalismo teve seu desenvolvimento conceitual em 1945 após as crises do capitalismo na década de 1920 e, sobretudo, o “crash” da bolsa de 1929. Entretanto, ficou “esquecido” pelas 3 décadas seguintes, sendo retomada com grande força após as novas crise do capital na década 1970 e o surgimento de um novo fenômeno econômico, a *estagflação*². Encontramos entre seus principais autores os economistas Milton Friedman (1912-2006), Friedrich Hayek (1899-1992), Ludwig Misses (1881-1973), Theodore W. Schultz (1902-1998), Gary Becker (1930-2014) entre outros. Para estes autores, as crises econômicas desenvolvem-se pelo controle do Estado na economia, pelas intervenções dos sindicatos e o excesso de leis trabalhistas, gerando uma economia doente. Segundo estes, para a cura seria necessário para o desenvolvimento do “Estado mínimo” e do “livre mercado” através das privatizações para criar novos mercados, da diminuição dos sindicatos e da redução de leis trabalhistas. Como aponta Chauí (2020), o neoliberalismo avança sobre direitos básicos como educação, saúde, segurança, lazer e etc., tornando-os mercadorias.

[...] a educação é considerada um investimento para que a criança e o jovem aprendam a desempenhar comportamentos competitivos. Dessa maneira, desde o nascimento até a entrada no mercado de trabalho, o indivíduo é treinado para ser um investimento bem sucedido e a interiorizar a culpa quando não vence a competição, desencadeando ódios, ressentimentos e violências de todo tipo, particularmente contra imigrantes, migrantes, negros, índios, idosos, mendigos, sofredores mentais, lgbtq+, destruindo a percepção de si como membro ou parte de uma classe social, destruindo formas de solidariedade e desencadeando práticas de extermínio. (CHAUÍ, 2020, p. 15-16)

² Como aponta Marilena Chauí, a estagflação pode ser definida como: “baixas taxas de crescimento econômico e altas taxas de inflação” (2020, p. 309).

Desse modo, o neoliberalismo apresenta-se como nova forma de controle do capital a partir do espraiamento para todas as esferas da vida social, ou seja, o neoliberalismo como totalitarismo (Chauí, 2020). Assim, esse sistema de cunho totalitário busca o controle da economia, da segurança, da saúde, do lazer, da educação, em suma, da vida social. Nada foge ao controle das engrenagens neoliberais. Mas, poderíamos nos perguntar: como esse controle ocorre? Haja visto que o slogan neoliberal é a redução do Estado. Como aponta Safatle (2021), o Estado para o programa neoliberal, não é mínimo, mas, pelo contrário, é máximo, pois desenvolve dispositivos de controle da vida e, mais, perpetua uma formação da subjetividade dos seres sociais através da imposição dos valores do mercado em todas as esferas da vida. Assim, o capitalismo não se resume apenas a uma expressão econômica, mas torna-se uma forma de vida (SAFATLE, 2021), pois como apontou Margareth Thatcher “a economia é o método. O objeto é modificar o coração e a alma”³. Desse modo, os objetivos do neoliberalismo em relação à educação centram-se na transformação desta em uma mercadoria, mas, sobretudo, em formar um novo sujeito nos moldes do sistema neoliberal.

Para Laval (2019), o neoliberalismo espalhou-se para o campo da educação, transformando-a em práticas empresariais, impactando na formação ontológica dos estudantes ao colocar currículo sob a lógica do sistema neoliberal, reduzindo o papel da escola a mera reprodução da lógica de mercado. A escola e o currículo assumem um papel central nos debates econômicos, uma vez que, é no campo escolar onde constrói-se a consciência do mundo como imagem e representação da comercialização de todos os elementos sociais, inclusive de si. Assim, a educação nos modelos neoliberais é colocada a serviço do mercado, desenvolvendo um discurso ideológico que visa a naturalização do individualismo, a concorrência e a todas as formas de desigualdade. Em resumo, a educação assume do modelo neoliberal aliena os sujeitos nas necessidades impostas pelo mercado. Esse processo é marcado pelo profundo estreitamento de relações entre órgãos econômicos nacionais e internacionais que produzem relatórios sobre educação, impondo sobre os governos demandas estabelecidas pelo mercado financeiro aos sistemas educacionais. (Podemos apontar o Brasil como exemplo na reforma do “novo ensino médio” de 2017⁴).

As organizações internacionais (OMC, OCDE, Banco Mundial, FMI, Comissão Europeia) contribuem para essa constrição transformando as constatações, as "avaliações", as "comparações" em muitas ocasiões de fabricar um discurso global que tira sua força cada vez mais de sua extensão planetária. Nesse plano, as organizações internacionais, além de seu poderio financeiro, tendem a ter, cada vez mais, um papel de centralização política e de normalização simbólica considerável. Se as trocas entre sistemas escolares não são novas, nunca havia sido tão claro que um modelo homogêneo podia se tomar o horizonte comum

³ SAFATLE, V. A economia é a continuação da psicologia por outros meios: sofrimento psíquico e o neoliberalismo como economia moral, p. 24. In: SAFATLE, V. SILVA JUNIOR, N. DUNKER, C (Org.). Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

⁴ O novo ensino médio foi instituído pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

dos sistemas educativos nacionais e que seu poder de imposição viria justamente de seu caráter mundializado” (LAVAL, , 2019, p. XIV)

Assim, o neoliberalismo ao incorporar a educação como mercadoria, utiliza-a como aparelho para produção de sujeitos neoliberais. Ou seja, não se trata apenas de transformar a escola em uma empresa, mas, sim, transformar a escola no local onde irá constituir a subjetividade desde a tenra idade a partir de práticas e valores empresariais, transformando todos em “empresários de si” e naturalizando ou relativizando a exploração e a desigualdade. Nessa perspectiva, o currículo torna-se o guia de práticas escolares desenvolvidas no bojo do sistema neoliberal com o objetivo de validar e incorporar nos estudantes conhecimento e valores do mundo do capital.

No período contemporâneo, a educação materializada nos documentos e práticas curriculares é intermediada pelo gerencialismo neoliberal. Desse modo, a formação epistemológica, bem como, ontológica é constituída sob o mundo neoliberal. Por essa razão, os conhecimentos escolares são tomados a partir de sua importância para o mercado de trabalho, desenvolvidos a partir de habilidades e competências para o empreendedorismo. Portanto, a escola enquanto espaço democrático e no qual desenvolve-se a sociabilidade e os conhecimentos a partir das experiências, dá lugar a mera prestação de serviços para o mercado.

Para Freire, educação tradicional, que dá as bases para educação neoliberal, nega aos sujeitos o direito à própria cultura e a palavra ao não permitir que reconheçam-se como seres produtores da cultura a partir de sua práxis autêntica - ação e reflexão. A educação tradicional, constituída no bojo da luta de classes, apresenta-se como desumanizadora e instrumento da alienação dos sujeitos a serviço das classes dominantes ao desenvolver sua prática como reprodutora dos conhecimentos e valores a fim da manutenção e naturalização das formas de violência, opressão e desigualdade desenvolvidas pelo sistema econômico capitalista.

A desumanização, que não se verifica, apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também ainda que de forma diferente, nos que a roubaram, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na histórica, mas não na vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significado. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na histórica, não é porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos. (FREIRE, 2019^a, p. 40).

Assim, a manutenção da opressão do sistema capitalista ancora-se na introjeção das formas de ser do opressor nos oprimidos, pois para que o modelo tenha sua reprodução é necessário que as

classes oprimidas em seu processo de individuação introjetem a identidade do opressor. Ou seja, a formação ontológica e epistemológica dos oprimidos é atravessada pela ideologia dominante.

O mito, por exemplo, de que a ordem opressora é uma ordem de liberdade. De que todos são livres para trabalhar onde queiram. Se não lhes agrada o patrão, pode então deixá-la e procurar outro emprego. O mito de que esta “ordem” respeita os direitos da pessoa humana e que, portanto, é digna de todo apreço. O mito de que todos, bastando não ser preguiçosos, podem chegar a ser empresários - mais ainda, o mito de que o homem que vende, pelas ruas, gritando: “doce de banana e goiaba” é um empresário tal qual o dono de uma grande fábrica. [...] Todos esses mitos e mais outros que o leitor poderá acrescentar, cuja introjeção pelas massas populares oprimidas é básica para a sua conquista, são levados a elas pela propaganda bem organizada, pelos *slogans*, cujos veículos são sempre os chamados “meios de comunicação com as massas”. Como se o depósito deste conteúdo alienante nelas fosse realmente comunicação. (FREIRE, 2019, p.188-189).

Para Freire, a educação não é a mera transmissão de conteúdos “neutros” aos alunos, mas como criação a partir da práxis - ação e reflexão - no mundo histórico e material. Por essa razão o autor aponta que “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”⁵ .

Dessa forma, a compreensão ontológica no neoliberalismo passa pela compreensão dos elementos sociais de formação dos sujeitos, assim a ideologia desenvolvida nos currículos escolares ao assumir a concepção ideológica da concorrência empresarial do mercado como coesão social, impõe uma nova construção dos seres sociais e de conhecimentos voltados ao neoliberalismo. A educação neoliberal ao operar na produção de sujeitos neoliberais a partir da introjeção dos “valores” do mercado em todo o campo social de acordo com suas necessidades e demandas do mercado. Desse modo, os valores e os conhecimentos que formam a base do Ser são incorporados e produzidos a partir da lógica do mercado. Portanto, a educação e o currículo desenvolvem-se em consonância ao mundo do capital, acaba por produzir no seu bojo um processo de alienação e desumanização ao negar aos sujeitos sua *práxis*, sua *palavra*, em resumo, sua produção de sujeitos históricos.

Bibliografia

SAFATLE, V. O circuito dos afetos: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. Trad. Vinicius Figueiredo. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **Educando à Direita: Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade**. São Paulo: Cortes: Instituto Paulo Freire, 2003.

⁵ FREIRE, *Pedagogia do Oprimido*, p. 39.

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

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 25 ago. 2022.

Christian Laval, Pierre Dardot. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** São Paulo: Boitempo, 2016.

Christian Laval. **A escola não é uma empresa: O neoliberalismo em ataque ao ensino público.** São Paulo: Boitempo, 2019.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica – curso dado ao collège de France (1978-1979).** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 69. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019^a.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 17^a ed. - Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019^b.

SAFATLE, V. **A economia é a continuação da psicologia por outros meios: sofrimento psíquico e o neoliberalismo como economia moral.** In: SAFATLE, V. SILVA JUNIOR, N. DUNKER, C (Org.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

BECKER, G. S. **Human capital a theoretical and empirical analysis, with special reference to education.** New York: Columbia University Press, 1964.

_____. **Human capital a theoretical and empirical analysis, with special reference to education.** Third Edition, University of Chicago, NBER, New York, 1993. Disponível em: <<http://www.nber.org/books/beck94-1>>. Acesso em: 02 out. 2022.

SCHULTZ, Theodore W. **O valor econômico da educação.** Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1973.

_____. **O capital humano – investimentos em educação e pesquisa.** Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1973.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política.** Livro I: o processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

Eixo 4 - Fundamentação Epistêmica das Teorias Pedagógicas

Pretende realizar a explicitação e discussão sobre os referenciais que alicerçam as teorias pedagógicas.

A pedagogia histórico-crítica enquanto teoria pedagógica fundamentada no marxismo histórico dialético. Explicação e discussão acerca deste referencial

Luís Carlos da Silva¹

RESUMO

Toda teoria pedagógica é fundamentada em um ou mais referenciais que justificam sua construção no espaço pedagógico e auxiliam na elaboração de sua prática. Em vez de dialogar sobre os referenciais que alicerçam as teorias pedagógicas, nesta pesquisa será feito o inverso: apresentar a teoria pedagógica e pensar, finalmente, qual ou quais os referenciais que colaboram para que a teoria seja de fato pertinente e efetiva. Este estudo acadêmico será feito a partir da teoria pedagógica denominada: pedagogia histórico crítica. A pedagogia histórico crítica tem como um de seus idealizadores Dermeval Saviani. Em sua obra: Escola e democracia, publicada no ano de 1983, dá as bases para sua teoria pedagógica e apresenta como fundamentação da mesma o marxismo histórico e dialético. Portanto, esse artigo explicará, em linhas gerais, a pedagogia histórico crítica e suas raízes no pensamento marxista, principalmente a partir do filósofo Gramsci, que pensou o marxismo do ponto de vista da educação. Relacionando a teoria pedagógica com sua fundamentação epistêmica será criada a discussão dos limites e das possibilidades da adequação da teoria na prática escolar, levando em consideração seus fundamentos.

INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva apresentar, em linhas gerais a teoria pedagógica denominada de pedagogia histórico-crítica, a partir das ideias de seu idealizador, dos estudos recentes dos adeptos desta teoria e dos conceitos básicos que fazem parte desta pedagogia. A partir daí e durante este percurso, analisar sua fundamentação no marxismo histórico e dialético.

Finalmente, analisando a teoria, fazer uma reflexão sobre a possibilidade da prática dessa teoria pedagógica, fundamentada no marxismo histórico e dialética na prática escolar, a partir da didática histórico-crítica.

I - O que é a Pedagogia Histórico Crítica?

Toda teoria pedagógica é fundamentada em um ou mais referenciais que justificam sua construção no espaço pedagógico e auxiliam na elaboração de sua prática. Ao invés de dialogar sobre os referenciais que alicerçam as teorias pedagógicas, nessa pesquisa será apresentada a teoria pedagógica e pensar, finalmente, qual ou quais os referenciais que colaboram para que a teoria seja,

¹ Doutorando em Educação (UFSCar). Mestre em Educação (UFSCar). E-mail: luiscarlospj@yahoo.com.br.

de fato, pertinente e efetiva. Este estudo acadêmico será feito a partir da teoria pedagógica denominada: pedagogia histórico crítica.

A pedagogia histórico crítica tem como um de seus idealizadores o educador Dermeval Saviani. Em sua obra: *Escola e Democracia*, publicada no ano de 1983, dá as bases para sua teoria pedagógica e apresenta, como fundamentação, o marxismo histórico e dialético. Portanto, buscar-se-á, em linhas gerais, explicar o conceito da pedagogia histórico crítica e suas raízes no pensamento marxista.

Relacionando a teoria pedagógica com sua fundamentação epistêmica será criada a discussão dos limites e das possibilidades da adequação da teoria na prática escolar, levando em consideração seus fundamentos.

Quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que existe uma elaboração teórica que justifique a necessidade de sua transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria. (SAVIANI, 2013a, p. 91)

Voltando a obra *Escola e Democracia*, ela foi, primeiramente, apresentada em artigos e conferências desenvolvidas pelo autor para, finalmente, tornar-se um livro que fundamentou os aspectos que possibilitaram a gênese da pedagogia histórico-crítica. Neste momento, ainda, conhecida como “pedagogia revolucionária”. No terceiro capítulo da edição de 2018 (p. 52) o autor assim define a sua teoria pedagógica, ainda nascente:

Uma pedagogia revolucionária centra-se, pois, na igualdade essencial entre os homens. Entende, porém, a igualdade em termos reais e não apenas formais. Busca converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária. Para isso, a pedagogia revolucionária, longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular.

Afirma ainda, que a pedagogia, então chamada de revolucionária é: crítica, que a educação é elemento secundário e determinado das transformações sociais e que a educação relaciona-se dialeticamente com a sociedade.

Nesta obra Saviani faz uma crítica aos modelos de teorias pedagógicas existentes e aponta para a necessidade de novas teorias “que não apenas se constituíssem como alternativas à pedagogia oficial, mas que a ela se contrapusessem (...) pedagogias contra-hegemônicas (...) que se articulassem aos interesses dos dominados.” (SAVIANI, 2019, p. 23) A pedagogia histórico-crítica nasce nesse movimento que se fortaleceu na década de 1980.

Nesse contexto de abertura política, as pedagogias tidas como de esquerda ganharam força no cenário educacional. Esse momento histórico foi caracterizado por mobilizações nacionais em busca de eleições diretas para a escolha de representantes políticos. Os educadores, assim como outros setores da sociedade vivenciaram uma época de efervescência na busca por mudanças. Refletiu-se em uma educação voltada aos interesses da classe trabalhadora, em contraposição às pedagogias conservadoras as quais se destacaram até aquele momento, cujo objetivos eram de perpetuar e conservar a ordem social capitalista. (BACZINSKI, 2011, p. 32).

Alguns anos após a obra *Escola e Democracia*, com o movimento por uma escola mais democrática se fortalecendo, juntamente com o clamor popular por um país mais democrático, Saviani escreveu sua segunda obra, intitulada “Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações” no ano de 1991, agora com o nome que marcará toda a história dessa teoria pedagógica até nossos dias. “Os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade. Se este marco não está presente, não é da pedagogia histórico-crítica que se trata” (SAVIANI, 2013a, P. 72).

Nesta segunda obra, Saviani apresenta alguns conceitos que são pertinentes ao entendimento e à prática da pedagogia histórico crítica. Um deles é o conceito de “trabalho educativo”, entendendo o trabalho a partir de sua essência e da humanização que produz, aproximando o trabalho do conceito de educação e fazendo valer a educação como momento privilegiado de se entender e se apropriar dos conhecimentos historicamente adquiridos, buscando a construção de uma relação com o trabalho, que não seja alienada, resgatando o trabalho no sentido humanizador.

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2013a, p. 13).

Outro conceito muito caro à pedagogia histórico crítica, que encontra sua fundamentação no marxismo histórico dialético, e que Saviani trabalhou nessa sua segunda obra, é a “dialética”. Chegou a pensar em colocar o nome de sua teoria pedagógica de pedagogia dialética, mas abandonou essa ideia ao perceber que esse conceito é utilizado por diferentes pensadores de diferentes formas e ideias. O que ele pretendia era chamar a atenção para a pedagogia histórico crítica a partir de uma dialética marxista.

A realidade é movimento, aquilo que hoje é algo ou alguém não foi o sempre, mas veio a ser, num processo dialético de transformação movido por contradições. Para ser mais exato, aquilo que é algo ou alguém na verdade está em processo de vir, de transformar-se em algo ou alguém que ainda não é, mas pode vir a ser. (DUARTE, 2016, p. 1)

É dessa concepção de dialética que Saviani estava falando ao escrever sua obra e ao construir e formular sua teoria pedagógica. Não de outras ideias que a palavra dialética poderia levar a entender.

“Essa ambiguidade tem a ver não apenas com a dialética idealista de Hegel, mas com outras versões que remontam às origens gregas em que o termo dialética aparecia como significando contraposição de ideias (...)”. (SAVIANI, 2013a, p. 118) Para o educador, “havia o problema da ambiguidade da palavra dialética e da expressão pedagogia dialética” (idem).

Quanto às bases teóricas da pedagogia histórico-crítica, é óbvio que a contribuição de Marx é fundamental. Quando se pensam os fundamentos teóricos, observa-se que, de um lado, está a questão da dialética, essa relação do movimento e das transformações; e, de outro, que não se trata de uma dialética idealista, uma dialética entre os conceitos, mas de uma dialética do movimento real. Portanto, trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico. (SAVIANI, 2013a, p. 119-120)

Antes de avançarmos na teoria marxista e entendermos suas contribuições à pedagogia histórico crítica, importante observar mais um conceito que Saviani apresenta para sua recém criada teoria pedagógica. É o conceito de “luta de classes” Esse conceito não é muito utilizado no campo pedagógico nem mesmo nos espaços filosóficos, mas, a partir do marxismo, encontra fundamentação e é passível até mesmo de ser desenvolvido numa teoria pedagógica, como a pedagogia histórico crítica. “A obra de Marx opera uma transformação na filosofia, porque introduz na filosofia um objeto que lhe é estranho, por ela não reconhecível, um objeto filosófico impossível: a luta de classes” (NAVES, 2000, p. 97).

Importante destacar que Marx não quis o mérito de criador do conceito de luta de classes. “Não é a mim a quem corresponde o mérito de ter descoberto a existência das classes na sociedade moderna, como tampouco a luta que travam entre si nessa sociedade” (MARX, 1974, p. 50). Para ele o conceito de luta de classes encontra sua origem nos historiadores burgueses que “(...) haviam exposto muito antes que eu a evolução histórica dessa luta de classes, e economistas burgueses haviam descrito sua anatomia econômica” (idem).

Saviani escreveu um artigo denominado “pedagogia histórico-crítica e a luta de classes na educação escolar (2013b, p. 41) onde ressalta que

para o marxismo, assim como o proletariado é a classe que nega as classes, pois seu triunfo conduz à sua própria superação como classe, também a violência que vier a ser considerada inevitável à revolução proletária para neutralizar a reação violenta da classe dominante, se põe como uma violência que nega a violência; uma violência que se nega a si mesma.

Segundo Saviani, Duarte (2015, p. 151) a revolução desencadeada pela luta de classes tem como seu primeiro momento a resolução de problemas básicos, como a eliminação social da fome e do analfabetismo e com as condições básicas que assegurem a vida. No entanto, ela só se concretizará, de forma efetiva, quando o trabalho deixar de ser uma atividade alienada, quando for superada a

divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, quando enfim a educação transformar-se na essência do trabalho.

Outro conceito que não poderia faltar a uma teoria pedagógica e que Saviani trabalha ostensivamente em seus escritos é o conceito de conteúdo e juntamente com ele, o de professor, na pedagogia histórico crítica.

Em sua segunda obra “pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações” (2013a, p. 84) o autor dirá sobre o conteúdo escolar:

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. (...) É a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. (...) Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia).

Saviani valoriza em sua teoria a aquisição, pelos alunos, dos conteúdos. “Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa” (SAVIANI, 2018, p. 45). Sem os conteúdos a educação não atinge seu objetivo, sua essência. “A necessidade de que se ensine aos dominados aquilo que os dominantes dominam, sendo essa uma das exigências para a superação das condições de dominação” (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 2).

[...] nossa compreensão é a de que se tem tornado uma necessidade histórica cada vez mais vital a premissa de que as novas gerações precisam apropriar-se da cultura historicamente acumulada em suas formas mais desenvolvidas e representativas, para que se possam formar, desenvolver-se e serem sujeitos da própria história. Daí decorre nossa defesa da escola e da socialização do conhecimento sistematizado (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 53).

Para atingir esse objetivo de transmitir os conhecimentos historicamente adquiridos é de suma importância o papel dos educadores, aqui chamados de professores. O professor tem em sua formação especial, saberes técnicos na área em que atua como docente e também conhecimentos didáticos necessários para seu trabalho pedagógico. Para que ele cumpra seu papel de forma exitosa, do ponto de vista da pedagogia histórico crítica, o professor, em sua ação pedagógica “necessita estar comprometido com a transformação social do seu alunado e ter consciência de que, para essa tarefa, deve estar muito bem preparado para intervir no processo de ensino e aprendizagem” (AMARAL, 2016, p. 27).

A intervenção do professor é imprescindível porque na escola, o nexa instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o mestre é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos. (MARSIGLIA, 2013, p. 278)

Observando os conceitos que fazem parte da pedagogia histórico crítica, durante a construção deste artigo, fica claro o papel do professor e seu compromisso com a transformação social em prol da classe trabalhadora. Portanto, é preciso que o professor tenha uma concepção de mundo e uma consciência de classe que contribuam com a proposta pedagógica fundamentada na pedagogia histórico crítica, objetivando contribuir com os estudantes na superação do senso comum e na formação para o senso crítico, fazendo com que os mesmos estudantes possam buscar a superação da situação de injustiça social em que estão inseridos e que o professor possa superar a alienação do trabalho e a concepção de mundo capitalista.

Na pedagogia histórico crítica a competência, isto é, o saber pedagógico está intrinsecamente relacionado ao projeto político assumido pelo educador. Ela é o meio, a condição, a mediação pela qual o professor e a escola exercem o seu papel específico de transmissão do saber historicamente produzido, com intuito de proporcionar aos alunos instrumentos para a transformação social. Não basta ter paixão pela profissão; além de o professor estar comprometido politicamente com o oferecimento de uma educação de qualidade, ele precisa ter competência técnica para proporcionar essa educação de qualidade e favorecer o progresso dos alunos, cumprindo, assim, de forma eficaz o seu papel na sociedade (AMARAL, 2016, p. 32).

Finalmente, não seria possível falar de uma teoria pedagógica sem uma didática. A pedagogia histórico crítica tem uma didática, a chamada “didática histórico crítica” trabalhada nos últimos anos de forma ostensiva pelos pesquisadores dessa teoria. Primeiramente foi Gasparin (2012) que escreveu a obra “uma didática para a pedagogia histórico-crítica” e nela trabalhou os chamados cinco momentos do método, a saber, “prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final, nos quais explica o novo processo dialético da aprendizagem escolar” (GASPARIN, 2012, p. 9).

Mesmo sendo elogiado pelo próprio Saviani (2012, p. XV): “um acontecimento auspicioso que sinaliza um revigoramento do interesse pelo aprofundamento teórico e pela aplicação prática”, a obra de Gasparin (2012) foi também duramente criticada, pelo fato de ter retirado da didática histórico-crítica, o que lhe é essencial, conforme teoria fundamentada no marxismo, que é a dialética. “Parece mesmo atrelar a síntese à prática inicial, a análise à teoria e a síntese à prática final, transparecendo a ideia de que tais relações são de fato estanques e paralelas, conforme seu entendimento e por ele mesmo apresentado” (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 122).

A estaticidade dos cinco momentos pensados por Gasparin, levou a didática a uma relação de formalidade da didática tradicional, fundamentada em momentos estanques e observados de forma separada dos demais momentos. Nos dizeres de Saviani (2015, p. 39), “(...) não se trata de uma

sequência lógica ou cronológica; é uma sequência dialética. Portanto, não se age primeiro, depois se reflete e se estuda, em seguida se reorganiza a ação, para, por fim, agir novamente”.

[...] em lugar de passos que se ordenam numa sequência cronológica, é mais apropriado falar aí de momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico. O peso e a duração de cada momento, obviamente irão variar de acordo com as situações específicas em que se desenvolve a prática pedagógica. (SAVIANI, 2018, p. 60)

Avançando-se nos estudos da didática histórico-crítica, ao invés dos cinco momentos, podemos falar dos cinco fundamentos que não podem ficar fora do entendimento dessa ação pedagógica no espaço escolar: a dimensão ontológica do ato de ensinar como atividade humana acima dos meros procedimentos de ensino; a transmissão dos conhecimentos de forma dialética observando o movimento e a mudança das categorias dos procedimentos pedagógicos entre a problematização, a instrumentalização e a catarse levando à construção da prática social; o professor como protagonista na instrumentalização e difusão dos conhecimentos historicamente adquiridos; ensino entendido de forma dialética como uma processualidade formativa e, finalmente, o ensino e a aprendizagem como percursos lógico-metodológicos, a partir da lógica dialética, no interior de um único e indiviso momento.

O ponto de partida da aprendizagem são os objetos e fenômenos singulares, sensorialmente perceptíveis por meio da relação direta e imediata entre sujeito do conhecimento (aluno) e as propriedades factuais empírico-fenômicas do objeto que se quer conhecer. Nesse nível inicial do processo de descoberta do conhecimento, o aprendiz encontra-se em uma relação de síncrese com esse objeto, caracterizada como um todo caótico carente de determinações, ou seja, com insuficiência de domínio e apreensão de elementos e dados de referência que permitam o trânsito do desconhecido ao conhecido (GALVÃO, LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 154).

Assim, em linhas gerais, trabalhando alguns conceitos pertinentes a teoria pedagógica denominada de pedagogia histórica crítica é possível, observar como ela se desenvolve no espaço escolar e pensar no marxismo histórico e dialético como sua fundamentação teórica.

II O marxismo histórico e dialético como fundamentação da pedagogia histórico crítica

Saviani busca no materialismo histórico e dialético a fundamentação epistêmica de sua teoria pedagógica. É materialista como “Marx estabelece como princípio fundamental de sua concepção teórica e determinação material da vida social” (MARTINS, 2008, p. 39). É dialético, conforme assim entende o marxismo originário, desde sua origem em Marx, partindo “de uma concepção ontológica, epistemológica e axiológica onde o ser e o pensar são constituídos por uma movimentação constante,

como devir. Dessa forma entende-se o conhecimento como processo ininterrupto e sempre aproximativo da verdade” (SILVA, 2020, p. 35).

[...] a realidade é movimento, aquilo que hoje é algo ou alguém não foi sempre, mas veio a ser, num processo dialético de transformação movido por contradições. Para ser mais exato, aquilo que é algo ou alguém na verdade está em processo devir, de transformar-se em algo ou alguém que ainda não é, mas pode vir a ser. (DUARTE, 2016, p. 1)

Uma teoria pedagógica alicerçada neste referencial acredita no processo pedagógico como um movimento constante de transformação, onde sujeito e objeto não são diferentes e onde há uma totalidade que só pode ser percebida nas suas partes.

Enfim, o histórico é justamente a explanação do materialismo dialético: “o historicismo do marxismo originário é, na verdade, o materialismo dialético aplicado à análise e à compreensão da história. “ (MARTINS, 2008, p. 97)

a ideia de que a história seria exatamente essa matéria que ocuparia o lugar central no novo princípio educativo da escola do nosso tempo: uma escola unitária porque guiada pelo mesmo princípio, o da radical historicidade do homem e organizada em torno do mesmo conteúdo, a própria história dos homens, identificado como o caminho comum para formar indivíduos plenamente desenvolvidos. (SAVIANI, DUARTE, 2012, p. 83)

Marx e Engels não se preocuparam em fazer um tratado sobre a educação a partir de suas ideias. Para tanto, um outro marxista, dedicou-se maior tempo a esse objetivo. Antonio Gramsci, marxista italiano, pensou a educação a partir desta concepção de mundo, trazendo grandes contribuições para o debate educacional. Ele afirmou a importância de valorizar os conhecimentos historicamente adquiridos, o que é central à pedagogia histórico-crítica. Segundo o filósofo, “difundir criticamente verdades já descobertas, socializá-las por assim dizer, e, portanto, transformá-las em base de ações vitais, em elementos de coordenação e de ordem intelectual e moral” (GRAMSCI, 1966, p. 13-14). Para Saviani (2018, p. 13) “o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas”.

Gramsci trouxe o conceito de catarse, um dos momentos da didática histórico-crítica (obviamente entendido dentro de um processo dialético), e na educação, partindo do marxismo originário, traz a noção de processo constante, material e histórico de busca de mudança das condições do trabalho alienado para uma nova relação onde se busca a ascensão da classe trabalhadora. Este acontece através da educação.

[...] elevação das consciências dos indivíduos das classes subalternas, de forma a que pudessem superar a condição de indivíduos submissos e indiferentes para projetarem-se na luta econômica e política como classe e, assim, adquirindo cada vez mais consciência de si e do mundo ao seu redor – leia-se: consciência de classe – o que lhes possibilitaria romper com

a passividade política e empreender novas ações tendo em vista a transformação radical das relações sociais capitalistas. (MARTINS, 2011, p. 544)

Portanto, percebe-se claramente que os referenciais do marxismo histórico dialético estão contidos na pedagogia histórico crítica e ambos dialogam sobre aspectos fundamentais da teoria e da prática.

A tarefa da construção de uma pedagogia inspirada no marxismo implica a apreensão da concepção de fundo (de ordem ontológica, epistemológica e metodológica) que caracteriza o materialismo histórico. Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos que movimentarão um novo éthos educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem. (SAVIANI, DUARTE, 2015, p. 81)

Para analisar a relação entre a fundamentação epistêmica com a teoria pedagógica, pensou-se em apresentar, em linhas gerais, se o diálogo entre ambas acontece na prática pedagógica no interior da escola. Dessa forma se dá o que chamar-se-á de considerações finais deste artigo. Possibilitando ao leitor refletir sobre a teoria pedagógica denominada pedagogia histórico crítica e o referencial fundamentado no marxismo histórico e dialético para analisar se na prática, no cotidiano escolar, é possível unir essa teoria e prática.

Considerações finais

A pedagogia histórico-crítica, por ser uma teoria pedagógica, tem uma didática que a torna ação e prática concreta no espaço escolar.

A didática histórico-crítica se assenta em um processo de transmissão e assimilação do saber escolar que determina a formação e o desenvolvimento de formas superiores e elevadas de conhecimento, que por sua vez dependem do conteúdo a ser ensinado, o qual reproduza esse mesmo conhecimento objetivo da realidade social em cada aluno singular. (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 144)

A partir desta didática histórico-crítica cabe o questionamento: até que ponto a pedagogia histórico crítica, fundamentada no marxismo histórico e dialético, tem espaço para se desenvolver numa Rede de Ensino?

A dissertação concluída em 2020, intitulada “Didática histórico-crítica; relatos de uma experiência em sala de aula e das possibilidades de sua implementação”, realizada por mim, teve como objetivo responder essa questão, a partir de uma pesquisa de campo nas salas de aula onde o autor lecionava o componente curricular de filosofia, na Rede Estadual de Ensino de São Paulo.

Pelas dificuldades na pesquisa, impostas pela pandemia do coronavírus que atingiu o segundo ano do período do mestrado, optou-se por complementar a pesquisa apresentando outros estudos já desenvolvidos. Assim, foi apresentada a experiência que aconteceu no Estado do Paraná, após a ditadura militar, com os governos estaduais que vieram após esse difícil período da história nacional, e que, de uma forma bem concreta, optaram pela pedagógica histórico crítica na Rede Estadual e o período de dois anos, onde a Rede Municipal de Limeira optou também por essa teoria. Por outro lado foi apresentado a Rede Estadual de Ensino de São Paulo, onde aconteceu a pesquisa em sala de aula, onde a pedagogia histórico-crítica não encontra espaço dentro de uma proposta tecnicista de educação.

O que se pode concluir é que a pedagogia histórico-crítica não tem terreno para se desenvolver em Rede quando não se há um interesse concreto pela transformação social e pelos princípios teóricos do marxismo histórico e dialético. Quando muito aceita-se trabalhar os conteúdos historicamente adquiridos mas fora deste referencial. A partir daí, mais do que trabalhar em Rede de Ensino é preciso acreditar e apoiar trabalhos de professores concretos que, dentro de uma realidade concreta, busca desenvolver uma didática histórico-crítica e tornar efetiva a teoria pedagógica desenvolvida por Saviani e seus colaboradores em seu trabalho pedagógico, em sala de aula, com estudantes concretos.

É um trabalho de base, a partir de uma formação constante do educador dentro deste referencial teórico, de uma liberdade de atuação em sala de aula, a partir deste mesmo referencial e da sua formação concreta, a partir de sua área de atuação junto aos estudantes.

Não será possível, num primeiro momento, querer que toda uma rede trabalhe esse referencial teórico mas é possível começar pela base e construir bons resultados.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Francisco do. **Pedagogia das competências e ensino de filosofia: um estudo da proposta curricular do estado de São Paulo a partir da pedagogia histórico-crítica**. Coleção Formação de Professores. Campinas: Autores Associados, 2016.

BACZINSKI, A.V.M. **A implantação oficial da pedagogia-histórico-crítica na rede pública do estado do Paraná (1983-1994): legitimação, resistências e contradições**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011. Coleção Memória da Educação.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas: Autores Associados, 2016.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.

GASPARIN, J.L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5ed. Rev. Campinas: Autores Associados, 2012.

GRAMSCI, A. **A concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Marcos Francisco. **Marx, Gramsci e o conhecimento: ruptura ou continuidade?** Campinas: autores associados; Americana: Unisal, 2008.

MARX, K. **Carta a J. Weydemeyer 5 de marzo de 1852**. In: MARX, K.; ENGELS, F. Cartas sobre el capital. Barcelona: Laia, 1974.

NAVES, Márcio Bilharinho. **Marx: ciência e revolução**. São Paulo: Moderna/Campinas: Editora da Unicamp (Coleção Logos), 2000.

SAVIANI, Dermeval. Conferência de encerramento. In: **Congresso “Infância e Pedagogia histórico-crítica”**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2012. Gravação sonora.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**, 11ª ed. Coleção Educação Contemporânea. Campinas: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica e a luta de classes na educação escolar**. In. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez 2013b. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9697/7085> acesso em: 28.fev.2023.

SAVIANI, Dermeval. **O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural**. *Germinal: marxismo e educação em debate*. Salvador, v. 7. n. 1, p. 26-43, jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463/9500> acesso em: 28.fev.2018.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 43ª ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (orgs.) **Pedagogia histórico-crítica e a luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2015.

SILVA, Luís Carlos da. **Didática histórico-crítica: relatos de uma experiência em sala de aula e das possibilidades de sua implementação**, 2020. Dissertação (Mestrado) UFSCAR_Sorocaba.

Os corpos dóceis e a educação bancária como negação da vocação ontológica: diálogos entre Michel Foucault e Paulo Freire

Vanderlei da Silva Mendes¹

RESUMO

Este artigo tem como objeto de pesquisa os corpos dóceis e a educação bancária, e para isso desenvolveu-se um estudo conceitual e interpretativo acerca do pensamento de dois grandes teóricos: Michel Foucault e Paulo Freire. Assim sendo, valeu-se da metodologia de um estudo bibliográfico, feita a partir de pesquisas em textos clássicos destes autores. Nesse processo de reflexão o objetivo foi relacionar as perspectivas teóricas dos autores com o intuito de pensá-los no campo da educação escolar. Sob a perspectiva teórica de Foucault, são abordadas questões como a fabricação dos corpos e os mecanismos para seu disciplinamento, e as relações de poder presentes na escola. Sob a perspectiva de Freire, questões como a educação bancária e a educação libertadora. Problematicam-se a docilização dos corpos e as práticas educacionais da instituição escolar, seguindo o pensamento dos dois autores. Em Foucault, são apresentados os processos de sujeição e docilização dos corpos presentes na escola. Em Freire, as atitudes de resistência e luta contra o poder dominante, como proposta de libertação dos processos de interdição e sujeição dos corpos que se efetivam por meio de pedagogias repressivas. Enfim, percebe-se que os autores, embora de matrizes teóricas diferentes, podem contribuir para uma reflexão sobre os corpos e constituírem uma base comum para uma educação transformadora do sujeito.

Palavras-chave: Corpo. Disciplina. Educação. Poder. Freire e Foucault.

INTRODUÇÃO

O filósofo francês Michel Foucault aborda o tema dos corpos e a sua consequente docilidade desde os séculos passados até os dias atuais. Paulo Freire, pensador e educador brasileiro, sempre com suas ideias que não caem em desuso para os educadores contemporâneos, vê abordado neste artigo o “corpo” do indivíduo como algo que também é marcado e oprimido na medida em que é massificado.

Michel Foucault é o pensador que possibilita a compreensão das construções sociais e dos sujeitos a partir dos seus estudos arqueológicos, genealógicos e do cuidado de si. Ele oferece as ferramentas para uma leitura do fenômeno educação e da sociedade de um modo geral, problematizando as formas de dominação e de resistências das relações de poder. Freire é um pensador que se ocupa com a práxis transformadora dos processos de dominação e sujeição. Ao mesmo tempo em que faz a denúncia dos processos opressores, ele anuncia a possibilidade de luta

¹ Licenciado em Filosofia PUCPR; Especialista em Cultura e Meios de Comunicação PUCSP; Doutorando em Educação PPGE/UNESC – Bolsista PROSUC/CAPES E-mail: mendes.vanderlei@yahoo.com.br.

dos oprimidos, reconhecendo que, na relação formativa, somos condicionados pelas estruturas, mas não somos determinados por elas.

Foucault foi filósofo e titular da cadeira História dos sistemas de pensamento no Collège de France entre os anos de 1971 e 1984, ano de sua morte. Seus estudos não se restringiram à filosofia, mas abordaram temas de história e psicologia. É considerado um dos principais pensadores do século XX, embora ainda continue um pensador atual e inclassificável, tanto pela variedade de temas que tratou, como pelo constante redirecionamento de sua pesquisa.

Faz-se aqui necessária a justificativa da escolha de relacionar Foucault e a educação, e conseqüentemente dialogando com Paulo Freire. Na educação o pensamento de Michel Foucault vem cada vez mais sendo tematizado como objeto de análises e/ou como referencial teórico para as mais variadas pesquisas. Mesmo sendo necessário, segundo Gallo (2011, DVD), para aplicar Foucault a problemas educacionais, é preciso ter em mente que se está fazendo “um deslocamento conceitual” de seu pensamento, ou seja, é preciso tomar o instrumental que Foucault aplica em outro campo e deslocá-lo para a área da educação. No Brasil, podemos citar tal emergência das pesquisas através dos trabalhos de pesquisas realizados por Alfredo Veiga-Neto e Tomaz Tadeu da Silva; na filosofia, por Salma T. Muchail, Roberto Machado, Inês Lacerda Araújo, dentre outros.

Não é fácil sintetizar e analisar o pensamento de um autor de textos densos e complexos, como Michel Foucault, nos quais ideias, categorias e métodos se elaboram, apresentam, transformam, aprofundam e enriquecem ao longo do tempo e da obra. É difícil estimar a contribuição que a perspectiva foucaultiana trouxe para o entendimento das relações entre a escola e a sociedade. Parece-me mais difícil ainda pensar a vasta obra de Michel Foucault tendo em vista sua aplicação a um campo amplo, mutável e multifacetado como a educação. A dificuldade de condensar ideias agrega-se a de refletir como elas podem ser úteis na problematização de práticas e teorias educacionais.

De acordo com Veiga-Neto (2004), muitas tentativas de sistematizar e periodicizar a obra e o pensamento de Michel Foucault já foram feitas; mas todas elas têm suas próprias inconsistências. E como acontece com qualquer classificação ou periodicização, o que se ganha em termos didáticos perde-se em rigor. A maior parte dos especialistas costuma falar em três fases ou etapas, conhecidas pelas denominações de arqueologia, genealogia e ética. Trata-se de uma sistematização que combina os critérios metodológico e cronológico.²

² Na primeira fase, arqueológica corresponde às obras que vão de *História da loucura* (1961) até *A arqueologia do saber* (1969), passando por *O nascimento da clínica* (1977) e *As palavras e as coisas* (1966). A segunda fase, genealógica, começa com *A ordem do discurso* (1971) e vai até o primeiro volume de *História da sexualidade – a vontade de saber* (1976), passando por *Vigiar e punir* (1975). A terceira fase, ética, pertencem os volumes 2 e 3 de *História da sexualidade – o uso dos prazeres e O cuidado de si*, publicados pouco mais de um mês antes de sua morte, em 1984. Alguns autores centram-se mais no critério cronológico, falando apenas em fases I, II e III. Seja como for, é muito comum que se fale em três Foucault (VEIGA-NETO, 2004).

Já Paulo Freire (Brasil, 1921-1997) tem sido uma referência central no campo da educação, não somente no Brasil, mas em todo mundo. Propositor da chamada educação libertadora, foi uma presença marcante nas experiências educativas do Brasil anterior à ditadura militar (1964-1985). Dedicou seus estudos a refletir sobre os processos educativos e compreendia que todos são condicionados pelas estruturas econômicas, mas não totalmente determinados. Assim, para ele, a história é possibilidade, rejeitando a inexorabilidade do amanhã e, por isso, lutar se torna muito mais do que um ato político, é uma categoria existencial e histórica. Em sua teoria, a economia, a tecnologia e a ciência exercem um “poder” na vida do ser humano, implicando muitas vezes na renúncia da capacidade de pensar, de comparar, de escolher, de decidir, de projetar, de sonhar, sendo a política uma forma natural dos seres estarem no mundo e com o mundo. Assim, defendia a necessidade de conscientizar os sujeitos sobre sua presença no mundo e a possibilidade de mudá-lo.

1. ELEMENTOS PARA PENSAR O CORPO EM MICHEL FOUCAULT

Os escritos de Michel Foucault apresentam uma unidade determinada pelo fato de serem pesquisas acerca dos saberes sobre o homem, bem como sua constituição e possibilidades. Quanto aos procedimentos, conceitos e objetivos, esses escritos formam uma trajetória marcada por modificação, que são reconhecidas em três eixos: arqueológico³, genealógico⁴ e ético, ou, como afirma Veiga-Neto (2004) em suas pesquisas, em vez de falar em fases ou eixos, prefere domínios foucaultianos, os domínios do ser-saber, do ser-poder e do ser-consigo, sendo no primeiro e no segundo domínios que Foucault desenvolveu e aplicou, respectivamente, a arqueologia e a genealogia.

Vigiar e punir é considerado o marco inaugural da sua fase genealógica. O que passa a interessar a Foucault, então, é o poder enquanto elemento capaz de explicar como se produzem os saberes e como nos constituímos na articulação entre ambos. Assim, se ele estuda o poder não é para criar uma teoria do poder, mas sim para desconstruir o operador didático poder-saber que compõe a “ontologia histórica de nós mesmos nas relações de poder que nos constituem como sujeitos atuando

³ O uso da palavra arqueologia indica que se trata de um procedimento de escavar verticalmente as camadas descontínuas de discursos já pronunciados, muitas vezes de discursos do passado, a fim de trazer à luz fragmentos de ideias, conceitos, discursos talvez já esquecidos. A análise arqueológica busca também as articulações entre as práticas discursivas e toda a outra ordem de coisas que se pode chamar de práticas não-discursivas, tais como as condições econômicas, sociais, políticas, culturais, etc. (VEIGA-NETO, 2004).

⁴ Foucault explicou algumas vezes, no início da década de 70, como havia se deslocado da arqueologia para a genealogia, ainda entendendo que as análises genealógicas serviam de apoio e complemento às análises arqueológicas. Num diálogo com Paul Rabinow, assim se expressou Foucault: “A arqueologia define e caracteriza um nível de análise no domínio dos fatos; a genealogia explica ou analisa no nível da arqueologia”. Pode-se entender a genealogia como um conjunto de procedimentos úteis não só para conhecer o passado, como também, e muitas vezes principalmente, para nos rebelarmos contra o presente (Idem).

sobre os demais” (MOREY, apud, VEIGA-NETO, 2004, p. 66). Ainda sobre a obra *Vigiar e punir*, esta merece destaque, pois o autor analisa os mecanismos de punição e vigilância, sendo a principal referência para a análise da dinâmica disciplinar na escola. É em tal obra e nos cursos que ministrou no *Collège de France*, nos anos de 1970, que Foucault mostrou como surgiram, a partir do século XVIII, novas técnicas de poder que, centradas no corpo dos indivíduos, implicaram resultados profundos e duradouros até mesmo no âmbito macropolítico. Tais técnicas tomam o corpo de cada um na sua existência espacial e temporal, de modo a ordená-lo em termos de divisão, distribuição, alinhamento, séries (no espaço) e movimento e sequenciação (no tempo), tudo isso submetido a uma vigilância constante. Foucault está falando aí de práticas disciplinares e de vigilância como uma ação que institui e mantém tais práticas; ele está falando de disciplinamento e panoptismo.

Ao longo de suas obras, Foucault dá atenção especial ao corpo. Ao tratar do suplício dos corpos dos condenados, comenta que, no final do século XVIII e início do XIX, as festas de punições foram desaparecendo, após dezenas de anos deixou de existir o corpo como objetivo principal da repressão penal. Não se viu mais “o corpo supliciado, esquartejado, amputado, marcado simbolicamente no rosto ou no ombro, exposto vivo ou morto, dado como espetáculo” (ARAÚJO, 2001). De acordo com ele, a punição vai deixando de ser um espetáculo e vai assumindo uma forma negativa, já que o homem precisa temer o crime não em função daquelas cenas públicas, mas pelo fato de ser punido. O desaparecimento dos suplícios é, pois, o espetáculo que se elimina; mas é também o domínio sobre o corpo que se extingue (ARAÚJO, 2001). Após o século XVIII, de acordo com Foucault, o objetivo das práticas punitivas não estava mais no corpo, mas em tocá-lo o mínimo possível.

Foi no século XVIII que o corpo começou a ser estudado num contexto médico-científico para levantar os dados das patologias físicas e psíquicas, tendo como objetivo a normalização de condutas, mostrando quem eram os anormais e desviantes, sendo que o objetivo de investigar o corpo é para melhor controlá-lo. Segundo Mendes, o corpo, para Foucault, é algo com uma existência material, uma massa, uma superfície ao longo da história. Porém, longe de ser uma matéria inerte, o corpo de que ele fala é uma superfície moldável e transformável por técnicas disciplinares e de biopoder, sofrendo a ação de relações de poder específicas e historicamente elaboradas. “Um arcabouço para os processos de subjetivação, a trajetória para se chegar no ‘ser’ e também para ser prisioneiro deste” (MENDES, 2006, p.168). Juntamente com as questões referentes ao sujeito, pode-se dizer que Foucault acabou por levantar também uma história política do corpo, na medida em que nele se complementam mutuamente o risco e o controle, numa tentativa perene de que o sujeito se sinta governante e seja também governado.

Enfim, podemos dizer que é a partir do século XIX que o corpo não é mais entendido como um suplício, mas como um corpo que precisa obter aptidões, pronto para executar o trabalho. O corpo é codificado para que se torne útil e produtivo. Foucault ressalta que na modernidade o corpo passou a ser submetido às técnicas disciplinares⁵ que possibilitaram ao indivíduo ser um objeto de saber, enquanto o poder permite o adestramento dos corpos.

Araújo (2001) observa que o corpo passou a ser submetido às técnicas disciplinares que possibilitaram ao indivíduo ser um objeto de saber, enquanto o poder que permite o adestramento de corpos não está sob responsabilidade jurídica do Estado. Como diz a autora, é algo que está espalhado e não concentrado no Estado ou numa parte mais elevada da sociedade: o poder encontra-se difuso em múltiplas direções.

O sistema disciplinar e a arte de produzir corpos dóceis nas escolas, por exemplo, emerge num momento histórico em que a classificação, imposição da ordem e distribuição de cada aluno na sala de aula refletem as aspirações da instituição no tangente à autoregulação do indivíduo.

O enfoque genealógico de *Vigiar e Punir* permite que Foucault ensaie uma crítica política da sociedade moderna⁶, aquela que se inicia aproximadamente na segunda metade do século XVIII e vem até nossos dias. Analisa o que chamou de sociedade disciplinar, que fabricou indivíduos dóceis e úteis. Foucault mostra que não estava interessado numa história das prisões, isto é, falar das suas origens, causas, características e evolução. O que se vê é:

[...] um filósofo preocupado com o problema da individualização, da normalização, da disciplinarização e da formação simultânea de saberes e poderes controladores, cujo resultado é o homem cognoscível pela medicina, pela psicologia, pela pedagogia. Técnicas punitivas, mecanismos e dispositivos reguladores e controladores nas escolas, prisões, fábricas, quartéis e hospitais produziram a sociedade disciplinar (ARAÚJO, 2001, p.70).

Para ele somos a sociedade que inventou aparelhos que regulam os corpos para melhor controlar as almas. Não através de poderes maciços, usurpadores, dominadores, mas de micro poderes que vão do simples castigo até a prisão. Esses micropoderes, longe de abolirem os macropoderes, os sustentam e multiplicam seus efeitos.

Foucault (2010) afirma que foi no século XVIII que surgiu um novo poder, diferente daquele existente nas relações de soberania que era baseado na terra e seus produtos. O novo poder apoia-se nos corpos e seus atos, para tirar-lhes tempo e trabalho, mais do que bens e riqueza. Portanto, segundo

⁵ O termo dispositivo surge em Foucault na década de 1970 e designa inicialmente operadores materiais do poder, isto é, técnicas, estratégias e formas de assujeitar desenvolvidas pelo poder (REVEL, 2011).

⁶ Foucault chama de Antigo Regime ou Época Clássica o período histórico que vai do fim do Renascimento até a época da Revolução Francesa (1789), e de Novo Regime, e às vezes de Modernidade, o que lhe sucede. Mas é preciso entender que, para Foucault, Modernidade designa menos um período da História e mais uma atitude (VEIGA-NETO, 2004).

o autor, este poder que não corresponde mais à soberania, surge claramente na sociedade burguesa, sendo um instrumento importante para a formação do capitalismo industrial.

Os corpos dóceis recebiam com naturalidade a disciplina, que se constituía de métodos que permitiam o controle minucioso das ações corpóreas, através da delimitação de espaço, controle e tempo e de movimento.

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos dóceis. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminuem essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar, e inverte por um lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada (FOUCAULT, 2001, p. 119).

O que Foucault escreveu para o século XVIII pode ser atualizado hoje. Na época clássica, o corpo é descoberto como objeto de poder, aponta Foucault (2001, p.117), pelo fato de ser manipulado, modelado e treinado para ser obediente. Isto é, para um corpo entrar nos esquemas de docilidade, precisa apresentar movimentos mecânicos e repetitivos, que tendem para um fim específico, sendo possível consegui-lo por meio de processos disciplinares. O que seria, então, um corpo dócil?

É dócil um corpo que poder ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado. [...] Nesses esquemas de docilidade, em que o século XVIII teve tanto interesse, o que há de tão novo? Não é primeira vez, certamente, que o corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes; em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõe limitações, proibições ou obrigações (FOUCAULT, 2001, p. 118).

Podemos afirmar que há todo um poder que investe sobre o corpo para produzir a “alma” moderna na qual o saber e o poder se articulam resultando num sujeito objetivado por práticas normalizadoras, corretivas, punitivas; em suma, uma alma conhecida através de investimentos de saber/poder (vigilância e punição) sobre o corpo.

As disciplinas, segundo Foucault (2001), não nascem, na verdade no século XVIII – podemos observá-las há muito tempo nos conventos, nas forças armadas, nas oficinas, porém, é nos séculos XVII e XVIII que se afirmam enquanto caminho para a dominação. Desta forma, podem ser definidas como:

[...] métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas”. Muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação (FOUCAULT, 2001, p. 118).

Para Foucault (2001, p.119), “o momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano”, que não possui apenas a finalidade de aumentar as habilidades, mas surge para tornar cada vez mais homens e mulheres úteis e obedientes. Forma-se uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe.

Araújo (2001) comenta que o corpo disciplinar, ao qual Foucault nos remete, é mais produtivo, já que ele é fabricado para ser eficaz, por meio de exercícios fixos e crescentes. Para isso, segundo a autora (p. 76), o tempo se torna “[...] fator de progressão, contínuo e acumulativo”. Nos processos disciplinares, o tempo é fundamental, tornando-se uma das formas de controle, sendo possibilitado por meio de estabelecimento de horários para atividades, evitando-se assim a ociosidade. O princípio da não-ociosidade, para o autor, é baseado na tese de que “[...] é proibido perder tempo que é contado por Deus e pago pelos homens [...], importa extrair do tempo sempre mais instantes disponíveis e de cada instante sempre mais forças úteis” (FOUCAULT, 2001, p. 131).

Contudo, sabemos que a disciplina já existia nos quartéis, conventos e universidades antes do século XVIII, a diferença após esta data é que o corpo passa a ser adestrado de forma individual, mas ligado aos outros para ser mais eficaz (ARAÚJO, 2001). Desse modo, continua a autora, qualquer comportamento desatencioso ou que não acate as ordens será percebido imediatamente de forma clara.

Neste processo de adestramento dos corpos, é fundamental ter claro quais são os recursos necessários para que ocorra seu funcionamento e traga sempre resultados aos interessados. Logo, o poder disciplinar tem como objetivo “adestrar” as “multidões confusas e inúteis de corpos”, e a partir daí, fabricar indivíduos meros objetos e, ao mesmo tempo, instrumentos do seu próprio exercício (FOUCAULT, 2001, p. 143). Para o autor (2001), são três os instrumentos responsáveis pelo sucesso do poder disciplinar: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame.

O objetivo da disciplina, como instrumento do poder disciplinar, é justamente docilizar o indivíduo, fabricando-o, do ponto de vista social, econômico e político e, assim, produzir mais, para gerar mais lucros, de forma que homens e mulheres não se revoltam com o Estado:

A disciplina é uma técnica de poder que implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos. Não basta olhá-los às vezes ou ver se o que fizeram é conforme a regra. É preciso vigiá-los durante todo o tempo da atividade de submetê-los a uma perpétua pirâmide de olhares. É assim que no exército aparecem sistemas de graus que vão desde, sem interrupção, do general chefe até o ínfimo soldado, como também os sistemas de inspeção, revistas, paradas, desfiles, etc., que permitem que cada indivíduo seja observado permanentemente (FOUCAULT, 2010, p.106).

Foucault (2010) deixa claro que outra característica exigida pela disciplina é o constante ato de registrar o que o indivíduo faz e como ele se comporta. Isso inclui todos os detalhes possíveis, para que nenhum saber passe despercebido.

Michel Foucault (2010) garante que o corpo, ao longo do tempo, foi dominado, na medida em que o poder investiu nele, propiciando sua domesticação por meio da ginástica, dos exercícios, da nudez, da valorização de um corpo bonito. Um desejo do próprio corpo que é alcançado por um trabalho obstinado, repetido e incessante, tudo isso o poder fez com o corpo de crianças, de soldados, de trabalhadores, de alunos.

Como diz o autor: “o poder penetrou no corpo, encontra-se exposto no próprio corpo” (p.146). Por isso, Araújo (2001, p. 72) defende que o poder investe no corpo, vigiando-o e o punindo com o propósito de produzir uma alma onde o poder e o saber se juntam e acabam sujeitando o indivíduo, fazendo uso das práticas que normalizam, corrigem e punem.

O poder não para de nos interrogar, de indagar, registrar e institucionalizar a busca da verdade, profissionaliza-a e a recompensa. No fundo, temos que produzir a verdade como temos que produzir riquezas, ou melhor, temos que produzir a verdade para poder produzir riquezas. Por outro lado, estamos submetidos à verdade também no sentido em que ela é lei e produz o discurso verdadeiro que recebe, transmite e reproduz, ao menos em parte, efeitos de poder. Afinal, somos julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos do poder (FOUCAULT, 2010, p.180).

Daí a importância de compreender aquilo que está escondido nas relações de poder, (FOUCAULT, 2010), podemos nos perguntar, o que está por trás da relação professor – aluno dentro do espaço escolar? Pois se o professor registra o comportamento do aluno, ele está produzindo um saber sobre ele, que chegará, como comentou Machado (2010), a uma outra hierarquia de poder. E, a partir da produção deste saber, o aluno poderá ser docilizado, docilização esta que se torna possível pelo poder disciplinar, que proíbe comportamentos e expressões consideradas “anormais”.

Assim, a instituição escolar domina e/ou educa os “deseducados”. Ao tratar de dominação, Foucault (2010) observa que esta não acontece na forma do domínio de um indivíduo sobre os outros, ou de um grupo sobre outros, mas de formas múltiplas em toda a sociedade. Nesse sentido, o autor (2010, p.238) questiona: “como funciona o poder? É suficiente que ele proíba violentamente para funcionar realmente?”. E em seguida: “será que ele sempre se precipita de cima para baixo, do centro para a periferia?”.

Diante do que acabamos de ver, surge necessariamente uma pergunta: como nossa sociedade pode transformar-se numa sociedade disciplinar, com tantos detalhes e instrumentos que a permitem controlar o corpo de cada homem, mulher e criança minuciosamente? Para respondermos essa

pergunta, Araújo (2001) tem elementos que permitem uma resposta, quando escreve que isso foi possível devido ao domínio e exercício voltado para o corpo das pessoas, conseguindo tirar deles a verdade, sob formato de relatos, questionários, avaliação de aptidão. Enfim, fazendo uso das avaliações e medições comportamentais, sempre com a finalidade de tornar este mesmo corpo dócil e, claro, produtivo. Lembrando, segundo a autora, que em outros modos de produção, como a escravidão e o feudalismo, havia repressão sobre o corpo, porém, é nesta sociedade disciplinar que a força sobre o corpo funcionou de forma eficaz, repartindo o espaço e dividindo o tempo.

2. EDUCAÇÃO BANCÁRIA

Paulo Freire, em sua *Pedagogia do Oprimido*, demonstra que a educação pode ser um dispositivo de opressão. O autor relata sobre o método tradicional de ensino e de aprendizagem no qual o educador é que tem a propriedade do conhecimento e o educando é aquele que recebe o saber pronto e acabado. Percebe-se ainda hoje que no processo de ensino aprendizagem, a escola parece não permitir que os corpos se libertem, se humanizem e vivenciem sua condição de *ser mais*. Mas o que significa isso? Significa dizer que o movimento de busca do ser humano só se justifica quando se dirige a sua humanização. “Esta é sua vocação histórica, contraditada pela desumanização que, não sendo vocação, é viabilidade, constatável na história.” (FREIRE, 1983, p. 86).

A própria estrutura física da instituição, as cercas, os muros, os alarmes, as posições dos alunos dentro das salas de aula, cada um em sua carteira enfileirada, a constituição de filas para manter a ordem, o *panóptico* (FOUCAULT, 2009), já aguardam os educandos para moldá-los, discipliná-los e dizer a eles como seus corpos devem se comportar. O “professor-juiz”, citado pelo autor (2009), é um vigilante constante desses corpos, sendo que qualquer desvio poderá levar à punição, seja com suspensões, expulsões ou notas abaixo da média estabelecida.

Mas, se para a educação bancária, a consciência é em sua relação com o mundo, esta peça passivamente escancarada a ele, a espera de que entre nela, coerentemente concluirá que ao educador não cabe nenhum outro papel que não o de disciplinar a entrada do mundo dos educandos. Seu trabalho será também, o de imitar o mundo. O de ordenar o que já se faz espontaneamente. O de ‘encher’ os educandos de conteúdos. É o de fazer depósitos de comunicados que ele considera como verdadeiro saber. (FREIRE, 1983, p. 72).

Importante frisar que esse processo vem desde o século XVIII e arrasta-se até os dias atuais. Em decorrência dessa educação que “dociliza” os corpos dos que se encontram no espaço da instituição escolar, o bom aluno nesse caso, alerta Freire (2002), é aquele que reproduz, que não pensa de forma crítica, que apenas se adapta e se acomoda aos padrões estabelecidos. Bom aluno é aquele que se ajusta aos padrões de uma educação bancária. Por outro lado, podemos pensar então, que o

aluno indisciplinado é aquele indócil, inquieto, que pergunta, que duvida e que é sujeito, recusando a aceitar os modelos existentes, é aquele que pensa sobre a realidade; melhor ainda, é o aluno crítico, aquele que “incomoda” porque questiona. Contudo, o professor, ao assumir uma função de profissional divino na sacralidade da instituição escolar, como o detentor do saber a ser transmitido aos alunos, torna-se um ser intocável, possuidor de uma autoridade incontestável que irá se refletir no corpo do educando. Como por exemplo, “o aluno não pode, num gesto afetivo, sequer pôr-lhe a mão no ombro. Esta intimidade de mortais ameaçaria a distância necessária entre ele e os educandos...” (FREIRE, 2002, p.120).

A escola tradicional assegurava que o ensino eficiente se dava por meio de esforços, castigo e até agressões físicas. Por isso, foi preciso recorrer à disciplina para tornar o corpo do aluno dócil. A disciplina forma corpos dóceis pela ‘maquinaria disciplinar’, em que os castigos físicos não precisem ser muito utilizados. Estudar e aprender transformou-se, então, num hábito doloroso, físico e psicológico, pois deixaram de ser naturais.

E a escola contemporânea, qual sua relação com o poder e o saber? De que maneira é utilizado o poder disciplinar nos ambientes escolares? Podemos, nesse caso, mencionar a reflexão de Foucault (2009, 2010) acerca das questões de poder e saber. Aqui, o professor com seu poder e sua autoridade acaba, concomitantemente, produzindo e registrando novos saberes. E o contrário também ocorre: seus saberes resultam em novos poderes, sendo que a instituição escolar permite todo esse processo de produção e legitimação da verdade. O poder disciplinar, sobre o qual Foucault escreve, implica no ato de registrar o que cada indivíduo faz e como se comporta. Produz-se, assim, numa relação dialética, saber e poder e, com isso, o corpo do educando é docilizado pela escola que se justifica com base nas ciências pedagógicas que, supostamente produziriam o saber, o poder e a verdade.

A prática pedagógica dos educadores é permeada pelo autoritarismo, dizendo-se aos educandos o que devem fazer, o que não devem falar e o que responder, portanto, os mesmos vivenciam uma pedagogia da resposta. Não é permitido realizar críticas, assim como não se deve questionar e nem duvidar do professor, aquele que detém o conhecimento e que irá depositá-lo na mente “vazia” dos alunos. Isso pelo fato da educação bancária não buscar a conscientização dos educandos. Não buscar sua emancipação, sua libertação da condição de oprimido. Nesse caso, a educação “(...) é puro treino, é pura transferência de conteúdo, é quase adestramento, é puro exercício de adaptação ao mundo” (FREIRE, 2000, p. 101).

Para Freire (2003), a nossa inexperiência democrática está vinculada diretamente a nossa herança histórica de uma educação de caráter verbal e desumanizante que é capaz de se sustentar na prática pedagógica até os dias de hoje. Principalmente nas sociedades latino-americanas, que apresentam um sistema educacional precário, tendo as escolas o objetivo de manter o status quo,

resultando em altas taxas de analfabetismo (FREIRE, 2001). Um professor autoritário e opressor, que impõe seu conhecimento, numa relação vertical e não dialógica, desconsidera o meio social e faz com que surjam marcas no corpo do aluno.

O corpo do indivíduo também é marcado e oprimido na medida em que é massificado, observa Freire (2003), pois ele não assume uma posição crítica perante a vida, sua consciência nada mais é que ingênua. Deste modo, homens e mulheres são passíveis de domesticação, o ser humano não possui mais endereço, torna-se “desenraizado” (FREIRE, 2003, p.39).

Todo o processo de negação e interdição do corpo na prática pedagógica só é possível de ser realizado em função do poder disciplinar, tal como foi tratado por Foucault, e a educação bancária, reprodutora do saber, faz uso da vigilância, da punição e do exame. Logo, percebe-se que todo esse processo de proibição do corpo acaba suprimindo a corporeidade e anulando as emoções. Na educação, quando opta-se por um ensino mecanicista e opressor, o educador assumirá a função de domesticador dos educandos, tornando submissos seus corpos e sua subjetividade.

Para Freire (2003) os seres se constituem na palavra, no trabalho, na ação e no refletir sobre a realidade, dessa forma transformam o mundo.

Os seres são vistos como seres em adaptação, tendo sua história ignorada. A mentalidade das pessoas pode até sofrer alguma mudança, mas não a situação em que se encontra a pessoa. A escola parece assumir esse papel de domesticação dos educandos, tornando dóceis, como afirma Foucault (2009), os corpos das crianças, padronizando-as durante o processo de ensino, para que assim, fora do ambiente escolar, em outras instituições e na sociedade, elas também continuem perpetuando esse modelo de consciência ingênua e massificada.

Na instituição escolar, de acordo com Freire (FREIRE/FAUNDEZ, 1985), embrutecemos a produção do conhecimento, tal como acontece com a força de trabalho do modo de produção capitalista. Pois na medida em que se torna rude e se disciplina a capacidade de criação do educando, mais “produtivo” e “útil” à sociedade ele é, por meio da tentativa do controle de seu corpo. Por isso, o autor (1985, p.53) diz que a nossa educação “(...) reproduz o autoritarismo do modo de produção capitalista”.

Freire (2003) alerta para o fato de que, inseridos no sistema capitalista, estamos submetidos à superspecialização das ciências e, também, do trabalho, que se caracteriza nas fábricas pela produção em série. Controlando de forma minuciosa os corpos no espaço, por meio do poder disciplinar, como resalta Foucault (2009), é possível aproveitar melhor o tempo do trabalhador, obtendo o máximo de produtividade. Porém, podemos dizer que o mesmo ocorre nas instituições escolares, diz o autor, quando se usam determinadas técnicas disciplinares para distribuir e localizar os alunos no espaço e, assim, facilitar seu controle.

3. EDUCAÇÃO LIBERTADORA

A libertação pela educação acontece quando esta desenvolve a tomada de consciência e a criticidade nos homens, possibilitando sua libertação e não sua opressão, sua domesticação ou adaptação, quando homens e mulheres reconhecem e refletem sobre o meio em que vivem e o quanto são influenciados pelos elementos negativos do sistema capitalista. A educação libertadora, essencialmente problematizadora e emancipatória, pretende localizar o ser humano no mundo, destacando o seu lugar na história. E a instituição escolar é atingida por esse sistema. Mas, diz Freire (2001), a educação em vários países do mundo busca ajustar o indivíduo à sociedade ao invés de libertá-lo. Foucault (2009), nesse sentido, tornou claro que a escola dociliza os corpos dos educandos para que eles sejam úteis à sociedade capitalista, por exemplo. Freire (2000) diz que o ensino hoje está ligado ao saber técnico. Para tanto, os educandos precisam ser bem “treinados”, sendo que a educação apenas “adapta” homens e mulheres ao mundo tal qual se apresenta, caminhando para a despolitização. Por isso, como diz o autor (2000, p.108), educadores não podem se tornar educadores pragmáticos.

Freire (1983) afirma que o anúncio de uma verdadeira libertação dos homens e a sua humanização não podem ser realizados por meio de depósitos, mas com a práxis, sua ação e reflexão sobre o mundo, visando a transformação do *status quo*. A educação libertadora, problematizadora do indivíduo em suas relações com o mundo, não pode ser a favor de “depósitos” de conteúdos nos corpos “vazios” dos educandos, nem de uma consciência mecanizada. Mas implica em aprender a ver os homens como *corpos conscientes*, diz Paulo Freire.

Assim, [...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimento” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. [...] O antagonismo entre as duas concepções, uma, a “bancária”, que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educando, a segunda realiza a superação. (FREIRE, 1983, p.84).

O educador problematizador não pode ver seus educandos como “recipientes dóceis de depósitos”, pois na educação libertadora eles são investigadores críticos que possuem um diálogo constante com o professor. São vistos como seres reflexivos, críticos e criadores. A educação libertadora é diferente de uma educação domesticadora, pois não aceita o homem solto e desligado do mundo, já que a realidade é feita por seus próprios homens. É que “se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição

em que ‘educação bancária’ pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação” (FREIRE, 1983, p.86).

Para Freire, a dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade, valor máximo da educação problematizadora. O diálogo torna-se, portanto, imprescindível em todo contexto, para que possa haver inteligibilidade, construção, crescimento. Dialogar qualifica a capacidade do ser humano de se dirigir ao outro, nas diferenças e nos parâmetros racionais das oposições. Diálogo implica pronunciar a palavra, e esta traz consigo as dimensões mutuamente implicadas de ação e reflexão. “Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (FREIRE, 1988, p. 77). A práxis é este movimento de ação-reflexão-ação, em situação de pronúncia do mundo, tendo, portanto, o mundo como mediação.

Porque a vocação ontológica do homem é “ser mais”, “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar” (FREIRE, 1983, p. 78. Grifos do autor). Assim, todos podem dizer a palavra, porque é condição da existência humana, e não privilégio de alguns. Com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer sua palavra assume conscientemente sua essencial condição humana. “Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais” (FREIRE, 1983, p. 78. Grifo do autor).

A educação libertadora é fundada na transformação e na mudança, não é passiva, se fazendo então revolucionária. Compreende, que o homem aparece como um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão e seu permanente movimento de busca do Ser Mais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta foucaultiana amplia o papel da educação para além do seu aprimoramento, vendo-a trabalhar propriamente na constituição do sujeito e operar incisivamente sobre as subjetividades e sobre os corpos, forjando modos de ser. As práticas e as políticas para a educação são arquitetadas, em sua origem, sobre alguma concepção filosófica de sujeito, sendo que na sociedade ocidental, esta herda elementos da racionalidade moderna, baseada na filosofia iluminista. O que se pensa sobre o sujeito, sobre seu corpo, é o ponto de partida que fundamenta a construção de um projeto educativo, sendo que suas feições finais são, em grande parte, determinados por este princípio.

Enfim, as leituras dos textos de Foucault nos animaram na tarefa de perceber os investimentos no corpo, os cuidados com o corpo e os espaços de resistência.

Resistências que abrem espaço para reflexões, para um repensar as ações na escola e da escola por parte dos sujeitos nela envolvidos, buscando uma nova ressignificação para ela e para a sociedade.

Pudemos perceber também que Paulo Freire se refere ao corpo negado como aquele que ao qual foi proibida a possibilidade de ser sujeito. Pode-se proibir o corpo de ser, negando-o como corpo consciente.

A concepção bancária de educação nega o diálogo, ela não objetiva buscar a conscientização. A prática pedagógica dos educadores é permeada pelo autoritarismo, sempre dizendo o que os educandos devem fazer. Não é permitido realizar críticas, assim como não se deve duvidar e questionar o professor.

O educador que pretende contribuir para o processo de libertação da opressão e de conscientização dos educandos não pode continuar participando de uma educação reprodutora, baseada na repetição. Ele precisa anunciar uma pedagogia libertadora do corpo, problematizadora e conscientizadora para a educação dos educandos. Esse processo de libertação do oprimido só é possível por meio da educação.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. RJ: Vozes, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. RJ: Edições Graal, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. RJ: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. FAUDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. RJ: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**. Cartas pedagógicas e outros escritos. SP: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. SP: Centauro, 2001.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. SP: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. SP: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2003.

GALLO, Sílvio; ASPIS, Renata Lima. Foucault e a educação. Coleção Filósofos e Educação. São Paulo: Paulus, 2011, DVD. 1 entrevista (60 min), widescreen, color.

VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault & a educação. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

Eixo 5 - Manifestações Paradigmáticas da Epistemologia sob Impacto da Atual Geopolítica do Conhecimento

Apresenta pesquisas e debates relacionados à demanda específica de revisão epistemológica à luz da pós-colonialidade e interculturalidade

As epistemologias do Sul e a descolonização dos saberes: as produções acadêmicas do Coletivo de Estudos e Ações Indígenas da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), no Paraná

Diogo Bandeira de Souza¹

RESUMO

O presente trabalho, cujo título é *As Epistemologias do Sul e a descolonização dos saberes: as produções acadêmicas do Coletivo de Estudos e Ações Indígenas da Universidade Estadual de Ponta Grossa no Paraná*, corresponde à parte de minha pesquisa de Doutorado em curso e apresenta – naquilo que já é possível dimensionar – as contribuições dos estudantes indígenas vinculados à Universidade Estadual de Ponta Grossa no Paraná e que integram o Coletivo de Estudos e Ações Indígenas (CEAI) desta Instituição de Ensino ao fazer científico neste espaço universitário. Cabe dizer que o CEAI existe por iniciativa própria dos estudantes indígenas, sendo fundado no ano de 2011 e conta, na modalidade de extensão com integrantes indígenas e não indígenas. Não obstante, as temáticas debatidas são inerentes ao contexto indígena, ou seja, com relação às lutas destes povos, bem como um meio de reexistência dentro do espaço universitário, cuja estrutura segue a concepção tradicional e eurocêntrica de se produzir conhecimento. Isso posto, nosso estudo se assenta neste ponto, porquanto investiga o processo de descolonização dos saberes, uma vez que, embora a colonização tenha sido superada com a Independência do Brasil, sua visão científica não fora igualmente superada. Sei que é comumente utilizado o termo “decolonial” nos textos que discutem temáticas voltadas aos povos originários e afins, contudo, não vejo em minha investigação a presença em si da colonialidade propriamente dita. Pelo contrário: no cenário das universidades, pensadas institucionalmente como espaços de produções de saberes (científicos), vejo que ainda estamos num período anterior à colonialidade, isto é, estamos na era colonial, porquanto fazemos ciência conforme o colonizador nos impôs e só aceitamos como saber válido (episteme), o que corresponde a esse paradigma. Logo, não se trata exclusivamente de um reflexo cultural do dominador/invasor ao longo da história. Trata-se da manutenção de uma estrutura que ainda se mantém e que precisa ser de fato superada. Portanto, precisa-se descolonizar o espaço universitário e seu modo de pensar e produzir ciência. É neste sentido que trago as Epistemologias do Sul (e não tão somente) para esta reflexão, de maneira a considerar duas contribuições de Boaventura de Sousa Santos que para mim são bastante caras ao enfrentamento dessa luta: os conceitos de exclusões não-abissais e exclusões abissais e as Sociologias das Ausências e das Emergências.

1. A Modernidade e a criação de abissalidades

A Modernidade é largamente difundida e reproduzida na história como a era do desenvolvimento humano. Neste sentido, tudo o que ela não reconhece como humano, ou seja, como não adequado ou ajustado à sua lógica de humanidade, deve ser transformado neste ideal de humanidade, e se resistir a isso, levado à categoria de sub-humano.

¹ Doutorando em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba. E-mail: souzabdiogo@gmail.com.

Isso posto, a concepção de humanidade – portanto, aquilo que é inerentemente humano – deve estar dentro do entendimento capitaneado pelos indivíduos europeus, logo, por meio da cultura ocidental de vida. Assim, a Modernidade “torna todas as outras culturas 'periferia' sua. Trata-se de chegar a uma definição 'mundial' da Modernidade” (DUSSEL, 1993, p.33). Neste sentido, a Modernidade é – não somente – a assimilação de todos os Outros existentes que são dissonantes de uma categoria de ser (humano) e de historicidade os quais defende e se considera guardiã.

Rousseau, em sua reconhecida obra **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**, argumenta sobre a diferença entre os denominados homens selvagens e os europeus:

Evitemos, pois, confundir o homem selvagem com os homens que temos diante dos olhos. A natureza trata todos os animais abandonados a seus cuidados com uma predileção com que parece querer mostrar quanto é ciosa desse direito. O cavalo, o gato, o touro, o próprio asno têm, na maioria, uma estatura mais alta, e todos uma constituição mais robusta, mais vigor, força e coragem quando nas florestas do que em nossas casas...Acontece o mesmo com o próprio homem. Tornando-se sociável e escravo, torna-se fraco, medroso e subserviente, e sua maneira de viver, frouxa e afeminada...Acrescentemos que, entre a condição selvagem e a doméstica, a diferença de homem para homem deverá ser maior ainda do que a existente de animal para animal, pois sendo o animal e o homem tratados igualmente pela natureza, todas as comodidades que o homem a si mesmo oferece, mas não aos animais, são outras tantas causas particulares que fazem com que mais perceptivelmente degenerem. Não constituem, pois, para esses primeiros homens, nem tão grande mal, nem, sobretudo, tão grande obstáculo à sua conservação, a nudez, a falta de moradia e a privação de todas as inutilidades que consideramos tão necessárias (ROUSSEAU, 1999, pp. 62-63).

A teoria do “Bom Selvagem” é largamente conhecida pela sociedade ao longo dos tempos. Não obstante, geralmente, com olhares românticos muitas das vezes. De fato, a princípio, tendemos a considerar que Rousseau vê o estado de natureza (ou a volta da humanidade tachada de civilizada) como uma espécie de vantagem de quem nele se constitui e permanece. Trata-se de um ser humano mais forte e também não corrompido, uma vez que não está desvinculado de seu lugar de fato, porquanto somos essencialmente animais também, e de uma outra espécie, por óbvio. A civilização – tese da Modernidade que hierarquizou as diferenças humanas e que até os dias atuais tem ressonância na geopolítica mundial e outras facetas do modelo de sociedade inaugurado por este período (ainda não superado) da história – é posta pelo pensamento rousseauiano em xeque.

Para a Modernidade, os indivíduos em estado de natureza eram atrasados e bárbaros. Isso constituiria sua fraqueza, uma vez que não eram dotados de intelectualidade. Neste sentido, desprovidos de razão, serviriam como instrumentos para os homens europeus. Para Rousseau, por sua vez, a força deste homem selvagem está na sua simbiose não forçada, mas inerente, com a natureza. Logo, em desvantagem estaria o homem civilizado. E ao civilizar aquele homem, o europeu estaria o destruindo, o enfraquecendo.

Talvez Rousseau tenha certa razão neste raciocínio se pensarmos que numa posição de batalha territorial (confronto), no espaço invadido pelo europeu, alguns indígenas, por exemplo, em condições de igualdade, poderiam sair vitoriosos. Ou que esses mesmos habitantes da terra em disputa/invadida, saberiam lidar melhor com as adversidades biofísicas na luta pela sobrevivência. Porém, tanto Rousseau quanto os invasores, veem o homem selvagem exclusivamente como força motriz e, por conseguinte, desprovida de faculdades intelectuais, isto é, como animais irracionais. Uma outra categoria de ser: os sub-humanos. Aculturando ou não, tanto Rousseau quanto os fomentadores da Modernidade, pregam a desigualdade em seus discursos e as desvantagens do homem europeu em relação ao “Bom Selvagem” de Rousseau parecem, ao meu juízo, aspectos meramente laterais no debate.

Na centralidade do Bom Selvagem de Rousseau há marcas do colonialismo histórico defendido pela Modernidade e que até hoje – como desdobramentos dessa mentalidade e concepção política de sociedade – encontra eco nos mais variados contextos de vida e nas mais variadas nações do globo. Pode-se notar no excerto apresentado que a leitura que Rousseau faz de capacidade de resiliência física, condicionada pelo meio (determinismo), sofre abalos graves quando o indivíduo é levado a espaços domésticos, e a consequência disso é que o homem cuja valentia é perdida, torna-se afeminado. Um dos desdobramentos do colonialismo histórico, dentre eles o racismo, é também o patriarcalismo, e nisso o pensamento rousseauiano demonstra aproximações com o da Modernidade. Neste sentido, ser associado à feminilidade equivale à inferioridade, ou seja, a uma anomalia na formação do indivíduo, principalmente o forjado na floresta. Transforma-se em inapto à sobrevivência em ambiente natural e igualmente selvagem.

Assim o filósofo suíço segue seu discurso:

Só, desocupado e sempre próximo do perigo, o homem selvagem deve gostar de dormir e ter o sono leve, como dos animais que, pensando pouco, dormem, por assim dizer, todo o tempo em que não estão pensando. Constituindo a própria conservação quase sua única preocupação, as faculdades mais exercitadas deverão ser aquelas cujo objetivo principal seja o ataque e a defesa, quer para subjugar a presa, quer para defender-se de tornar-se a de um outro animal; os órgãos que só se aperfeiçoam pela lassidão e pela sensualidade devem, ao contrário, permanecer num estado de grosseria que deles excluirá qualquer delicadeza; ficando seus sentidos, nessa direção, divididos, terá o tato e o gosto de uma rudez extrema, e a vista, a audição e o olfato de uma enorme sutileza. É esse o estado animal em geral também, de acordo com os relatos dos viajantes, o da maioria dos povos selvagens. (Idem, 1999, p. 63).

Esse indivíduo em estado de natureza, conforme Rousseau o compreende, seria um humano “a priori”, mas com o qual a humanidade em si (os denominados homens civilizados) não se identifica. O homem rousseauiano é aquele que deve ser pelo homem civilizado domesticado, pois é um sem alma; e em nome de Deus é preciso intervir neste modo de vida essencialmente instintivo.

Portanto, quem não se curvar aos ditames do mundo ocidental (e, portanto, aos designios de Deus), deverá ser corrigido de todas as formas. E escravizar esses corpos, se necessário for, passa a ser legítimo. Afinal, trata-se de um povo sem alma e cabe aos verdadeiros humanos, como se antecipasse a célebre obra de Michelangelo (*A criação de Adão*, 1511), os povos europeus – com destaque aos espanhóis e portugueses na América Ibérica – os baluartes da salvação desses desafortunados povos originais e, reiteramos, guardiães da Modernidade/Civilidade.

Tal projeto, como se é de imaginar, conta com apoio das Coroas portuguesas e espanholas nesta região do mundo. Elas são patrocinadoras da colonização histórica e com interesses evidentemente econômicos viabilizam, cada qual ao seu modo **e em seu tempo**, navegantes como Vasco da Gama, Cristóvão Colombo e Hernan Cortez (navegante militar). Com exceção de Vasco da Gama, navegante português o qual fez sua expedição com propósitos de chegar às Índias em 1497, Colombo (genovês) e Cortez agiram financiados pela Coroa espanhola, embora Cortez também mantivesse negócios neste mesmo contexto com Portugal.

Cortez invade o México – a esta altura já era reconhecido por sua crueldade como colonizador – por volta de 1519 e durante pouco mais de um ano de ações sangrentas consuma sua conquista, sendo o povo asteca sua principal vítima. Cortez justificava ações como a queima de indígenas ainda vivos como um castigo necessário a quem, mesmo com sua proibição, praticasse canibalismo. O paradoxo reside justamente no fato de que queimar vivos os indígenas praticantes de canibalismo era uma forma de agir conforme os interesses de Deus, segundo Cortez. Ou seja, usa-se de violência e crueldade para se aplicar sanções à violência, embora como prática cultural entre alguns dos povos alcançados por ele, consumada por aqueles indígenas mexicanos (TODOROV, 2010).

No que diz respeito a Colombo, primeiro navegador na ordem cronológica dos fatos dos três apresentados, esse também vê em sua expedição a legitimação divina para a ocupação territorial e tudo que dela derivou. Para o genovês, cada rota e cada intempéries em alto-mar era fruto da vontade de Deus que o guiara o tempo todo na rota para as Índias. Sonhara que poderia assim forjar uma nova Jerusalém ao chegar ao destino pretendido. Para Colombo, o Novo Mundo era a terra prometida em que a humanidade poderia ressignificar sua história; é como se estivesse antecipando a tese do “Bom Selvagem” de Rousseau. Evidentemente que aqui não estou afirmando que Colombo, o invasor cujo nome marca a existência de um dos países da América do Sul, era exclusivamente motivado por questões religiosas e desinteressado economicamente falando. Pelo contrário, quanto mais saqueava, mais recebia investimentos da Coroa espanhola para prosseguir em mares e terras levando às invasões à frente. Muito do silenciamento em terras Ibéricas se deve a Colombo e à sua expedição, inclusive nomeações hoje sabidamente preconceituosas como se referir aos povos indígenas como índios. Colombo morre ignorante de que não chegara às Índias, mas quando tem os primeiros contatos com

os povos originários na América do Sul, imaginando estar no local objetivado, nomeia (e tinha este hábito de (re)nomear todos os lugares a que chegava durante a expedição) de “índios”. Fato linguístico este que ainda perdura, apesar dos movimentos de ruptura, nos dias atuais (Idem, 2010).

O processo de colonização não ocorreu tão somente com a usurpação de terras e de tudo que possa derivar da natureza. Ele também é marcado pela incessante desconstrução da cultura local. Desse modo, os corpos e as mentes dos povos indígenas também são desejados e integram o processo de colonização, o qual, além dos interesses econômicos dos Reinados invasores ao longo dos anos, décadas e séculos, trazia em seu bojo os interesses da Igreja Católica. Ela exercia uma papel de suma importância no processo de invasão e escravização que se sucedera durante vasto tempo na América Ibérica (a qual de fato nos interessa pensar neste texto). Não há como negar que a Igreja funciona como uma espécie de avalista do processo de invasão, porquanto chancela a colonização por meio das Missões Jesuítas e igualmente por meio de documentos religiosos como a Bula Papal de 1493 (papa Alexandre VI), a qual buscava pacificar as relações entre Espanha e Portugal, duas potências católicas à época, no que tange a exploração das terras invadidas na região ibérica. Ocorre que a Bula não só arbitrou com relação à querela territorial, como possibilitou, sob a desculpa de humanizar pela catequese os indígenas, as atrocidades todas praticadas contra os povos originários.

A transformação dos indígenas em sub-humanos, ou seja, em seres animalizados e sem alma, os quais caberia à Igreja salvar, abre precedentes para que essa autonegação do invasor como tutor presente nas terras logo resulte em barbárie. Nesse contexto, surge um dos mais importantes debates na história envolvendo Ginés Sepúlveda e Bartolomeu de Las Casas, conhecido como “Controvérsia de Valladolid” (1550-1551).

Sepúlveda, ancorado na tese aristotélica – a qual demonstra muita similaridade com o homem de Rousseau –, afirma que um indivíduo desprovido de razão, mas cuja aptidão é notadamente física, logo, não civilizada, por assim dizer, deve naturalmente ser escravizada, porque esta é a sua condição em vida.² Embora sua tese fosse vista por lastra parte da Igreja Católica como uma deturpação de uma das decisões tomadas a partir da Bula do papa Alexandre VI, a ideia de Sepúlveda não era desprezada por muitos à época. Não obstante, teólogo espanhol, mesmo com o apoio de alguns, tem oposição de reconhecido valor intelectual à sua posição em relação aos ameríndios. Trata-se do pesquisador dominicano Bartolomeu de Las Casas.

Las Casas, diferentemente de Sepúlveda, enxerga humanidade nos povos originários e os ama. Isso não significa que Las Casas fosse contrário à evangelização dos indígenas, pelo contrário, como cristão assume a posição de que isso é necessário, porém, seu amor pelos indígenas reflete sua fé.

² É importante esclarecer que Aristóteles não está se referindo à concepção de escravo a qual conhecemos e que historicamente se consolidou, isto é, não se trata do povo negro escravizado. Esta condição de escravidão se muito tempo após a época do filósofo grego. Cf. **A Política**, 2011, pp. 26-27.

Cabe aqui ressaltar que, segundo Todorov, Las Casas “por ser cristão, não via claramente os índios”. E indaga: “Será que é possível amar realmente alguém ignorando sua identidade, vendo, em lugar dessa identidade, uma projeção de si mesmo ou de seu ideal?” (TODOROV, 2010, p. 245). Fica evidente, pelo menos ao meu juízo, que Las Casas, mesmo sendo oposição a Sepúlveda, tanto discursiva quanto atitudinalmente, nutre os mesmos anseios da Modernidade. Para esta concepção política de sociedade e de humanidade, o apagamento do Outro é condicional e o enxerga como doação. Desta maneira, a lógica eurocêntrica caminha sempre em busca de uma universalização de si mesma, seja na América Ibérica ou em quaisquer outro espaço que vise às suas ambições de dominação.

O **ego** moderno desapareceu em sua confrontação com o não-ego; os habitantes das novas terras descobertas não aparecem como Outros, mas como o Si-mesmo a ser conquistado, colonizado, modernizado, civilizado, como 'matéria' do **ego** moderno. E foi assim que os europeus (particularmente os ingleses) se transformaram... nos 'missionários da civilização em todo o mundo', especialmente com 'os povos bárbaros' (DUSSEL, 1993, p. 36; grifos do autor).

Assim, constitui-se o que Enrique Dussel denominou como “Mito da Modernidade”. Para Roland Barthes, o mito é

[...] um sistema de comunicação, é uma mensagem. Eis por que não poderia ser um objeto, um conceito, ou uma ideia: ele é um modo de significação, uma forma... o mito é uma fala, tudo pode constituir um mito, desde que seja suscetível de ser julgado por um discurso. O mito não se define pelo objeto de sua mensagem, mas pela maneira como a profere: mito tem limites formais, mas não substanciais... Cada objeto do mundo pode passar de uma existência fechada, muda, a um estado oral, aberto à apropriação da sociedade, pois nenhuma lei, natural ou não, pode impedir-nos de falar das coisas (BARTHES, 1993, p.131).

Ernst Cassirer, valendo-se de Max Müller (filólogo) afirma que “Tudo a que chamamos de mito, é, segundo seu parecer, algo condicionado e mediado pela atividade da linguagem” (CASSIRER, 2013, p. 18). Partindo desses dois autores – por que não três – o mito é uma construção humana essencialmente discursiva e se constitui ao longo da história humana não se fixando ao objeto em si, mas àquilo que se diz sobre ele. Isso posto, a Modernidade é um mito porque ele é discursivamente capaz de criar uma espécie de “miragem” a qual é capaz de criar mundos, ou seja, o antes e o depois de sua existência. O mundo é o mundo, porém, o mundo da Modernidade é posto como superior, avançado e capaz de elevar o espírito humano. Todo mundo anterior à sua existência é atrasado e habitado por sub-humanos; e, portanto, deve ser desconsiderado em ressignificado conforme seus interesses. Assim, “pode conceber-se que haja mitos muito antigos, mas não eternos;

pois é a história que transforma o real em discurso, é ela e só ela que comanda a vida e a morte da linguagem mítica” (BARTHES, 1993, p. 132)³.

Com isso, é possível afirmarmos duas conclusões: a primeira é que o mito da Modernidade constitui-se como causa das abissalidades derivadas de sua ação, a qual deu origem ao colonialismo histórico que até os dias atuais apresenta-se por intermédio de suas várias facetas, uma vez que fomentou a binaridade de cunho abissal: seres humanos e seres sub-humanos (ou animalizados). Com isso, levou à falsa crença de verdadeiros saberes e inexistência de saberes, bem como de cultura e afins. O segundo ponto é que o mito pode perdurar por muito tempo, mas como ele se dá dentro e não fora da história, ele é passível de ser combatido por meio da transformação do processo histórico.

2. A descolonização dos saberes: a produção acadêmica dos pesquisadores indígenas do Coletivo de Estudos e Ações Indígenas da Universidade Estadual de Ponta Grossa – Paraná

2.1 Descolonizar a história para confrontar as abissalidades impostas pela Modernidade

A Modernidade, por meio do mito que proferiu ao longo da história – e que perdura ainda em dias atuais –, fomentou abissalidades. A colonização, isto é, a invasão europeia de terras outras, é o movimento inicial do processo de assimilação dos povos originais que habitavam (e ainda habitam, embora em números mais reduzidos) esses espaços. Este movimento inicial trouxe reflexos que se destinam à manutenção do domínio sobre o Outro. Um desses desdobramentos é o Imperialismo, sistema de poder cujo surgimento se deu no século XX e que “passou a significar a extrema desigualdade das relações entre países com independência formal” (SANTOS, 2022, p.65).

De fato, quando pensa acerca do Imperialismo, geralmente a ideia inicial que se vem à cabeça é essencialmente de ordem econômica; o que não é de todo equivocado, uma vez que deriva da colonização e ela também é largamente vista como domínio que se baseia na usurpação de bens materiais com propósitos financeiros. Não obstante, nem a colonização era tão somente domínio econômico, nem o Imperialismo o é. Embora o Imperialismo seja, sim, um modelo global de controle de mercado – e, portanto, de submissão de países tidos como inferiores, ainda que independentes, é também uma forma de submeter o Outro à sua lógica cultural e social de existência, ou seja, uma atualização do colonialismo.

Neste sentido, é possível observar que o fim da colonização histórica não é sinônimo de ruptura plena com mecanismos de invasão e opressão sobre povos considerados subalternos pela lógica do colonizador. Portanto, liberdade jurídica/territorial não equivale necessariamente à

3 Ernst Cassirer afirma que a “Mitologia no mais elevado sentido da palavra, significa o poder que a linguagem exerce sobre o pensamento, e isto em todas as esferas possíveis da atividade espiritual” (CASSIRER, 2013, p.19).

libertação. Isto é, os povos oprimidos devem lutar contra o opressor para que a liberdade se efetive, vá além de uma questão exclusivamente documental e, por conseguinte, datada. Partindo desse pressuposto, faz-se necessário esclarecer a diferença entre colonização, colonialismo e colonialidade.

A colonização, de forma bastante objetiva, é a ação de transformar (pela invasão) terras alheias em colônia, ou seja, numa extensão territorial do invasor. O colonialismo funciona como um mecanismo de dominação que consolida a invasão, isto é, passa a exercer, mesmo à distância, funções administrativas sobre a colônia (espaço territorial invadido). Logo, é uma das facetas da conquista e, em suma, opera toda sorte de violência sobre os povos colonizados. No que diz respeito à colonialidade, ela seria um efeito colateral, de ordem simbólica, cultural, social e outras marcas da profunda dominação histórica que se deu sobre os povos invadidos. Desta forma, a colonialidade é resultado da colonização e do colonialismo e que acaba por contaminar as relações humanas e, portanto, possibilita a manutenção do modelo abissal de sociedade oriundo da lógica cultural da Modernidade.

O conceito de abissalidade, conforme uso neste artigo, é desenvolvido pelo sociólogo português Boaventura de Sousa Santos. De acordo com Boaventura, cuja base teórica é as *epistemologias do sul*, a abissalidade se dá entre o *norte* e o *sul* global. Tais nomeações, embora nos remetam a princípio à coordenadas geográficas, não o são, pelo menos, não unicamente. Norte e Sul são neste contexto visões de mundo e equivalem à relação histórica “opressor” e “oprimido” que resultou na manutenção da lógica colonial (Norte) e na luta contra esta lógica (Sul). Ou seja, ser adepto do Norte ou do Sul, não significa exatamente estar territorialmente situado em um desses dois pontos opostos, mas sim, epistêmica, cultural, sociológica e economicamente. Pode-se ser Norte estando no Sul e vice-versa.

Do ponto de vista educacional – a que este artigo se destina refletir – a abissalidade, cuja autoria advém do norte global – pode ser observada na supressão das vozes dos povos originários, por exemplo, na história. “A história foi a narrativa das pessoas que foram reconhecidas como *completamente humanas*. Os Outros que não foram reconhecidos como humanos (isto é, capazes de autorrealização) eram pré-históricos” (SMITH, 2018, p.46; grifo da autora). Como Roland Barthes nos alertou e já apresentei neste texto esta afirmação, o mito, que é uma fala intencional, tem sua existência na história, e pela própria história pode ser superado. A Modernidade criou o mito da salvação dos sub-humanos e dispensou a história pretérita à chegada dos invasores em terras alheias, reitero. Com isso, criou a história que considerada oficial e largamente difundida nos currículos escolares, mas também criou a história das ausências. No que diz respeito à história contada pelos “vencedores” e que é retroalimentada nos currículos escolares, Smith é categórica em dizer:

[...] O sistema escolar está diretamente relacionado com esse processo. As primeiras escolas redefiniram o mundo e a posição que nele ocupam os povos indígenas, por meio do currículo e de sua subjacente teoria do conhecimento. Por serem descendentes diretos do pai do céu e da terra, os cristãos definiram alguns de nós como selvagens de primeira ordem, merecedores de salvação para se tornarem filhos de Deus. Embora sejamos parte do império, os mapas-múndi reforçam nosso lugar na periferia do mundo... Nossa orientação no mundo já estava sendo redefinida à medida que éramos excluídos sistematicamente da escrita da história de nossas próprias terras (Idem, 2018, p.48).

Na América Ibérica, local a que me destino a pensar o processo de invasão, sabemos as Missões tiveram como um de seus propósitos a supressão dos saberes locais. O padre espanhol de Tenerife, mas a serviço de Portugal, José de Anchieta (1534-1597), em território brasileiro (assim posteriormente chamado, por óbvio), é um dos que contribuíram para a supressão dos saberes locais e que aparecem na história reproduzida nos bancos escolares do Brasil como um homem que lutou pelo bem dos povos indígenas com quem teve contato – conquanto isso não mais passe de forma incontestada. Anchieta, para catequizar tais povos, valera-se de jogos teatrais para inserir na cultura indígena, por conseguinte, aculturá-los, a figura do bem (Deus) e do mal (Diabo), assim foram substituindo a língua dos indígenas pelo latim por meio do o “Ratio Studiorum” (1599-1759), um itinerário formativo que ampliava as práticas educativas eurocêntricas (SAVIANI, 2013).

Com isso, fomos apagando nossa verdadeira base linguística, que se forma num tronco tupi-guarani – o qual traz outros tantos dialetos –, pela língua do invasor. Ou seja, o movimento educativo introduzido pelo conquistador pressupunha o esquecimento da cultura dos povos originários e de sua transmissão histórica, isto é, de seu processo de conhecimento. Boaventura de Sousa Santos define bem, ao meu juízo, essa prática: “O epistemicídio vai de mãos dadas com o genocídio e o linguicídio” (SANTOS, 2022, p.83).

Todo o processo de colonização e suas facetas se mostra guiado pelos mais diversos tipos de violência e destinar os povos originários à periferia da história é mais uma delas. Ocorre que os povos indígenas não são as únicas vítimas desse processo de silenciamento de corpos e mentes, embora sejam as maiores delas. Os demais habitantes que surgiram nestas mesmas terras também o são. Foi dito a eles que suas origens são miscigenação, e não estupro; foi dito que sua língua é portuguesa ou espanhola, e não indígena; foi dito que a colonização foi um bem ou um mal necessário para o desenvolvimento do território, e não sua invasão e imposição de miséria para os gentis da terra. Foi dito que esses povos miscigenados não têm dívida histórica com os povos originários, quando o tem. Foi dito, também, que ser indígena não é bom e, portanto, é melhor descender de europeus. Assim, como ainda é dito que lugar de indígena é na floresta e não na universidade, por exemplo, o que é uma contradição histórica evidente.

A pesquisadora indígena Samantha Ro'Otsitsina de C. Juruna, mestre em Desenvolvimento

Sustentável pela Universidade Federal de Brasília, apresenta questionamentos que demonstram parte desta contradição citada:

E será que mudou alguma coisa dos interesses da época de 1500, desde o período da colonização, até hoje? ... Qual é a perspectiva e a visão que a sociedade brasileira tem dos povos indígenas? Indígena é aquele que anda nu, fala a sua língua, que tem que estar no seu território? Não podemos ter smartphone, falar português, porque, assim, deixamos de ser indígena? Esse é um pensamento atual, muitas pessoas ainda têm esse pensamento: 'Índio tem que estar no mato, se não está na mata não é índio'. Se não é índio por que não está na mata (sic), então, por que quando a colonização chegou, houve ações que forçaram a introdução desse indígena em outro mundo (de modo a proibir os índios de falar sua língua, impondo que se vestissem, que se catequizessem, que se evangelizassem)? Agora, os filhos dessas pessoas dizem: 'eles têm que ficar na mata'. Cadê a reflexão histórica do país?' (JURUNA, 2019, p. 96).

As falas da pesquisadora indígena trazem importantes reflexões que vão desde o paradoxo histórico que engendra o cerne de sua denúncia: a Modernidade como agente de aculturação dos indígenas, e que os considerou sub-humanos inclusive devido ao habitat em que viviam; o que nos revela que para o homem europeu a relação (não exploratória) humanidade-natureza é sinônimo de selvageria, de atraso intelectual, até a existência de outros povos indígenas os quais não vivem em situação de aldeia, mas urbana. Com isso, Samantha Juruna demonstra que a contradição histórica leva a sociedade atual a construir uma imagem senso comum dos povos indígenas, além de desconsiderar que há povos indígenas e não um único povo indígena; embora, este mesmo senso comum insista em chamar tais povos de índios, o que evidencia a ignorância da elite colonial a que a crítica de Juruna se destina sobre a existência deles (dos indígenas). Por fim, a pesquisadora também explicita o fato de que os indígenas, devido a este mesmo senso comum, é destituído de sua identidade – mesmo que mantenha traços de sua cultura, além de traços biológicos evidentes – por não atender a rótulos e slogans difundidos pela concepção colonialista que fomentou a história e a educação deste país.

De fato há indígenas que sofreram a perda de suas línguas/dialetos de origem, e uma das lutas dos povos indígenas, sejam eles pesquisadores indígenas ou não, é pela recuperação desta memória linguística (para algumas etnias) ou pela manutenção dela, para os povos que não perderam a identidade linguística, mesmo com toda a violência imposta pela colonização. Entretanto, mesmo que povos como os Jurunas não são menos indígenas do que aqueles que resistiram à supressão linguística ou que vivem em situação de aldeia.

O processo abissal busca justamente afastar os povos originários dos espaços, porquanto, hoje, um montante significativo de indígenas contestam a dominação; e, com isso, colocam-se como portadores de vozes descoloniais. Partindo desse ponto, os indígenas que se opõem ao opressor estão descolonizando a história e combatendo o mundo abissal que se erigiu a partir da invasão. Descolonizar a história é

uma tarefa que deve ser levada a cabo pelos órfãos inconformistas das gerações inaugurais. A descolonização se baseia principalmente no pressuposto de que não há uma identidade única denominada história, já que nenhum relato único pode dar conta do passado. Tampouco há um passado único, mas sim um passado que se entrelaça histórias interconectadas [...]. A descolonização da história é uma intervenção intelectual que confronta os diferentes modos de dominação moderna, à medida que estes têm configurado a escrita hegemônica da história (SANTOS, 2022, p.72-75).

O que Boaventura de Sousa Santos nos apresenta é que há, segundo o próprio sociólogo, neste processo abissal de construção da história, duas concepções de história: uma se baseia nas ausências e a outra nas emergências. A história das ausências corresponde ao apagamento dos saberes outros que não cuja autoria seja europeia. Por sua vez, a história das emergências seria a possibilidade de apresentar outras versões para os fatos históricos envolvendo os povos oprimidos.

Diante disso, a história das ausências exerce papel fundamental na descolonização da história da humanidade, porque assume caráter de denúncia, descobrindo o que fora encoberto (parafrazeando Enrique Dussel) pelo homem branco.

Descolonizar a história implica desidentificar-se da história escrita pelos vencedores (que é um passado fechado), assim como reescrever a história a partir da perspectiva dos até agora vencidos (o passado-presente). A primeira tarefa envolve uma história das ausências; a segunda, uma história das emergências. A história das ausências lida com o apagamento, o esquecimento, o silenciamento, com a identificação e a **denúncia** dos mecanismos implementados para desperdiçar, descartar e condenar à irrelevância ou à inexistência uma bagagem tão imensa de experiências sociais. A história das emergências põe foco em resgatar, recuperar e **voltar a imaginar** tudo o que foi obrigado a sobreviver como uma ruína, a fim de **revelar seu potencial** para a futura libertação: convertendo as ruínas em ruínas-mentes (Idem, 2022, p. 81-82; grifos meus).

Descolonizar a história significa lutar para romper as abissalidades impostas pela Modernidade. Equivaleria, considerando as histórias das ausências e das emergências, à teoria marxista “tese/antítese/síntese”, guardadas as devidas proporções. A realidade imposta seria a tese, a qual é denunciada pela história das ausências. Esta, por sua vez, acaba assumindo o papel de antítese e a história das emergências torna-se a síntese, ou seja, a superação desejada.

Neste cenário, a história das ausências e a história das emergências equivalem à reexistência e à luta. A luta – importante destacar – é uma questão bastante cara tanto para as epistemologias do sul quanto para a descolonização e o pós-colonialismo. Da luta derivam saberes, conhecimentos, a contraposição à ideologia dominante. Lutar não equivale tão somente à confrontação física em um campo de batalha. Lutar também significa se apartar do dominador, rechaçar suas imposições de toda ordem, desvencilhar-se da semelhança com este. Uma luta pode ser passiva, clandestina, silenciosa (e por que não, intelectual) (SANTOS, 2022).

2.2 Descolonizando saberes: a produção acadêmica dos pesquisadores indígenas do Coletivo de Estudos e Ações Indígenas da Universidade Estadual de Ponta Grossa

O colonialismo histórico, ao contrário do que comumente se afirma, não correspondeu tão somente à dominação territorial; e isso se mostra, acredito, bem claro neste texto. A dominação, para se realizar plenamente, visava a corpos e mentes dos povos originários. Assim, adoto a terminologia “descolonial”, a qual Boaventura de Sousa Santos considera ser a mais adequada, uma vez que o capitalismo se mostra como uma atualização, por assim dizer, do colonialismo, não havendo a necessidade de uma nova noameção para as formas de supressão da existência do Outro (SANTOS, 2022). Ou seja:

O final do colonialismo histórico...não levou ao final histórico do colonialismo. Este se perpetua no início do século XXI sob novas formas, como o racismo, a xenofobia, a mão de obra escravizada, o confinamento e a deportação de imigrantes e refugiados, a apropriação de terras ou a expulsão massiva de comunidades camponesas em nome do desenvolvimento e de megaprojetos (Idem, 2022, p. 47).

O que temos no mundo atual é a manutenção do mesmo modelo de dominação, embora sob outro nome: capitalismo. Não podemos nos esquecer de que as Navegações se propunham à expansão de riquezas dos países considerados potências à época. Como vimos, essa expansão se deu por meio de invasões, pelo uso da força e pela negação da humanidade do Outro. Boaventura, portanto, não considera que a transformação temporal tenha rompido com esta lógica de dominação e também não considera o uso do prefixo de negação “des-” aplicável apenas ao reconhecimento territorial e geográfico da independência de um povo. Para o sociólogo, a independência se constitui na superação da abissalidade imposta pelo mundo colonial, o qual demonstra não ter sido cessado, mas apenas se metaforseado. Posição com que concordo e por isso assumo a nomenclatura e não o termo “decolonial”, em que pese que o compreenda e *não* o posicione como antítese à descolonização.

Com isso, é preciso lutar pela emancipação social, porquanto esta é capaz de fazer frente ao mundo dos humanos (civilizados) e que vê o Outro, aqueles que não foram assimilados pela lógica eurocêntrica como, paradoxalmente, inexistentes. Inexistentes porque “é inimaginável que possam alguma vez vir a ser incluídos” (SANTOS, 2019, p. 43). É importante refletir sobre este paradoxo, pois os povos indígenas – além dos negros escravizados, por exemplo – jamais serão um deles, os europeus, mesmo se assimilados. Mesmo no processo de ensimesmamento a que o europeu destinava-se no contato com o Outro (povos originários), que anula a identidade desse, o indígena nunca estará de fato incluído, justamente porque nunca fora aceito tal qual o é, ou seja, como indígena. Deste modo, no mundo eurocêntrico só cabe o homem europeu, daí a necessidade de projetar no Outro o Si mesmo.

Neste movimento de reexistência, os povos originários devem se contrapor à monocultura e afins imposta pela mentalidade moderna. E a educação é um dos campos de disputa para que isso possa acontecer. Vimos que a história imposta pelo homem branco expulsa a existência dos indígenas antes da invasão – formando uma amnésia coletiva da sociedade –, e é justamente nisso que reside o movimento de descolonização da própria história neste contexto. O tempo linear construído pelo projeto de dominação ocidental é contragolpeado pelos povos indígenas que estão na luta. Para esses, o tempo é composto pelo “passado-presente”, ou seja, “a história das emergências é uma história escrita *antes* da luta e *durante* a luta” (SANTOS, 2022, p.90; grifos meus).

Isto significa dizer que os povos originários organizados em luta retomam a memória de seus povos e trazem à tona a consciência histórica à sociedade. Tal ação nos revela algo de suma importância, segundo Boaventura de Sousa Santos (2022): o projeto da Modernidade não foi totalmente bem sucedido, porquanto não concretizou todo epistemicídio, conquanto tenham avançado bastante nesta prática de violência. Houve e há resistência efetiva; resistência que é possível uma vez que se dá na concretude dos fatos (na realidade).

É importante frisar que um dos espaços de luta dos povos indígenas é a universidade. Sabemos que políticas públicas, portanto, práxis emancipatórias foram responsáveis por este início de transformação de um local hegemonicamente branco e amplificador da visão eurocêntrica de fazer ciência. Não obstante, nota-se avanço à medida que os povos originários (bem como pessoas oriundas da escravização de povos africanos que formam a identidade deste país e que a elite colonial do Brasil quer manter no ostracismo e no subdesenvolvimento) ascendem aos bancos universitários.

Devemos ter a consciência de que essa chegada, que ainda está em curso para verdadeiramente se consolidar, não é uma doação do homem branco; pelo contrário, trata-se de uma das vitórias das outras que virão (porque virão, sim, outras!) dos povos marginalizados pela mentalidade abissal aqui imposta. Com isso, em que pese o fato de que a inserção dos povos indígenas em contexto universitário não seja sinônimo de aceitação real desses povos neste espaço, pois o que ainda acontece é a substituição de uma exclusão abissal por uma não-abissal⁴, a universidade passa a tornar possível a si mesma se ressignificar como um local pluricultural e não monocultural, fomentando, assim, uma

4 Os termos “exclusão não-abissal” e “exclusão abissal”, embora sejam inerentes à exclusão, esta não pertence a contextos iguais. A primeira se dá dentro da “sociabilidade metropolitana”, ao passo que a segunda, da “sociabilidade colonial”. Isso significa dizer que a exclusão não-abissal resguarda à vítima algum tipo de direito, por exemplo, de contra-argumentar acerca de uma visão preconceituosa que sofre ou que de alguma maneira a atinge. Isso porque, embora seja vítima de exclusão, está num espaço de direitos reconhecidos. Por sua vez, a exclusão abissal significa cruzar a fronteira metropolitana e estar na colonial, em que os direitos reconhecidos naquela, inexistem nessa parte da sociabilidade. Não há alternativa de contra-argumentação, por exemplo, pois a lógica predominante é a da barbárie, a qual transforma o Outro em ser completamente insignificante. Portanto, na exclusão não-abissal, o indivíduo é visto de modo inferior e com isso a violência imposta busca seu rebaixamento de modo a adjetivá-lo como degradante. A exclusão abissal, por sua vez, sequer o enxerga como indivíduo; mas ambas são igualmente violentas. Cf. Boaventura de Sousa Santos; *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul* (2019).

ecologia de saberes, conforme Boaventura nomeia este procedimento de interculturalidade que acrescenta e muito à sociedade e que busca romper com o ontocídio (apagamento da essência do ser), outro termo também desenvolvido por esse autor.

Para se contrapor à exclusão não abissal é que o Coletivo de Estudos e Ações Indígenas (CEAI), vinculado ao Departamento de Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), no Paraná, foi criado como prática de extensão para seus estudantes, sejam eles indígenas ou não, e que alcança também pesquisadores indígenas e não indígenas de outros espaços. O CEAI foi iniciativa dos próprios estudantes no ano de 2017, data de início das atividades do Coletivo, os quais trouxeram para os professores de Letras a necessidade de auxiliar estudantes indígenas que tinham dificuldades com a gramática e a escrita da língua portuguesa e que, com isso, sua inclusão no espaço universitário se mostrava mais traumática. Assim, propuseram, primeiramente, um formato de apoio de estudos neste propósito.

Porém, a pequena sala – sim, o espaço era uma pequena sala nas dependências da universidade – começou a se transformar num local de discussões sobre as condições dos indígenas, em sua grande maioria kaingang, nos interiores da instituição. Inclusive sob questões de tratamento dos saberes desses povos pela comunidade docente e discente; situação de luta que permanece até os dias atuais. Com isso, o CEAI não é apenas um espaço de discussão, mas de reafirmação da existência dos indígenas pesquisadores na UEPG, com sede maior do que a sala inicial, e com produções acadêmicas próprias indexadas à plataforma virtual da instituição. Não devemos confundir estas produções acadêmicas com dissertações e teses, embora não seja um impeditivo apresentá-las posteriormente no CEAI, contudo, este espaço de luta, com os mais variados tipos de produção dos saberes dos pesquisadores indígenas trazem produções literárias, cartilhas de educação para a boa prática da higiene, estudos filosóficos e históricos, debates gravados, portanto, produções orais de saberes, dentre outras formas de reexistência. E ao que tudo indica, em breve, fará um simpósio presencial na UEPG, movimento este em construção enquanto escrevo este artigo e que espero que se realize.

Ocupar o espaço de fala é necessário, entretanto, não é algo simples como se percebe. A existência do CEAI tem início com um dos grandes entraves aos povos indígenas num espaço em que predomina a lógica ocidental de saber e de se comunicar: a escrita, principalmente a acadêmica. Esta não é simples para os povos não indígenas também, todavia, para uma cultura que se constitui predominantemente na linguagem oral (lembrando que há escrita própria), torna-se ainda mais desafiadora a aprendizagem da escrita na língua do colonizador.

A língua é evidentemente uma barreira ao pesquisador indígena, com destaque para a escrita, e isso Boaventura nos alertou e está presente esta denúncia neste texto. Tal problema também é denunciado por Smith:

A escrita é parte da teoria e é parte da história. A escrita, a história e a teoria se unem para formar terrenos-chave nos quais a pesquisa ocidental sobre o mundo indígena se constituiu. No entanto,...a partir de outra perspectiva, a ideia de escrever e particularmente de escrever teoria, é intimidadora para muitos estudantes indígenas. Estando imersas na academia ocidental, as vozes indígenas têm sido esmagadoramente silenciadas; isso porque tal academia toma a teoria como instância completamente ocidental, na qual foram elaboradas todas as regras pelas quais o mundo indígena tem sido teorizado. Muitos povos indígenas não acreditam ser possível prática, e muito menos a arte e a ciência de teorizar a respeito de nossa existência e de nossas realidades. O chamado de Frantz Fanon para que os intelectuais e os artistas indígenas criem uma nova literatura, para que trabalhem em prol da construção de uma cultura nacional depois da libertação, ainda se mantém como desafio. Embora esse chamado tenha sido respondido por escritores da ficção, muitos acadêmicos indígenas que trabalham nas ciências sociais e em outras áreas lutam para escrever, teorizar e pesquisar como acadêmicos indígenas (SMITH, 2018, pp. 42-43).

Escrever como pesquisador indígena pode ser entendido de diversas formas, mas todas elas levam a uma única compreensão: não escrever na lógica ocidental. A escrita acadêmica ocidental é marcada por paradigmas cartesianos de pensar o texto, a pesquisa, com algumas variações, presa a modelos positivistas, isto é, à concepção de que o que se pesquisa é “objeto”, tão somente, independentemente de que nem sempre seja um objeto em si – isto é, caso a pesquisa seja sobre pessoas ou outras formas de vida, objeto será – e que o sujeito pesquisador se mantém plenamente imparcial em relação àquilo que pesquisa.

Esse modelo de pesquisador não corresponde ao pesquisador indígena, não corresponde à sua concepção de saber e visão de mundo, por isso, o pesquisador indígena está situado no lado Sul do fazer científico. Espaço este em que o saber advém das lutas e que “incidem em processos cognitivos relacionados com o significado, a justificação e a orientação na luta disponibilizados pelos que resistem e se revoltam contra a opressão” (SANTOS, 2019, p.19). O fazer acadêmico dos indígenas rechaça o distanciamento daquilo que destina conhecer, porque o conhecimento é oriundo de lutas, logo, sua ação política também o constitui, tornando-se sujeito de pesquisa e sujeito pesquisador diametralmente. Isto é, o acadêmico indígena reflete sobre seu povo e sobre si mesmo, de modo a descolonizar o fazer científico:

O reconhecimento da luta e de seus respectivos protagonistas é um ato de pré-conhecimento, um impulso intelectual e político-pragmático que implica a necessidade de escrutinar a validade do conhecimento que circula no âmbito da luta ou que é gerado pela própria luta. Por outro lado, os sujeitos que são resgatados ou revelados, ou trazidos à presença, são muitas vezes sujeitos coletivos, o que altera completamente a questão da autoria do conhecimento e, portanto, a questão da relação entre sujeito que conhece e o objeto do conhecimento. Estamos perante processo de luta social e política nos quais um tipo de conhecimento que muitas vezes não possui um sujeito individualizável é vivido de forma performativa (Idem, 2019, p.19).

Portanto, os saberes produzidos pelos povos indígenas não se constituem de modo solitário. Eles são escritos por diversas vozes, tradições, histórias. São sujeito essencialmente coletivos, por

mais que exista uma personificação desta voz como alguns importantes pesquisadores com destaque no Brasil e no mundo. O que eles buscam é descolonizar o saber e libertar os povos originários com isso. Mas isso não significa o apagamento do saber ocidental, pois isso significaria assumir o papel do opressor. O que a descolonização e os saberes que se formam por meio das epistemologias do Sul buscam é a ecologia dos saberes, ou seja, a existência horizontal dos saberes, dos conhecimentos. Busca romper a lógica da monocultura pela pluricultura, do universo como se constituiu até aqui, pelo pluriverso, ou pelo universo de alternativas para se pensar o mundo e as relações humanas. E os saberes ocidentais que visam à superação das inequidades sociais são bem-vindos nesta luta.

Uma das lutas que se apresentam nas produções escritas do CEAI diz respeito ao emprego do dialeto kaingang para a elaboração de alguns de seus textos, com destaque para as cartilhas desenvolvidas por estudante indígena do curso de Medicina da UEPG. As cartilhas tratam de temas inerentes à necessidade deste povo; a saber: prevenção do diabetes e da hipertensão gestacional. Tais materiais trazem informações objetivas sobre as doenças e também algumas ilustrações pertinentes. Assemelha-se a um informe publicitário, porém nas dimensões de uma folha sulfite A-4. Há também material no referido formato, mas voltado à higienização das mãos e de alimentos. O mesmo ocorre com materiais destinados à prevenção de cáries e higiene bucal, cuja autoria é estudante do curso de Odontologia.

Notam-se nesses exemplos que o saber científico que advém do Norte do globo e que são respeitados por sua comprovada eficiência não é desperdeçado pelos acadêmicos indígenas, não obstante, eles fazem a abordagem de modo a garantir a comunicação com o seu povo e não invadindo sua cultura. O uso de linguagem no dialeto do povo kaingang e produção deste material por quem é um deles, torna esta relação ética e permite que haja a ecologia de saberes conforme é pensada e estruturada: relações entre os mundos do Sul e do Norte por horizontalidade e não hierarquização.

Além dessas produções citadas, temos as lendas destinadas a, em linguagem poética, apresentar, de acordo com as tradições desses indígenas, a origem do fogo e o nascimento de locais habitados por kaingang, sendo eles: os Campos Gerais, os Campos de Palmas e os Campos de Guarapuava. As lendas sempre trazem metáforas que educam os indígenas, bem como retomam suas memórias, culturas e ancestralidades; ademais, reforçam a extensão entre os povos originários e a natureza e todos os seus elementos de vida. Logo, eles não se veem apartados da terra, mas como parte de um ecossistema e não são selvagens por isso, tampouco, “bons selvagens”; são pessoas e produtoras de conhecimentos outros. Saberes científicos como anteriormente citados em união possível com os forjados pelo mundo não indígena, não obstante sem abrir mão de sua tradição linguística, por exemplo. Saberes artesanais também estão no arcabouço do pensar dos pesquisadores indígenas, porquanto muito de suas produções tem alicerce nas tradições que são repassadas

oralmente aos demais membros da etnia a qual pertencem. Tudo isso compõe a luta e ao mesmo tempo o processo educativo deles.

Esse processo educativo de cunho educativo fica também latente em obras como a do filósofo indígena Felipe Coelho Iaru Yê Takariju: *Alienindi-a: os portais dos mundos*. Nela, o autor trata de questões próprias das lutas dos povos indígenas e que se constituem como verdadeiros processos de descolonização da história dos povos originários. Debates como: **Este é o Brasil, o país dos equívocos; Descobrimento não, invasão das terras indígenas e História (artificial) “oficial”**, são algumas das lutas que o pesquisador trava em sua produção acadêmica de título provocativo e de capa que parece “brincar” com uma personagem cuja existência é mais comum do lado Norte do globo, porém, não desconhecida de parte considerável dos indígenas (os quais, como sabemos, não são atrasados e tampouco só vivem reclusos nas florestas).

A escolha do título foi explicada por Felipe Takariju em um dos encontros virtuais do CEAI em setembro de 2022. A inspiração veio do conhecido filme *Alien, o oitavo passageiro* (1979), cujo enredo, em síntese, é: ao retornar para Terra, uma nave espacial começa a receber sinais pouco convencionais que são emitidos de um asteroide. Durante o processo de investigação do porquê desses mesmos sinais, um dos tripulantes é atacado por um ser de feições alienígenas e monstruosas. Diante desse fato, o tripulante vitimado torna-se, sem saber, vetor dessa forma estranha de vida e traz para dentro da nave o embrião de um alienígena, que não para de crescer e tem como meta matar toda a tripulação.

Isso posto, a metáfora se mostra clara: *Alienindi-a* seria para o colonizador uma ameaça à sua lógica de dominação, aos seus mitos formuladores de opressão. Seria o indígena alien, ou seja, o Outro, o desconhecido. Neste caso, considerando a luta pela descolonização de corpos e mentes, este alien, por extensão, corresponde ao indígena que vem de fora (não pertence ao lado metropolitano do abismo) para desestabilizá-lo e para confrontar com veemência o lado abissal que também o persegue: o colonialismo, que se atualizou sob as formas de capitalismo, racismo e sexismo.

Portanto, o CEAI e suas produções acadêmicas indígenas, principalmente elas, buscam a história das emergências e a realiza cotidianamente, sem jamais compreender a história como algo pronto e acabado, mas sim, como um espaço de luta sempre aberto a novas batalhas éticas, morais, sociais, ambientais e humanas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BARTHES, Roland. **Mitologias**. Trad.: Rita Buongiorno e Pedro de Souza. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1993.

CASSIRER, Ernst. **Linguagem e mito**. Trad.: J. Guinsburg e Miriam Schnaiderman. São Paulo:

Perspectiva, 2013.

DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro** – a origem do mito da modernidade. Trad.: Jaime A. Clasen. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1993.

FERNANDES, Florencio Rekeyg. **A lenda do fogo**. Ponta Grossa: Ed. UEPG-PROEX, 2022. Disponível em: <<https://www2.uepg.br/proex/ebooks/>> acesso: 29.09.2022.

GONZAGA, Álvaro de Azevedo. **Decolonialismo Indígena**. São Paulo: Matrioska Editora, 2021.

JURUNA, Samantha RO'Otsitsina de C. “A Constituição em disputa”; in: CAPIBERIBE, Artionka; SIAS, Camila (orgs.). **Os índios na constiução**. Cotia, S.P.: Ateliê Editorial, 2019.

PARANÁ. CEAI – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Cartilhas para prevenção de problemas à saúde indígena; S/d. Disponível em: <<https://www2.uepg.br/proex/ebooks/>> acesso: 29.09.2022.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobrea origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens/Discurso sobre as ciências e as artes**. Volume II. Tradução: Lourdes Santos Machado. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

_____. **Descolonizar: abrindo a história do presente**. Trad. Luis Reyes Gil. Belo Horizonte: Autêntica Editora; São Paulo: Boitempo, 2022.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, S.P.: Autores Associados, 2013.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas**. Trad.: Roberto G. Barbosa. Curitiba: Editora UFPR, 2018.

TAKARIJU, Felipe Coelho Iaru Yê. **Alienindi: Os portais dos mundos**. Ponta Grossa: UEPG-PROEX, 2021. Disponível em: <<https://www2.uepg.br/proex/ebooks/>> acesso: 29.09.2022.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América: a questão do outro**. Trad.: Beatriz Perrone Moisés. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.